

# QUAL ENSINO DE HISTÓRIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA?

Adriana Maria Paulo da Silva  
Lucas Victor Silva  
Wesley Garcia Ribeiro Silva  
(Organizadores)



**QUAL ENSINO DE  
HISTÓRIA PARA A  
EDUCAÇÃO BÁSICA?**

Adriana Maria Paulo da Silva  
Lucas Victor Silva  
Wesley Garcia Ribeiro Silva  
(Organizadores)

# QUAL ENSINO DE HISTÓRIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA?

1ª edição

Brasília-DF, 2022

 **Rosivan**  
Diagramação & Artes Gráficas

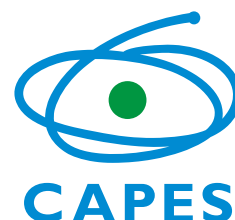
Este projeto editorial foi financiado com recursos da CAPES destinados ao PROFHISTORIA - UFPE”, “PARECER E REVISÃO POR PARES: os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação de Conselho Editorial, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

### CONSELHO EDITORIAL

Andrea Lemos Xavier Galucio (CAP – UERJ), Andreza Santos Cruz Maynard (CAP – UFS), Carlos Augusto Lima Ferreira (UEFS), Danielle Cristine Camelo Farias (UFPB), Edilson Aparecido Chaves (IFPR), Francisco Egberto de Melo (URCA), Janaina de Paula do Espírito Santo (UEPG), Juliana Teixeira Souza (UFRN), Luciana de Fátima Marinho Evangelista (UEL), Moema de Bacelar Alves (CAP – UERJ), Nilton Mullet Pereira (UFRGS), Patrícia Teixeira de Sá (UFF), Ronaldo Cardoso Alves (UNESP), Sueny Diana Oliveira de Souza (UFPA), Thiago Nunes Soares (UEMA/UFPE), Tiago Jorge Fernandes de Albuquerque Maranhão (Michigan University – EUA), Yan Soares Santos (UNIBRA/UFPE)

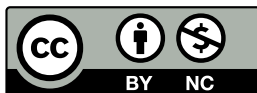


**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA



Copyright © by Adriana Maria Paulo da Silva, Lucas Victor Silva,  
Wesley Garcia Ribeiro da Silva (Organizadores)

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:  
Atribuição-NãoComercialSemDerivações 4.0 Internacional.



Direitos para esta edição cedidos à Adriana Maria Paulo da Silva, Lucas Victor Silva,  
Wesley Garcia Ribeiro da Silva (Organizadores)

*Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990,  
em vigor no Brasil desde 2009.*

Capa, Projeto Gráfico e Diagramação: **Rosivan Diagramação & Artes Gráficas**

Revisão: **Tikinet**

Imagem capa: **shutterstock**

Catálogo da Publicação na Fonte.

Qual ensino de História para a educação básica? [recurso eletrônico] /  
Organizado por Adriana Maria Paulo da Silva, Lucas Victor Silva e Wesley  
Garcia Ribeiro Silva. – Brasília: Rosivan Diagramação & Artes gráficas, 2022.  
1 PDF.

ISBN 978-65-80423-24-8

1. Ensino - História. 2. Educação. 3. Educação básica. I. Silva, Adriana  
Maria Paulo da. II. Silva, Lucas Victor. III. Silva, Wesley Garcia Ribeiro.

CDU 355.233.1:93/94

Q1

Elaborada por Verônica Pinheiro da Silva CRB-15/692.

Considerando as legislações nacionais e internacionais de ética em pesquisa e de propriedade intelectual, o conteúdo dos capítulos deste livro é de responsabilidade exclusiva dos autores.

# SUMÁRIO

- 8**      **PREFÁCIO**  
Adriana Maria Paulo da Silva  
Lucas Victor Silva  
Wesley Garcia Ribeiro Silva
- 13**      **MAPEANDO DESEJOS, EXPERIÊNCIAS E EXPECTATIVAS NO ENSINO DA HISTÓRIA: DIÁLOGO COM A TEORIA**  
Adriana Maria Paulo da Silva  
Carolyne do Monte de Paula Batista
- 21**      **ERGUER A VOZ: UMA REFLEXÃO SOBRE O SILENCIAMENTO DOS OUTROS. SOBRE A FIGURA FEMININA NO AMBIENTE ESCOLAR E O NÃO LUGAR DA MULHER NEGRA**  
Bruno Pinheiro Rodrigues  
Cristina Soares dos Santos
- 40**      **A LITERATURA DE MULHERES NEGRAS EM SALA DE AULA A PARTIR DA LEI 10.639/2003**  
Ana Maria Marques  
Débora Jean Lopes da Silva
- 60**      **LAMPIÃO, “O REI DO CANGAÇO”, À LUZ DO CONHECIMENTO HISTÓRICO: O ENSINO DE HISTÓRIA COM AUXÍLIO DA LITERATURA DE CORDEL NA EDUCAÇÃO BÁSICA.**  
Darlan Reis Júnior  
José Ferreira Júnior
- 86**      **CANÇÕES BREGAS E ENSINO DE HISTÓRIA: DITADURA MILITAR EM FOCO NA ATUALIDADE**  
Isaíde Bandeira da Silva  
Lívia Karolinny Gomes de Queiroz
- 105**      **O USO E A CONSTRUÇÃO DE JOGOS DE TABULEIRO E GAMES NO ENSINO DE HISTÓRIA**  
Bruno Barros da Silva  
Lucas Victor Silva  
Paulo Henrique Penna de Oliveira
- 119**      **APRENDIZADO HISTÓRICO, REMIXE LETRAMENTO DIGITAL: PRODUZINDO SABERES HISTÓRICOS COM CINEMA NA SALA DE AULA**  
Alessandro Oliveira de Souza Araújo  
Francisco das Chagas Fernandes Santiago Júnior

- 143**      **ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: (RE)INVENTANDO SABERES**  
Margarida Maria Dias de Oliveira  
Olga Suely Teixeira
- 159**      **CONHECIMENTOS PRÉVIOS COMO ANCORADOUROS DE APRENDIZAGENS  
HISTÓRICAS SIGNIFICATIVAS**  
Ricardo Pinto de Medeiros  
Victor Batista de Souza
- 177**      **PELAS RUAS DA CIDADE: PATRIMÔNIO E ENSINO DE HISTÓRIA**  
Taís Batista
- 194**      **O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL E REGIONAL: REFLEXÕES E CAMINHOS  
EXPERIMENTADOS POR PROFESSORES DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE  
JUCURUTU/RN**  
André Victor Cavalcanti Seal da Cunha  
Hiago Vieira Gurgel de Lima
- 209**      **(RE)PENSANDO O ENSINO DE HISTÓRIA: A IMPORTÂNCIA E OS DESAFIOS  
DO USO PEDAGÓGICO DA HISTÓRIA LOCAL NA CONTEMPORANEIDADE**  
Alexsandro do Nascimento Macedo  
Paulo Heimar Souto
- 226**      **AULA-OFICINA DE HISTÓRIA: ENSINANDO A DEMOCRACIA**  
Jeferson José Gevigier  
Márcia Elisa Teté Ramos
- 246**      **LEMBRANÇAS, MEMÓRIA E NARRATIVAS: CAMINHOS DIDÁTICOS PARA UM  
ENSINO ESCOLAR DE HISTÓRIA SIGNIFICATIVO**  
Leandro Rosetti de Almeida  
Sonia Wanderley
- 271**      **O TEMPO FOI E AINDA É: APRENDIZAGEM TEÓRICO-CONCEITUAL SOBRE  
O TEMPO COMO ELEMENTO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NO ENSINO  
MÉDIO**  
Fábia Janaína Marciel da Silva  
Rosilene Alves de Melo
- 290**      **DE JANELAS ABERTAS AO INFINITO**  
Adriana Maria Paulo da Silva  
Lucas Victor Silva  
Wesley Garcia Ribeiro Silva
- 294**      **SOBRE AS AUTORIAS**

## PREFÁCIO

Adriana Maria Paulo da Silva  
Lucas Victor Silva  
Wesley Garcia Ribeiro Silva

A imagem das janelas abertas postas na capa não é fortuita, pretende denotar um aspecto central na feitura deste livro. São janelas de diversas feições, abertas, pretendendo significar diferentes possibilidades, caminhos, percursos entreabertos para compor respostas para a pergunta-título que funda a publicação: qual ensino de História para a educação básica? Elemento inicial que agiu num processo bifurcado: dar margem para agrupar um conjunto de textos (percursos), ao mesmo tempo em que deixava em aberto as múltiplas possibilidades (caminhos).

A pergunta-título lançada pode ser tomada com o objetivo de levantar indícios, uma cartografia sobre a atuação dos professores e das professoras no chão da escola, sobre o conjunto de práticas que mobilizam na construção do ensinar História na contemporaneidade. Portanto, são textos feitos a partir das demandas do espaço escolar, fruto da reflexão investigativa docente sobre as questões que se impõem em sua atuação profissional, de autoria dos próprios sujeitos que ali atuam no processo de ensino e aprendizagem.

É nesse sentido que os textos que figuram no livro são frutos de investigações próprias do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), iniciativa que traduz anseios por tomar a dimensão da escola básica como objeto de pesquisa, como afirmação do campo do ensino de História.

Esses elementos trazem algumas características para os textos aqui reunidos: lugares de diálogo, de trocas, da articulação tão pretendida, mas talvez pouco viabilizada, do encontro da academia com a sala de aula. Seguindo as características do ProfHistória, que promove o encontro entre docentes-mestrandos da escola básica com docentes-orientadores, os capítulos do livro são coletivos.

A organização desta publicação se fez a partir da divulgação de chamada de edital de textos inéditos de autoria de mestrandos/as, mestres/as e orientadores/as vinculados ao ProfHistória, em janeiro de 2021. Como diretrizes gerais, os textos enviados deveriam ser produções textuais conjuntas dos/das orientandos(as) com seus/suas orientadores(as), tomando como base o material do Exame de Qualificação ou a Dissertação defendida e aprovada no programa.

Os capítulos submetidos foram encaminhados para avaliação *ad hoc* do Conselho Editorial, que considerou os seguintes critérios: 1. adequação da temática à proposta do livro; 2. relevância da temática proposta do livro; 3. coerência textual, domínio da norma da língua culta;



4. adequação e correção do quadro conceitual utilizados no texto; 5. originalidade da abordagem expressa no capítulo; 6. diálogo da bibliografia mobilizada com o campo do Ensino de História. De posse dos pareceres, que foram constituídos a partir do resguardo do sigilo dos autores, a comissão organizadora do livro selecionou os capítulos mais bem avaliados, respeitando os limites do projeto gráfico-editorial.

As contribuições aqui publicadas aceitaram o desafio de responder à pergunta que nomeia a coletânea: “Qual ensino de História para a Educação Básica?” Os capítulos deveriam propor reflexões teórico-metodológicas, análises de percursos de pesquisa e abordagens das dimensões propositivas dos trabalhos desenvolvidos no âmbito do ProfHistória.

A palavra crise, talvez, seja apropriada para descrever o contexto nacional do ensino de História: documentos curriculares oficiais (como a Base Nacional Comum Curricular, ou os currículos estaduais por ela influenciados), a “reforma” do Ensino Médio e os últimos dois editais do Programa Nacional do Livro Didático projetam a destruição da história escolar no âmbito dos ensinos fundamental e médio no Brasil (PORTO, 2021); os grupos sociais religiosos e politicamente reacionários, agrupados em movimentos como o Escola sem Partido, militam para amordaçar professores/as de História; práticas e concepções da História escolar como saber verbalista, livresco e euro-centrado permanecem assim como práticas e concepções bacharelescas nos cursos de licenciatura (FARIAS, 2019); novas centrais digitais de distribuição de narrativas históricas (como o Youtube e as redes sociais) surgem e rivalizam com as narrativas veiculadas por professores/as e historiadores/as; dentre outros elementos.

Ao lado destes acontecimentos, a criação e manutenção da rede ProfHistoria pode ser compreendida como um contraexemplo, uma vez que se constituiu como uma robusta rede nacional de cursos de pós-graduação, focada na formação continuada de docentes que atuam obrigatoriamente na História escolar. A recente — porém, já extensa e diversificada — produção de dissertações e produtos didáticos oriundos dos mestrados profissionais em ensino de História compõe um mosaico de respostas sobre que caminhos novos precisam ser trilhados para dialogar com os desafios do nosso tempo. Por isso, esperávamos obter respostas consistentes para nossa questão norteadora, frutos deste encontro formativo entre universidade e escola básica. E as obtivemos na forma de textos avaliados e aprovados pela comissão científica de abrangência nacional, e de autoria de professores e pesquisadores oriundos das mais diversas regiões brasileiras.

Como todo edital, o recebimento de textos trouxe um rumo inesperado. Portanto, só após o estabelecimento de preocupações de seleção é que o ordenamento dos capítulos foi pensado. Por isso, optamos por não estabelecer ordenamentos dos textos em partes ou agrupamentos específicos. Afinal, como lembram as janelas abertas, os textos seguem caminhos múltiplos que permitem junções diversas. Como posto na pauta do enfrentamento do chão da escola, colocam-se como multifacetados, seguindo diferentes percursos. Por exemplo, textos que seguem a problematização da história local, ao mesmo tempo em que se dedicam à análise das fontes, ou da questão de gênero; logo, alheios a uma seleção convencional que, como sabemos, flerta com elementos de classificação. Nesse sentido, controlamos o caráter aleatório da disposição dos textos a partir de um ordenamento de sentido que pretendemos elucidar traçando um percurso simples (que o leitor pode simplesmente ignorar, e ler da forma que mais lhe convier).

Recebidas as contribuições, a comissão organizadora do livro refletiu sobre como os textos selecionados deveriam ser organizados e ordenados. Imediatamente percebeu-se dificuldades em circunscrevê-los em caixinhas temáticas, em subseções. O leitor desta obra perceberá que os capítulos, sob diversos olhares teóricos, articulam temáticas diversas, são expressões da dimensão interseccional e múltipla dos saberes docentes: saberes pedagógicos, saberes históricos e saberes teórico-práticos estão articulados em todas as contribuições. Essa característica dos textos confere, talvez, uma dimensão singular a esta coletânea. Leitores encontrarão textos que falam sobre a necessidade de conhecer as memórias e os saberes prévios discentes para o planejamento escolar, sobre a pertinência do uso dos patrimônios como fontes para o ensino de História, sobre a urgência em transformar o caráter livresco e verbalista das aulas de História e em dialogar com fontes históricas como a canção, os jogos e a literatura, com as tecnologias digitais e com a História Local.

A ordenação dos capítulos aqui proposta representa, então, uma visão possível de como o livro pode ser lido: buscamos começar pelos textos sobre assuntos emergentes e terminar pelas contribuições em temáticas mais tradicionais.

O capítulo que abre nossa obra é de autoria de Adriana Maria Paulo da Silva e Carolyne do Monte de Paula Batista, e propõe um instrumento para o mapeamento dos desejos discentes, por serem importantes no planejamento escolar. O capítulo seguinte, de autoria de Cristina Soares dos Santos e Bruno Pinheiro Rodrigues, repensa a identidade docente sob a proposta de uma educação antirracista e antimachista. Débora Jean Lopes da Silva e Ana Maria Marques refletem sobre a pertinência do uso da literatura de autoras negras na educação básica.

Os autores Darlan Reis Júnior e José Ferreira Júnior se propõem a aproximar o ensino de história do cangaço das novas contribuições da historiografia brasileira, a partir de práticas de construção do conhecimento histórico na escola. As autoras Lívia Karoliny Gomes de Queiroz e Isaíde Bandeira da Silva propõem o uso das canções comumente chamadas de “bregas” como fonte histórica para o ensino de História do regime militar. Bruno Barros da Silva, Lucas Victor Silva e Paulo Henrique Penna de Oliveira defendem o diálogo de professores(as) de História com recursos lúdicos para o trabalho escolar: os jogos de tabuleiro e digitais. A discussão sobre a pertinência do uso criativo de memes na sala de aula está presente no texto de Alessandro Oliveira de Souza Araújo e Francisco das Chagas Fernandes Santiago Júnior. Para os anos iniciais do ensino fundamental, Margarida Maria Dias de Oliveira e Olga Suely Teixeira propõem, como prática educativa, a construção de museu portátil mediante atividades de pesquisa e da metodologia do objeto gerador.

A partir da abordagem escolar do patrimônio, Victor Batista de Souza e Ricardo Pinto de Medeiros defendem a pertinência da investigação das ideias prévias discentes como âncoras para as novas aprendizagens e propõem, inclusive, um instrumento avaliativo alternativo. O patrimônio também é tema da contribuição de Taís Batista, que defende a necessidade de desnaturalizar o nosso olhar sobre os espaços urbanos. A autora reflete sobre o “projeto Pelas ruas da cidade” desenvolvido em Porto Alegre (RS), e destaca o potencial pedagógico do espaço urbano em diálogo com as categorias de patrimônio, território educativo e ensino de História.

Hiago Vieira Gurgel de Lima e André Victor Cavalcanti Seal da Cunha investigam práticas de história local e regional no município de Jucurutu (RN), e chamam a atenção para

os desafios pedagógicos, institucionais e políticos dos docentes comprometidos com a produção do conhecimento histórico escolar sobre suas comunidades. Alessandro do Nascimento Macedo e Paulo Heimar Souto criticam a desvalorização do estudo da História Local na BNCC e no Currículo Sergipano e discutem a pertinência pedagógica de atividades escolares sobre festas populares, como a festa do Mastro de Sergipe. A construção de um ensino de História que contribua para a valorização do regime democrático é uma das preocupações do capítulo de Jeferson José Gevigier e Márcia Elisa Teté Ramos. Nesse texto, eles contribuem com uma proposta de aula-oficina sobre o conceito de democracia no contexto da Assembleia Nacional Constituinte. Leandro Rosetti e Sônia Wanderley comentam a elaboração do Museu da Lembrança e refletem sobre os efeitos do trabalho com memórias nas aprendizagens discentes e na produção de novas relações com o passado.

Por fim, nossa coletânea finda com a contribuição de Fábiana Janaína Marciel da Silva e Rosilene Alves de Melo, que investigaram concepções prévias de tempo discentes e as relações cognitivas que estes estabeleciam com os tempos passado, presente e futuro. Para as autoras, a transformação do ensino de História depende da problematização, pelos professores, destas relações cognitivas discentes dependentes das noções de tempo.

O leitor se deparará com diferentes abordagens metodológicas e teóricas, de autorias de diversas regiões do país. Uma possibilidade de leitura comparativa pode se afirmar. O que fazem os professores e professoras na sala de aula? Como refletem e sistematizam suas práticas e concepções em termos de um processo investigativo? Qual História se deseja ensinar? Qual História se pode ensinar? A resposta poderá ser encontrada ao longo dos capítulos.

Esta obra, conforme expomos, foi construída a partir de critérios que julgamos impessoais e rigorosamente científicos. No entanto, enquanto construção coletiva, foi obra de muitas mãos. Constituímos uma rede plural de pesquisadores e docentes de todas as regiões do país que colaboraram e desempenharam diferentes funções. A todos desta grande rede profissional, devemos agradecimentos.

Primeiramente, agradecemos ao colegiado do Mestrado Profissional em História da UFPE (ProfHistoria-UFPE), que aprovou a alocação de recursos do programa necessários ao custeio desta coletânea. Agradecemos também aos colegas, alunos e ex-alunos da rede nacional ProfHistoria que acreditaram em nosso projeto e enviaram suas propostas de texto para serem lidas, avaliadas e selecionadas para compor nosso caleidoscópio. Também agradecemos, especialmente, a Renilson Ribeiro, Fernando Seffner, Carmem Gil, Caroline Pacievitch, colegas que se empenharam para divulgar nosso edital, mobilizaram colegas, alunos, ex-alunos e outros contatos profissionais.

A qualidade desta obra dependeu também do trabalho de pareceristas de diversas instituições de ensino e pesquisa do país. Agradecemos, então, ao nosso Conselho Editorial pela disponibilidade, pela leitura atenta e rigorosa dos textos e pela produção dos pareceres, nas pessoas de Andrea Lemos Xavier Galucio (CAP – UERJ); Andreza Santos Cruz Maynard (CAP-UFS); Carlos Augusto Lima Ferreira (UEFS); Danielle Cristine Camelo Farias (UFPB); Edilson Aparecido Chaves (IFPR); Francisco Egberto de Melo (URCA); Janaina de Paula do Espírito Santo (UEPG); Juliana Teixeira Souza (UFRN); Luciana de Fátima Marinho

Evangelista (UEL); Moema de Bacelar Alves (CAP –UERJ); Nilton Mullet Pereira (UFRGS); Patrícia Teixeira de Sá (UFF); Ronaldo Cardoso Alves (UNESP); Sueny Diana Oliveira de Souza (UFPA); Thiago Nunes Soares (UEMA/UFPE); Tiago Jorge Fernandes de Albuquerque Maranhão (Michigan University – EUA); Yan Soares Santos (UNIBRA/UFPE).

É fundamental reconhecer nossa gratidão aos colegas do quadro técnico-administrativo da UFPE, nas pessoas de Manoel Bastos, Renata Barros de Lima e Fernando Antônio Araújo Cavalcanti. Também agradecemos a Rosivan Pereira e à equipe da empresa Tikinet por terem aceitado participar do nosso projeto, realizando as atividades de design e revisão, respectivamente.

E a partir de agora, enfim, desejamos uma boa leitura!

Vitória de Santo Antão (PE), Recife (PE), Ananindeua (PA), 20 de março de 2022

### Referências

PORTO, Ana Luiza Araújo. **Será o fim da disciplina História no Novo Ensino Médio?** Infonet. 2021. Disponível em: <https://infonet.com.br/blogs/sera-o-fim-da-disciplina-historia-no-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 03.03.2022.

FARIAS, Danielle Cristine Camelo. **Concepções de formação pedagógica do curso de licenciatura em história da UFPE em contexto de reforma curricular.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife,

## MAPEANDO DESEJOS, EXPERIÊNCIAS E EXPECTATIVAS NO ENSINO DA HISTÓRIA: DIÁLOGO COM A TEORIA

Adriana Maria Paulo da Silva  
Carolyne do Monte de Paula Batista

Inscrevemos nossa contribuição a esta obra no âmbito das necessárias ações prévias, das “pré-parações” que avaliamos serem necessárias à conquista amorosa (e incentivadora) das nossas turmas e estudantes, nas nossas aulas de História.

Sabemos que na profunda e largamente desigual sociedade brasileira (com tendências de piora), a escolarização pública abriga diversos desafios. Olhando apenas para os desafios existentes na nossa sala de aula (fechando o foco sem, entretanto, desconsiderar os demais), sabemos ser muito difícil “convencer” todas as nossas crianças, jovens e adultos aprendentes a “virem conosco”, gostando da nossa disciplina, e a “viajar”, orientados (e protegidos) pela nossa mediação, por diferentes tempos e sociedades.

Nossa experiência, fundamentada nos chamados “saberes docentes” que compartilhamos com vários outros e outras colegas<sup>1</sup>, demonstra que, nas nossas turmas da educação básica, os estudantes têm diferentes níveis de engajamento nas escolas e nas disciplinas escolares. Estas diferenças se relacionam também com a importância simbólica dada à escolarização dentro de seus grupos de referência e pertencimento. Via de regra (mas, é claro, toda regra tem exceções), quanto menos capital cultural<sup>2</sup> têm os grupos de referência e pertencimento dos nossos estudantes, dada esta escassez, menos eles tendem a valorizar a escolarização em geral e, particularmente, algumas disciplinas escolares, como a História (principalmente quando ela não se relaciona com seus enfrentamentos cotidianos).

Quando nós, docentes, desvalorizamos a dureza resultante da escassez de capital cultural para aqueles e aquelas que têm que enfrentar a escolarização obrigatória (como é o caso da educação básica), tendemos, simplesmente, a diferenciar nossos estudantes entre: “os excelentes” (aquela meia dúzia que faz tudo o que propomos e queremos e são oriundos de grupos culturalmente capitalizados); “os que querem alguma coisa” (porque fazem o mínimo daquilo

<sup>1</sup> Conferir uma rigorosa mobilização do conceito de saberes docentes, com a qual concordamos plenamente, e o diálogo a respeito do complexo lugar ocupado pelo ensino de história entre os campos disciplinares da História e da Educação em: Farias, D. (2021). Ensino de História: por menos maniqueísmo e mais compreensão de sua complexidade. **Palavras ABEHrtas**, (4). Disponível em <https://palavrasabehrtas.abeh.org.br/index.php/palavrasABEHrtas/article/view/36>> Acessado em 02 de novembro de 2021.

<sup>2</sup> Conferir o capítulo intitulado “Os três estados do capital cultural”, traduzido por Magali de Castro, na obra: NOGUEIRA, MARIA Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). Pierre Bourdieu. Escritos de educação. 14ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013, pp.79-88.

que exigimos); e os “que não querem nada” (e não são merecedores, sequer, da nossa atenção, como se eles tivessem nos abandonado, quando, na verdade, eles é que são os abandonados, desde sempre, pela escola/escolarização).

Esta tendência assume proporções perversas na educação básica, porque agudiza as graves desigualdades vivenciadas pelas pessoas mais pobres em todos os âmbitos da vida.

Tendo em vista, como princípio condutor da nossa ação, que os estudantes que mais precisam do nosso apoio, da nossa dedicação e das nossas atenções professorais são, justamente, aqueles com menor capital cultural, desenvolvemos a proposta desta atividade que ora apresentamos. Trata-se de um instrumento para auxiliar a tornar a nossa disciplina, a História, um saber desejável (e motivador) para as nossas turmas. Sim, queremos que a História seja desejável por todos os estudantes, principalmente pelos que mais dependem da escolarização para efetivar uma vida digna.

Nessa perspectiva nos inspiramos em Philippe Meirieu (1998, p.86) quando defendeu o “desejo” (a ação de desejar) como um motivador fundamental para a promoção de aprendizagens significativas. “[...] o essencial é o desejo, o que mobiliza o aluno, o que o introduz em uma aprendizagem [...] é o desejo de saber e a vontade de conhecer. Sem esse desejo nele, só a mecânica pode responder [...] só atinge o saber aqueles que os veem como desejável”.

Falar do desejo na educação implica pressupor como fundamental o afeto, a sensibilidade e a imprescindibilidade do outro na prática docente. Implica também um desviar-se da perspectiva cartesiana, distanciada dos sentimentos, porque não nos interessa uma “razão pura”, conforme a explicação de Duarte Júnior (2000, p.17): “Uma razão que se quer “pura”, que se pretende não contaminada por tudo aquilo que o cientista acredita consistir em “tropeços no caminho do conhecimento”, feito os valores e a nossa dimensão sensível”.

Em uma entrevista dada à professora Maria Amélia Santoro Franco (2010), Meirieu foi questionado sobre duas questões centrais: Como lidar com alunos sem desejo de aprender? Como trabalhar com crianças e jovens que não construíram, nos lares, os sentidos da importância da escola?

Em sua resposta, reforçou a importância de cada docente compreender as singularidades de sua realidade com relação à situação educativa, vivenciada coletivamente, nas escolas:

Nunca saberemos como reagirão nossos alunos ou as crianças que nos são confiadas. Não sabemos, porque a aventura que vivemos com eles nunca foi vivida por ninguém antes de nós, pelo menos dessa maneira, e que seria errado acreditarmos, portanto, que alguém pudesse teorizá-la por nós. Isso acontece porque a pedagogia é, por natureza, um trabalho sobre situações particulares [...] (MEIRIEU, 2002, p.267).

A situações particulares, cada uma delas, não podem ser teorizadas em geral. Mas a intencionalidade do docente em fazer o seu melhor e o melhor para suas turmas (considerando os estudantes com maiores dificuldades), pode ser instrumentalizada e apoiada.

Por esta razão, é necessário investigar e atuar nas singularidades de cada realidade professoral, para descobrir as maneiras de mobilizar os desejos dos estudantes na promoção

do planejamento e da prática docente. Estamos convencidas da necessidade de engajar nossos estudantes, afetiva e afetuosamente, no processo educativo, no gosto de aprender História e na criação de expectativas positivas (e esperançosas) sobre aquilo que aprenderão em cada aula – inclusive sobre o seu próprio futuro, como cidadãos.

Por expectativas positivas compreendemos aquele sentimento de esperar por “algo muito legal” nos dias da aula de História, sentimento que é potencialmente vivido pelos estudantes e deve ser fomentado por nós, docentes. Aquela graça de sentir a fundamental curiosidade por aquilo que se aprende e de antecipar as informações sobre os assuntos que serão ensinados; aquela impaciência feliz (sem medo de “errar” e, muito menos, de “fracassar”) na espera na correção das atividades propostas pela professora ou pelo professor. Nestas expectativas positivas também incluímos o desejo de ajudar os colegas (e de se ajudarem mutuamente), sem nenhuma preocupação em hierarquizar (ou em serem hierarquizados como) os “melhores”, os “mais sabidos”, os “CDF”, “nerds”, “os fracos”, ou os “apáticos” e por aí vai.

Considerando as especificidades epistemológicas deste campo disciplinar, para pensar sobre a categoria expectativa, relacionada à aprendizagem no ensino da história, tomamos como base as postulações de Reinhart Koselleck (2006) quando articulou o que ele chamou de “espaço da experiência” e “horizonte de expectativa”. Pensar o tempo a partir dessas categorias, segundo o autor, implica em compreender que as maneiras por meio das quais as sociedades lidam com seu passado, alteraram-se ao longo da história. O passado não existe em si mesmo: ele só é racionalizado em operações mentais quando o trazemos para o presente (experiência) ou o projetamos para o futuro (expectativa).

As formas como as sociedades lidam com seu passado e desenham seu futuro, possibilitam a percepção do tempo histórico com o qual lidam, um prognóstico para o tratamento dos problemas presentes e melhoria do futuro. Qual entre nossos estudantes não deseja um futuro melhor? É no espaço das aulas de história que eles podem fazer esse exercício. Mas é também, como professores de história, que podemos investigar, entre as experiências e expectativas dos nossos estudantes, se essas correspondem às nossas ou emergem em nossas salas novos tempos, que precisamos conhecer para fazê-los desejar nosso objeto (PAULA, 2020, p.16-17).

À luz das considerações de Koselleck, François Hartog dedicou-se a refletir, também, sobre como a sociedade ocidental tem se relacionado, após os graves eventos marcantes do século XX, com a passagem do tempo, com a sua própria historicidade. Segundo sua tese, vivemos agora, diferentemente do passadismo do medievo ou do futurismo da modernidade, um presentismo, que, segundo sua compreensão, é uma:

[...] experiência contemporânea de um presente perpétuo, inacessível e quase imóvel que busca, apesar de tudo, produzir para si mesmo o seu próprio tempo histórico. Tudo se passa como se não houvesse nada mais do que o presente (HARTOG, 2006, p.39-40).

Consoante a esses autores, consideramos caber a nós, professores e professoras de História, a tarefa de promover as aprendizagens históricas dos nossos estudantes neste difícil contexto. Quem de nós ou nossos estudantes não deseja um mundo e/ou uma vida melhor? Nesse sentido, o desafio é: como projetar essa melhoria se estamos presos ao imediatismo do presente e desencantados com relação às nossas expectativas do “porvir? Por onde começaremos? Conforme dissemos em outra oportunidade:

Consideramos a possibilidade de iniciar este movimento a partir da dimensão estética (poética), empática e afetiva da nossa lida com o passado, ora seja pelo desejo de experimentar o passado ou futuro desconhecido quando tocado por ele, ora seja pelo desejo de solucionar os problemas da realidade, para torná-la melhor. Consideramos haver na história escolar ocasiões para aprender como desejar não apenas a disciplina escolar, mas também um mundo realizável e melhor (PAULA, 2020, p.37).

### **A pesquisa empírica**

Realizamos a pesquisa com uma turma de 6º ano da educação básica e todo o processo detalhado está descrito no texto da dissertação a partir da qual construímos este capítulo (PAULA, 2020). Elaboramos um questionário para estimular a manifestação das expectativas e experiência dos estudantes com relação ao estudo da história na escola, e, posteriormente, analisamos as respostas à luz da experiência docente e dos conceitos abordados por Koselleck e Hartog. Por fim, sistematizamos os resultados em um produto didático para uso dos professores que desejarem atingir o mesmo objetivo de mapear os desejos dos estudantes com relação à matéria História. Esta experiência não foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa porque foi realizada muito tempo antes de “atentarmos” para o fato de que ela poderia nos ajudar a diagnosticar as experiências e as expectativas dos estudantes. De fato, tratou-se de uma atividade anual, comum, para a efetivação do planejamento da disciplina. Nenhum dado de nenhum estudante e nenhuma resposta direta por eles produzida constam neste texto. Aqui apresentaremos apenas o instrumento utilizado e as nossas sistematizações finais.

As perguntas de partida foram: 1. O que você estuda em História? (espaço da experiência); 2. O que você gosta em História? (espaço da experiência e horizonte de expectativa); 3. O que você não gosta em história? (espaço da experiência); 4. O que você gostaria de estudar em História? (horizonte de expectativa). Os estudantes responderam às questões anonimamente em uma folha de caderno. As análises das respostas fizeram emergir, em nossa interpretação, 4 formas distintas de “desejar” a história por parte daquele 6º ano. Na turma havia:

1) Aqueles que desejam a história por meio da construção de um horizonte de expectativa. Logo, pretendem viver uma experiência nova, no sentido de conhecer conteúdo e temas novos ou diferentes daquilo que costumeiramente é tratado nas aulas. Os temas e conteúdos, apesar de novos, foram com unanimidade associados a história. Exemplo: “história dos planetas”.

2) Aqueles que desejam a história por meio da construção de um horizonte de expectativa com interesse étnico-antropológico. Esses demonstram um desejo acentuado nos aspectos



culturais de determinadas culturas percebidas como exóticas ou desconhecidas para eles. No exemplo das culturas indígenas, veem como atrativo os rituais, as pinturas, as práticas canibais, as perfurações e as pinturas corporais.

3) Aqueles que desejam a história por meio do aprofundamento das experiências passadas. Esses desejam reviver e/ou investigar mais detalhadamente aspectos da história já conhecidos por eles. Apoiam-se nos temas, conteúdos e metodologias já vivenciados, como base para construir o horizonte de expectativas, não por meio do rompimento, mas da retomada, da rememoração de algo que lhes foi marcante.

4) Aqueles que não conseguem construir um horizonte de expectativa com relação a história. Esses apresentam dificuldade em manifestar ou expressar qualquer tipo de desejo pela matéria. Apresentaram respostas rápidas, superficiais e generalistas, por exemplo, “tudo”, “nada”, “qualquer coisa”.

A identificação desses quatro grupos procedeu, especialmente, da análise das respostas à questão nº 4: “O que você gostaria de estudar em história?”. Trata-se de uma pergunta projetiva, da ordem do desejo e da ampliação dos horizontes de expectativas. Para mapear os desejos dos estudantes com relação a História, os professores poderão, em um momento oportuno, levar essa dimensão do sensível para suas aulas fazendo essas perguntas aos alunos.

Orientamos que esse questionário seja exclusivamente preenchido pelo professor e que, ao aplicá-lo, busque-se observar nas respostas dos estudantes os elementos discursivos predominantes, associados às possibilidades de respostas, como explicamos acima. Sugerimos a marcação de apenas uma das alternativas, mas salientamos que a possibilidade de marcação de mais de uma alternativa, é claro, fica a critério de cada docente.

Sobre os elementos discursivos, o estudo empírico realizado identificou uma vinculação frequente das respostas com os temas, conteúdos e metodologias abordados nas aulas de história de acordo com a série na qual estudavam, no caso, o 6º ano. As respostas foram repetitivas ao se referirem aos temas sobre pré-história ou antiguidade, contempladas pelas prescrições curriculares deste ano de escolaridade. Resultaram também do bimestre em curso, que foi após o primeiro semestre de aulas, motivo pelo qual se referiram em grande parte aos assuntos já estudados naquele ano.

Logo, é provável que em turmas mais maduras como 7º ano, 8º ano, 9º ano ou Ensino Médio, as respostas estejam associadas às guerras, revoluções, ideologias, conflitos, entre outros. Sugerimos que antes de usar o questionário, o professor tenha em mente uma noção prévia de como irá conduzir sua marcação, determinando por quais critérios vai se guiar para preenchê-lo. Ainda que por meio de um rascunho, é importante fazer esse esforço de reflexão para correlacionar as expectativas dos alunos à série escolar na qual se encontram, perguntando a si mesmo: O que eu, enquanto professor, acho que meus estudantes de determinada série gostariam de estudar em história?

No momento de execução do questionário, considere o seu tempo de convivência com a turma; o momento do ano; se há previsão para uma reexecução deste instrumento e quando ela ocorreria. Pense também na logística da execução: como será feita a gestão da sala durante o momento de responder a diagnose? O professor irá até o aluno? O aluno irá até o professor?

Já que a diagnose deve ser respondida individualmente, o que farão os outros alunos nesse momento? Como vou apresentar a proposta aos estudantes? Preparamos uma proposta com algumas perguntas norteadoras para auxiliar nesse processo, antes da execução da diagnose

Quadro 1 - Planejamento – Antes da aplicação da diagnose

<b>Planejamento – Antes da aplicação da diagnose</b>			
Prof.		Componente curricular: História	
Turma:			
1) Em qual momento do ano estou com essa turma?			
2) Por que escolhi usar esta diagnose neste momento?			
3) Quais objetivos pretendo alcançar com a aplicação dessa diagnose?			
4) Considerando o momento e a turma de aplicação da diagnose, quais respostas que acho que podem surgir associadas...			
<b>ao desejo de experiências novas?</b>	<b>à curiosidade étnico-antropológica?</b>	<b>ao aprofundamento das experiências passadas?</b>	<b>à dificuldade de construir um horizonte de expectativa?</b>
5) Como vou organizar a logística de execução da diagnose?			
6) Como vou apresentar a proposta aos estudantes?			

Quadro 2 - O mapa dos desejos – Diagnose para professores de História

<b>O mapa dos desejos – Diagnose para professores de História</b>
<b>Pergunta para o aluno: O que você gostaria de estudar em história?</b>
Nome do estudante:
A. ( ) Desejam aprender a história a partir de uma experiência nova.
B. ( ) Desejam aprender a história a partir de uma curiosidade étnico-antropológica.
C. ( ) Desejam aprender a história a partir de um aprofundamento das experiências passadas.
D. ( ) Apresentam dificuldades para construir um desejo pela história.

Utilizando a diagnose, o docente poderá contabilizar as respostas para melhor visualizar os diferentes grupos e seus desejos, bem como identificar os estudantes que têm interesses semelhantes ou distintos, o que pode ajudar na elaboração de trabalhos em grupo. O mapa dos desejos pode ser uma ferramenta para inspirar ou facilitar a escolha de propostas didáticas com base nos interesses de cada turma e assim contribuir para um resultado positivo em relação aos objetivos esperados.

Também pode ser utilizado como uma ferramenta de regulação/acompanhamento de aprendizagens, pois permite identificar os alunos que se sentem desmotivados, com dificuldades ou falta de interesse pela matéria no momento da aplicação. Se aplicado com regularidade, este instrumento permitirá ao docente acompanhar a evolução dos interesses dos estudantes com relação à matéria e possivelmente identificar novos tipos de desejos pelo estudo da História.

Este instrumento diagnóstico foi criado a partir de uma realidade específica que vivenciamos e, portanto, o uso e a ação dos professores nas suas múltiplas realidades não devem se limitar apenas ao que está aqui expresso. Nosso desejo é que os professores se apropriem desse material, fazendo uso de sua autonomia docente, e o utilizem do modo que julgarem pertinente, de acordo com suas condições.

## Referências

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CAMELO, D. Ensino de História: por menos maniqueísmo e mais compreensão de sua complexidade. **Palavras ABEHrtas**, (4). (2021) Disponível em <https://palavrasabehrtas.abeh.org.br/index.php/palavrasABEHrtas/article/view/36> > Acessado em 02 de novembro de 2021.

COSTA, Emilia Viotti da. **O problema da motivação no ensino de História**. Revista de Pedagogia, São Paulo, Universidade de São Paulo, n. XIII, 1963.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Philippe Meirieu: fragmentos de uma conversa**. Revista Eletrônica Pesquiseduca. v. 03, n. 06, 2011. p.236- 281.

FREITAS, Itamar. OLIVEIRA, Margarida. **Currículos de História e expectativas de aprendizagem para os anos finais do ensino fundamental no Brasil (2007-2012)**. Revista História. Hoje, v. 1, nº 1, 2012. p. 269-304.

GIACOMONI, M. P. (2015). **O professor que cativa: entre a narrativa da história e o cuidado de si**. OPSIS, v.15, N. 1, 2015. p. 179-196.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Tradução de Andréa S. de Menezes, Bruna Breffart, Camila R. Moraes, Maria Cristina de A. Silva e Maria Helena Martins. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

KOSELLECK, Reinhart. **Espaço de experiência e horizonte de expectativa: duas categorias históricas**. In. Futuro Passado. KOSELLECK, Reinhart. Futuro Passado – contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006 [original: 1979] p.307-327.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MEIRIEU, Philippe. **A Pedagogia Entre o Dizer e o Fazer: A coragem de começar**. Artmed, 2002.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araújo. **Ensino de História: saberes em lugar de fronteira**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011.

BOURDIEU, P. “Os três estado do capital cultural”. In: NOGUEIRA, MARIA Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Pierre Bourdieu. Escritos de educação**. 14ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013, pp.79-88.

PAULA, Carolyne Do Monte De. **Aprender a desejar: aprendizagem histórica a partir de enigmas**. Dissertação. (Mestrado em ensino de história. Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Filosofia e Ciência Humanas, 2020.

# ERGUER A VOZ: UMA REFLEXÃO SOBRE O SILENCIAMENTO DOS OUTROS. SOBRE A FIGURA FEMININA NO AMBIENTE ESCOLAR E O NÃO LUGAR DA MULHER NEGRA

Bruno Pinheiro Rodrigues  
Cristina Soares dos Santos

*Encontrar a voz é um ato de resistência.  
(bell hooks)*

O mito da democracia racial, bem como o eurocentrismo difundido na sociedade brasileira por meio de diversos mecanismos como a escola, a mídia e a arte, entre outros, nos fizeram aceitar determinadas práticas como se elas fossem naturais. Além disso, se não bastasse o racismo tão fortemente presente nessa sociedade, que até pouco tempo se dizia acolhedora e hospitaleira, existem outras formas de injustiça ligadas à discriminação, formas que são fortemente marcantes no Brasil, como as desigualdades de gênero, classe e religiosas, entre outras. O Brasil é um país que, em sua idealização de nação, se amparou em um discurso racista e patriarcal, no qual o homem branco era o protagonista, como o modelo ideal a ser seguido. O sistema educacional, como aparelhamento de controle, contribuiu para a perpetuação de um sistema de ensino eurocêntrico. A história da África foi renegada da grade curricular e substituída por uma história que oprime aqueles que são considerados “outros”. Nesse sentido, Abdias do Nascimento afirma que:

Em todos os níveis de ensino brasileiro – primário, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas [...] constitui um ritual de formalidade e da ostentação das salas da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira, no currículo escolar? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Ao contrário, quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra (NASCIMENTO, 2016, p. 113).

Desse modo, fomos acostumados a ter um modelo masculino e branco figurando como representante da nação brasileira nos livros didáticos, na literatura, na história, nas HQs e na televisão, entre outros. A imagem do herói, sendo atribuída ao masculino, é algo tão forte que até heróis emprestados da sétima arte ou dos quadrinhos americanos se tornaram modelos a

serem seguidos no Brasil. Qual pessoa brasileira, nascida nas décadas de 1970-1990 nunca ouviu falar em Hércules, ou mesmo Rambo, ou ainda nos heróis dos HQs da Marvel ou DC Comics, trazidos para o Brasil como símbolos de heroísmo masculino? Além dos livros didáticos, temos os livros de literatura, revistas de circulação nacional, HQs e outros diversos materiais de uso pedagógico no ambiente escolar que acabam por contribuir para a perpetuação de ideias racistas e machistas presentes na sociedade.

Diante desse cenário, neste capítulo discutiremos inicialmente a mulher no ambiente escolar face às desigualdades de gênero, docilização dos corpos e criação de padrões. Em seguida, teceremos reflexões sobre o ser mulher diante da sociedade patriarcal e o desafio matriarcal, a fim de problematizar as relações de gênero na escola e a subalternização da mulher. Posteriormente abordaremos a escola como lugar de superação das desigualdades de gêneros e racismo; para, por fim, refletir sobre a luta particular das mulheres negras contra o “não lugar”.

### **A mulher no ambiente escolar**

A escola é um lugar de muito barulho. Todos que já entraram em um ambiente escolar, mesmo na condição de estudantes, puderam notar que é um espaço bastante agitado, um lugar em que existe uma multiplicidade de vozes que ecoam nos corredores. Por outro lado, a escola é também um lugar em que se exige silêncio ou, como diria Foucault, uma docilização dos corpos. Quando falamos sobre docilização dos corpos, é interessante lembrar que, até o século XVIII o corpo foi alvo de suplícios como forma de punição, a sua sexualidade era padronizada para colocar limites entre o normal e o patológico. O corpo da mulher era subestimado e os corpos de crianças e jovens eram governados dentro das escolas. Segundo Foucault (2010), a dominação impõe obrigações e direitos, fazendo com que surjam marcas nas coisas e nos corpos. Essas são algumas das consequências das intervenções realizadas no corpo dos indivíduos por meio do “poder disciplinar” (FOUCAULT, 2010, p. 75).

Na escola, o corpo estudantil deve se manter em um lugar de obediência ao silêncio que é imposto, à disciplina e ao domínio daqueles que são autorizados a dar ordens. Apesar de autores como Paulo Freire sugerirem que a relação entre os atores no processo de ensino/aprendizagem deve ser dialógica, a escola ainda se pauta em uma relação vertical, em um sistema de ensino conservador, que tem a disciplina (por meio das notas nas avaliações escritas e no comportamento do estudante) como forma de dominação, ao mesmo tempo em que permite que ações violentas e preconceituosas aconteçam sem serem questionadas. Nesse ambiente, os julgamentos acontecem de diversas maneiras. Nele, o gênero, a raça e a sexualidade passam por um processo de dominação e julgamentos. A escola, local que mantém uma visão ainda bastante conservadora do *status quo*, julga a sexualidade, a cultura, a religião e as demais expressividades das pessoas presentes em seu contexto, subalterniza e inferioriza aqueles que não se adequam ao padrão de comportamento estabelecido como correto. É um lugar onde alguns se sentem confortáveis para praticar atos racistas, machistas e homofóbicos, entre outros, enquanto outros se sentem à margem do sistema, excluídos do processo de aprendizagem. Estes, por sua vez, por mais que estejam no ambiente escolar, não se sentem representados nem pertencentes a ele.

A sociedade não é muito diferente da escola. Nela também existe uma multiplicidade de corpos que são postos à margem e violentados por um sistema que permite que alguns poucos controlem a maioria. Nesse lugar, somos levados a nos comportar de acordo com o que é ditado por aqueles a quem pertence o domínio da fala. O silêncio é imposto aos considerados hierarquicamente inferiores, seja por questões raciais, de gênero, sociais, seja por quaisquer outras. Nas relações de poder, aqueles que dominam a narrativa impõem aos demais uma certa disciplina, ou seja, as formas de se comportar, e ainda elegem quais as vozes podem ser ouvidas e quando elas podem ser pronunciadas.

Em se tratando do ambiente escolar, a disciplina dos corpos não acontece somente em relação aos estudantes, mas envolve a todos os presentes, pois existem algumas normas produzidas por um modelo de educação eurocêntrico que marca a forma de se comportar daqueles que dele fazem parte. Como a educação escolar é marcada por características da sociedade, ela acaba por reforçar marcadores sociais que a branquitude estabelece como norma. Os marcadores sociais que existem no espaço escolar rotulam as pessoas e estabelecem a maneira de cada um se comportar. Existe um papel para o estudante, um para seus pais e outro para os profissionais que ali trabalham.

Na escola percebemos que, assim como na sociedade, existem os sujeitos que são colocados em uma categoria de protagonistas, representados por meio das narrativas que os elegem como superiores aos demais. Por outro lado, existem aqueles que são invisibilizados, colocados em uma categoria de inferioridade. Essas representações acontecem por meio de rótulos que são distribuídos no meio educacional: rótulo da mulher submissa, rótulo do bagunceiro, rótulo do pobre, do macumbeiro e assim por diante. Todas essas representações e rótulos são utilizados quando o sujeito não segue a norma do que é estabelecido por uma visão eurocêntrica de mundo.

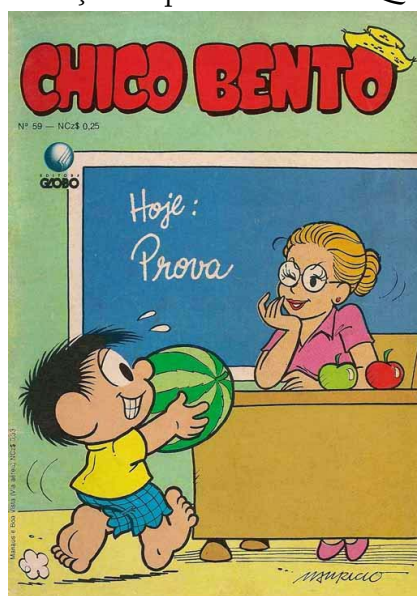
Quando se trata das desigualdades de gênero, o ambiente escolar reforça um discurso de superioridade masculina. Na sociedade brasileira, as mulheres ainda são excluídas da política, do governo, da literatura e da arte, e sua presença e atuação é testemunhada de forma marcante em raros momentos. Trata-se, no entanto, de uma exclusão sistemática que tem sua herança expressa hoje de diversas formas, entre elas: o uso da violência institucionalizada, a legislação discriminante e a subalternização e inferiorização em relação aos homens. As mulheres são submetidas a diversas formas de violência física e simbólica. Existe uma série de rótulos que as mulheres que fazem parte do ambiente escolar acabam por receber.

A educação básica, principalmente nas séries iniciais, constrói uma visão de que a escola é um ambiente maternal. Assim, atribui-se às mulheres presentes nesse contexto um papel que se assemelha à maternidade. Para quem é nascido nas décadas de 1970-1990, era comum os pais dizerem que as professoras eram as segundas mães dos estudantes. Dessa forma, são conferidos a essa “segunda mãe” alguns papéis nos quais ela deve se enquadrar. A professora deve seguir uma cartilha que estabelece a forma como ela deve se comportar. Primeiramente a professora deve ser heterossexual, usar roupas “decentes”, cortar as unhas, não usar brincos que chamem a atenção, ser paciente com os estudantes. Deve ter características totalmente femininas, de acordo com a visão do que é ser feminino para o branco ocidental. Esse papel disciplinador dos corpos docentes cabe somente às mulheres, pois para os homens não há um rótulo, um padrão

a seguir; o professor não é chamado de “segundo pai”. Esse papel, que se remete ao ambiente familiar, está reservado à professora, à mulher.

Fora do ambiente escolar a mulher não pode ser vista com roupas “inadequadas” para sua profissão. Uma mulher de *short* curto ou que toma algum tipo de bebida alcoólica parece subverter a ordem. Porém, não há uma cartilha presente na escola que determine ou oriente sobre as roupas e comportamentos das professoras. Essa docilização do corpo docente feminino acontece por diversas formas, entre elas a construção imagética da professora feita por meio de vários meios de comunicação que vão desde a televisão até os livros infantis.

Figura 1: Representação da professora na HQ *Turma da Mônica*



Fonte: Arquivos Turma da Mônica

A sociedade machista estabelece um padrão do que é ser professora. Esses padrões são propagados por uma série de mecanismos, como os filmes, as novelas e até os quadrinhos. Na revista em quadrinhos *Turma da Mônica*, a professora de Chico Bento, chamada Dona Maroca, segue o perfil padrão de como deve ser uma professora no Ensino Básico. As roupas da professora Maroca vêm sempre com uma tonalidade cor-de-rosa (cor escolhida para determinar o feminino); ela usa somente saias ou vestidos, é loira, usa cabelos presos e brincos discretos. Além disso, é dedicada aos alunos, prestando-lhes sempre a grande atenção e o carinho “dignos de uma segunda mãe”. Como ela segue corretamente a “cartilha” do que é ser uma boa professora, os alunos a presenteiam de diversas maneiras, reconhecendo que ela cumpre muito bem o seu papel.

Como há um papel a seguir por parte das professoras na Educação Básica, aquelas que não se enquadram nos padrões serão acusadas de não terem “cara de professora”. As punições para quem não se encaixa nos padrões não são físicas, e sim psicológicas. Acontecem por meio dos olhares, das críticas em forma de brincadeiras, ou até mesmo em forma de reprimendas por parte da direção escolar e dos pais dos alunos. Todavia, tudo isso faz parte do que o patriarcado estabelece como o padrão a ser seguido pelo feminino. As mulheres na educação lutam por desmistificar a imagem que é construída a respeito de seus corpos, imagem que as coloca no ambiente de ensino com uma função muito mais de cuidadoras de crianças do que de profissionais da educação (ARAÚJO, 2015). Segundo Maví Mendes:



Tendo como exemplo o cargo de professora, especialmente da Educação Infantil e das Séries Iniciais, a relação que a sociedade faz da figura da mulher com a maternidade, com o cuidar, nos leva a associar a imagem da mesma como mais adequada para educar as crianças de menor idade. O processo histórico de feminização do magistério acontece a partir do momento que associação da atividade docente como uma profissão que a mulher tivesse permissão para seguir visto que as funções a serem desempenhadas na escola seriam semelhantes às funções a serem desempenhadas em casa. (MENDES, 2015, p.97).

Guacira Lopes Louro ainda afirma que:

Já que se entende que o casamento e a maternidade, tarefas femininas fundamentais, constituem a verdadeira carreira das mulheres, qualquer atividade profissional será considerada como um desvio dessas funções sociais, a menos que possa representar de forma a se ajustar a elas. Em seu processo de feminização o magistério precisa, pois, tomar de empréstimo atributos que são tradicionalmente associados às mulheres, como o amor, a sensibilidade e o cuidado (LOURO, 2003, p.99).

Nas relações estabelecidas na escola existem diversos espaços e simbologias que marcam quais lugares estão reservados para as meninas e quais os lugares reservados para os meninos. No entanto, a escola não problematiza essas questões. Pelo contrário, acaba tendo como natural a maneira como o feminino é inferiorizado. A esse respeito, Guacira Lopes Louro afirma que “registramos a tendência nos meninos de invadir os espaços das meninas, interromperem suas brincadeiras e usualmente, consideramos tudo isso de algum modo inscrito na ordem natural das coisas” (LOURO, 2003, p. 60).

Para os meninos existe autorização para uma série de comportamentos tidos como naturais aos homens, enquanto as meninas estão sujeitas a julgamentos que indicam como elas devem se comportar. As imposições vão desde o comprimento da saia ou do *short* até a letra impecável que devem ter. Quanto mais delicada, quieta e bonita (no padrão europeu de beleza) for a menina, mais ela estará cumprindo seu papel feminino. Dessa maneira, percebemos que desde a fase de estudantes as mulheres que fazem parte do contexto escolar estão à mercê dos padrões impostos pelo masculino. Vale ressaltar que essas experiências vividas pelas meninas ainda estudantes mais tarde acontecerão com as professoras. Existe um rótulo que persegue as professoras e dita o que se parece ou não com uma professora do Ensino Básico. A professora, para ter “cara de professora”, deve ter uma postura extremamente submissa e assumir um papel secundário. Erguer a voz não é papel da professora. Sua conduta deve incluir obedecer às normas, entender seu lugar de “segunda mãe”. Ana Maria Marques, no artigo “Havia uma Rosa e uma Vitória na representação pictórica da história de Mato Grosso”, lança luz sobre essa imposição dos papéis:

No contexto moderno de produção de conhecimento, a História pelo viés positivista foi escrita dando “destaque a personagens, em geral masculinos, que tinham de alguma forma participado dos governos e/ou guerras”, lembra

Joana Maria Pedro (2005, p. 84), uma história na qual o lugar das mulheres era secundário. Elas só eram incluídas quando ocupavam, eventualmente, o trono ou a “face oculta” do poder: as rainhas e princesas, as guerreiras no sentido literal, a exemplo de Anita Garibaldi – considerada heroína de dois mundos porque lutou na Revolução Farroupilha pela independência do Brasil e na Itália, no processo de unificação – ou as inúmeras mulheres que tiveram atuação preponderante “ao lado” ou “por trás” de homens considerados “importantes” (MARQUES, pp. 64-65).

Com efeito, não é por acaso que as mulheres são relegadas a papéis secundários. A inferiorização do ofício de professora na Educação Básica tem uma origem, pois, como vemos com Ana Maria Marques, historicamente as mulheres são colocadas em um papel menor.

Há diversas linhas que abordam a feminização docente, entre elas existem as concepções “conservadoras” pautadas pela ideia de “vocação”. As mulheres, portanto, seriam levadas à profissão docente por conta da sua “natureza”, propensa à manutenção das relações humanas e as práticas do cuidado. Dessa maneira, a atividade assimilou peculiaridades naturalizadas como femininas, como, por exemplo, a sensibilidade, o amor incondicional, a tranquilidade, a entrega, etc. Assim, o magistério passa a ser visto como uma atividade que poderia e deveria paulatinamente ser exercido conjuntamente com as atividades do lar (LIMA, 2015, p.5).

### **Ser professora diante da sociedade patriarcal eurocêntrica**

Ser um professor na Educação Básica não parece ser similar a ser um professor no Ensino Superior, pois a universidade, por ser vista como um lugar de produção de saberes e não de “cuidados maternos com estudantes”, é considerada mais masculina do que feminina. Até as produções feministas na universidade lutam para conquistar seu espaço, pois, nesse ambiente de ensino “superior”, a racionalidade ainda parece ser atributo masculino, diferentemente do Ensino Básico, que por ser visto como ambiente feminino, é considerado algo menor, como se feminino fosse sinônimo de inferioridade. A professora Selva Guimarães Fonseca, em entrevista a Diogo da Silva Roiz, ao falar sobre a forma como se tornou professora, reforça essa questão sobre como o ofício de professor na Educação Básica é visto como algo feminino:

Gosto de História e Educação... Costumo dizer que não nasci professora, mas nasci e cresci “predestinada” a ser professora. O Curso Normal era o meu caminho. Meus pais decidiram que as oito filhas seriam professoras. Por quê? Para meus pais, conseguir formar os filhos era um ideal de vida, a herança inestimável que poderiam nos deixar. O Curso Normal (em nível médio) era muito respeitado no interior do Brasil como espaço de formação das moças. O Curso Normal formava hábitos, atitudes, valores, educava as moças para uma vida familiar e, como extensão, formava professoras para o magistério da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. O Curso Normal era o ideal, segundo meus pais, pois ali suas filhas poderiam se formar,

aprender um ofício e, uma vez normalistas, poderiam trabalhar, durante meio período, permitindo assim, conciliar a jornada de trabalho com os afazeres domésticos, ou seja, cuidar da casa e da família no outro período do dia. Outro fator, valorizado por ele, era o ambiente de trabalho saudável (familiar) nas escolas, um lugar adequado para mulheres, onde não se convivia, em geral, com outros homens, mas com crianças, mulheres e famílias. Uma terceira justificativa para a escolha era o fato de a mulher-professora ter um salário e, assim, poder contribuir para o sustento da família, ajudando o esposo (o casamento era inerente à condição juvenil) nas despesas da casa. Um quarto e último elemento merece ser mencionado: a terminalidade do Curso Normal que ensinava um ofício e favorecia a precoce entrada no mercado de trabalho. Sabia meu pai o quão elitista era o ensino superior naquele momento histórico e as dificuldades da família para ofertar o ensino superior aos seus filhos. Não só era difícil o acesso, devido aos poucos cursos universitários existentes no interior de Minas Gerais (o que implicava em deslocamentos, mudanças), como também devido ao elevado custo que representava para o orçamento das famílias. As ações e as ideias de meu pai devem ser compreendidas nas circunstâncias em que ele viveu, no seu tempo e lugar social. Ao analisá-las, no presente, é possível identificar dimensões da realidade educacional naquele período histórico. Suas ideias, de certo modo, representavam o pensamento que justificou a feminização do magistério dos anos iniciais e que dificultou, historicamente, a profissionalização da carreira docente. O destino se cumpriu, as oito filhas se formaram normalistas e se tornaram professoras nas diversas áreas do saber e níveis de ensino. (ROIZ, 2019, pp. 581-582).

Na narrativa da professora Selva Guimarães a respeito da maneira de seu pai a incentivar ao ofício de professora, é possível perceber a visão daquela sociedade sobre o magistério como sendo um lugar da mulher, a mulher-esposa, a mulher-mãe, a que ajuda o marido nas despesas domésticas. A professora, na visão machista da sociedade, representa a ajudadora e não a protagonista na produção do saber e no processo de ensino, pois esse protagonismo está diretamente ligado ao masculino. Essa visão patriarcal é bastante eurocêntrica, visto que, na visão africana, matriarcal, a mulher é vista de forma completamente diferente.

Cheick Anta Diop (2014) afirma que a origem familiar patriarcal para a Europa teria surgido na Grécia e em Roma, com sociedades de economia pastoril e nômade. Segundo ele, essa forma de organização seria caracterizada pela cidade-Estado, xenofobia, individualismo, solidão moral e material, e repugnância pela existência. Além disso, teria como valores o ideal de guerra, a violência, o crime e as conquistas, herdados da vida nômade, bem como o sentimento de pecado original que representa o fundamento dos sistemas religiosos ou metafísicos. Dessa forma, Anta Diop coloca a África como totalmente oposta à Europa, apresentando um discurso que homogeneiza ambos os espaços geográficos por meio de uma origem comum a todos os povos que o habitam, o que condicionaria características de organização social, economia e valores que estariam presentes até a atualidade e determinariam modos de se colocar no mundo.

Nesse sistema herdado da cultura eurocêntrica, por meio de uma visão patriarcal, as mulheres e os filhos pequenos eram vistos como um peso para o homem nas sociedades primitivas.

Nessa sociedade de conquistadores, a maternidade e os cuidados com a criança pertenciam à mãe, e ter filhos significava pôr no mundo mais uma boca para ser sustentada. Por isso, em uma visão eurocêntrica, o papel de mãe é tido como algo inferiorizante. Sendo assim, o papel de “segunda mãe” atribuído à professora não é algo feito para engrandecê-la. Nesse contexto, a mulher-mãe não exerce nenhuma liderança, pois o líder é o patriarca. Na cultura ocidental o homem figurava como o patriarca (chefe do grupo) que conquistava os espaços por meio da força, não havendo espaço para a paternidade. Esse papel é uma construção feita na modernidade. Ifi Amadiume, ao falar sobre o patriarcado e paternidade, faz a seguinte colocação:

[O] patriarcado é disputável, enquanto a paternidade é um constructo social. O resultado desta contradição é a tendência à compulsão patriarcal baseados na força jurídica, rituais violentos e metáforas e simbolismos de pseudo procriação, oposto à força moral do matriarcado” (AMADIUME, 1997, p.22).

O patriarcado, diferentemente do matriarcado, valoriza as disputas por território, as guerras por conquista de espaço. O ocidental vê os espaços como lugares que lhe pertencem. Sendo assim, ele irá organizar esse espaço à sua maneira, ditando as regras a serem seguidas. Dessa forma, o espaço que esse homem ocidental “conquista” e do qual se apropria passa a ter as regras ditadas por ele mesmo e passa a ser, portanto, caracterizado por gostos, cheiros e vontades puramente masculinas. Tudo aquilo que não tem características do “macho alfa” é desqualificado, diminuído e inferiorizado. Esse ocidental europeu branco se coloca na condição de sujeito e caracteriza os demais como “outro” e, assim, constitui a si mesmo como modelo do que é perfeito, do desejável, do que deve ser imitado por esses “outros”. A seus próprios olhos, é ele mesmo, o homem branco europeu, a personificação da divindade, o modelo da perfeição e, segundo sua percepção, são seres inferiores todos aqueles que não refletem sua imagem e semelhança.

O homem branco, para demarcar seu território, irá imprimir por meio da Arte, da Literatura, da História etc. suas conquistas e seu poder de mando. Nos registros rupestres, por exemplo, existem marcas impressas pelos homens sobre suas conquistas e seu domínio sobre os animais por meio da caça e da luta contra outros homens. As pinturas clássicas retratam a exibição de seus corpos, colocando o homem como o centro do mundo. A arte grega e romana enfatiza as formas e a beleza do corpo masculino. A Arte, a Filosofia e a História são lugares que, inicialmente, tiveram um domínio exclusivo dos homens e nelas fica evidente esse poderio discursivo masculino.

Nesse espaço masculino, as mulheres seriam deixadas à margem: é um lugar em que sua fala é sufocada por ser considerada frívola e sem força. Não obstante, como a mulher fazia parte daquela sociedade, era necessário descrever seu papel, para que ela soubesse como deveria se portar naquele universo que era caracterizado por disputas masculinas. Porém, quem deveria fazer isso eram os que dominavam a Arte, a Filosofia, a História etc., ou seja, os homens. É interessante o que Michelle Perrot diz a respeito das mulheres na historiografia:

No coração de qualquer relato histórico há a vontade de saber. No que se refere às mulheres, esta vontade foi por muito tempo inexistente. Escrever a história

das mulheres supõe que elas sejam levadas a sério, que se dê a relação entre os sexos um peso, ainda que relativo, nos acontecimentos ou na evolução das sociedades. O que não era o caso, e justamente por parte das próprias mulheres, inclusive as mais importantes. “...toda a história das mulheres foi feita pelos homens”, escreve Simone de Beauvoir, “as mulheres nunca disputaram este império com eles” (PERROT, 2005, p.14).

O masculino passou a descrever a mulher de uma maneira que ela pudesse entender o seu papel naquela sociedade patriarcal. As pinturas passam a retratá-las como mulheres submissas, quase santas, virginais, cumprindo seu papel de dar ao patriarca um herdeiro (podemos ver isso nas várias leituras feitas sobre uma personagem da mitologia, Vênus). A filosofia passa a descrever a mulher como um corpo que não pensa, não age, não se movimenta. A história a descreve como alguém que não conquista, que espera que o homem lhe traga as conquistas obtidas nos despojos das guerras.

Para as mulheres ocidentais, sair dessa condição de submissão e ganhar um espaço na sociedade que dita a ela a forma de agir tornou-se um grande objetivo de luta. Falar de si e dos seus desejos por meio da Arte, da Filosofia e da História tornou-se um esforço que parecia inalcançável. Porém, mesmo assim, as mulheres empreenderam uma luta para sair dessa condição de inferiorização. No entanto, a estrutura que foi construída é forte o bastante para internalizar nas mulheres uma grande alienação em relação à sua condição e potência.

### **O ambiente escolar patriarcal diante do desafio matriarcal**

A arte, por intermédio da pintura, da escultura e da literatura, foi por muitos anos um veículo de divulgação da imagem do homem como protagonista das grandes aventuras. O herói foi sendo construído na mente feminina como alguém do sexo masculino. Ser um bom detetive seria ser Sherlock Holmes; aventurar-se pelo mundo em oitenta dias seria sentir as emoções com Phileas Fogg. Ser um herói dos desenhos animados seria ser He-Man; ser um herói dos gibis seria ser o Demolidor ou o Super-Homem. A mente das mulheres foi condicionada a amar e a desejar os heróis masculinos e, dessa forma, inferiorizar aquilo que é feminino. A força e o pensamento/ racionalidade eram atributos desses heróis que olhavam o mundo por meio de suas visões masculinas e, muitas vezes, machistas.

No herói não há lugar para a sensibilidade e para a vulnerabilidade, que são classificadas como atributos femininos. Não há lugar para gerar e educar filhos (maternidade), não há lugar para um governo feminino. Os heróis reforçam que a força é masculina e não feminina. Dessa forma, as mulheres que acompanham esses heróis cotidianamente percebem apenas as características masculinas como heroicas, a própria maternidade começa a parecer algo negativo. Para ser um herói é necessário ter a força física de He-Man, é necessário ser homem. Por outro lado, ser mulher é ser frágil e limitada, uma espectadora e não protagonista de atos heroicos. Enquanto ser homem era ser como Deus, às mulheres estaria reservado o silêncio. Sobre isso, Michelle Perrot escreve:

No início era o verbo, mas o verbo era Deus e Homem. O silêncio é o comum das mulheres. Ele convém à sua posição secundária e subordinada. Ele cai bem em seus rostos, levemente sorridentes, não deformados pela impertinência do riso barulhento e viril. Bocas fechadas, lábios cerrados, pálpebras baixas, as mulheres só podem chorar, deixar as lágrimas correrem como água de uma inesgotável dor, da qual, segundo Michelet, elas “detém o sacerdócio” (PERROT, 2005, p. 9).

Seguindo uma lógica fanoniana, se eu quero ser forte, se quero ser herói, eu preciso ser como um homem. Sendo assim, eu nego a potencialidade que existe no feminino. Uma mulher que toma decisões, que gere uma família, que tem atitudes ousadas e independentes é taxada, nessa sociedade ocidental, como mulher de características masculinizadas. Isso acontece porque o modelo de feminino idealizado pelo homem é aquele que coloca a mulher como um ser incapaz e completamente dependente dele como o grande e glorioso herói.

O homem europeu estabeleceu o que é ser mulher, então, quando a mulher sai desse padrão de feminilidade, é rotulada como masculina, como “não feminina”. No entanto, esse é um dos paradigmas com o qual a própria mulher, que está alienada de sua real condição, deve romper. Ser feminino não é ser frágil e irracional, ser mulher não é ter que ser bonita. Essa é uma construção masculina a respeito da mulher.

É relevante citar que, quando Diop escreve sobre o matriarcado, ele inicia criticando as teses europeias acerca do tema. Primeiro, ele aponta a tese de Johann Jakob Bachofen sobre o matriarcado. Quando Anta Diop mostra a teoria de Bachofen, fica evidente a forma como a inferiorização da mulher é algo presente nas escritas europeias, dos ditos cientistas do século XIX. As teorias de Bachofen, assim como as de outros europeus que lhe sucederam, foram, por muito tempo, as únicas visões aceitas como explicações sobre o matriarcado. Segundo Diop, Bachofen considerava que a humanidade vivenciou, em seu início, uma época de barbárie, de promiscuidade afrodita, pois a filiação só podia ser calculada por meio da linhagem uterina, sendo incerta qualquer filiação paterna. Numa segunda época, a humanidade, segundo Bachofen, era caracterizada pelo casamento e hegemonia da mulher, e a filiação ainda era por linhagem uterina. Para Bachofen, essa era a verdadeira época do matriarcado. Por último, a terceira época, que se distingue das outras ao apresentar uma nova forma de casamento e hegemonia do homem, é um período em que se estabelece um imperialismo masculino: é o reino do patriarcado. Bachofen descreve o patriarcado da seguinte forma:

O patriarcado é superior ao matriarcado, é antes de mais espiritualidade, luz, razão, delicadeza. É simbolizado pelo sol, pelas elevações celestiais, onde reina uma espécie de espiritualidade etérea. Em contrapartida, o matriarcado está ligado às profundezas cavernosas da terra, à noite, à lua, à matéria, à esquerda que pertence a feminilidade passiva, por oposição à direita, relacionada com a atividade masculina. (BACHOFEN *apud* DIOP, 2014, p. 34).

Segundo Diop, Bachofen, ao falar sobre a história do matriarcado, admite que sua onipresença é inegável, porém, ao mesmo tempo, afirma que esse sistema não representa uma

marca distintiva de um ou de outro povo, mas apenas uma forma que regeu a organização social da terra em dado momento. Entretanto, dizia que existiu uma passagem universal do matriarcado para o patriarcado, como se fosse uma passagem de um estágio inferior a uma ascensão espiritual da humanidade abrangida no seu todo.

Diop faz uma crítica à tese de Bachofen sobre a passagem universal do matriarcado para o patriarcado e afirma que a humanidade se dividiu originalmente em dois conjuntos geograficamente distintos, dentre os quais um deles propiciou a eclosão do matriarcado e, o outro, a do patriarcado. Diop defende que os dois sistemas se reencontraram e chegaram a disputar diferentes sociedades humanas, e em determinadas localidades eles se sobrepuseram ou se justapuseram.

É improvável que berços tão distintos geograficamente como as estepes eurasiáticas – propícias a vida nômade – e as regiões meridionais do globo – em particular a África – propícias à agricultura e a vida sedentária – tenham engendrado os mesmos tipos de organização social. Esta crítica adquire todo o seu valor se admitirmos a influência do meio sobre as formas sociais e políticas. Supondo que o matriarcado surgiu no sul e o patriarcado no norte, que o primeiro precedeu na Bacia do Mediterrâneo e que na Ásia Ocidental os dois sistemas se sobrepuseram em alguns locais, a hipótese de uma evolução universal de um para o outro deixa de ser necessário, as lacunas das teorias deixam de existir e o conjunto de fatos torna-se explicável: posição da mulher, sistema de legado, dote, natureza de parentesco, etc. (DIOP, 2014, p. 27).

Diop afirma que a base da economia das sociedades antigas da África é a agricultura, elemento que determinaria aspectos culturais que são traçados a partir da análise da unidade básica familiar. Segundo o autor, nesse sistema agrícola, a união pelo casamento se dava quando o homem se deslocava para a casa da mulher, constituindo a união e, subsequentemente, a prole. Diop relaciona o matriarcado com a matrilinearidade, aspecto que determina que a linhagem é transmitida por via materna, ou seja, os filhos do casal “pertencem” à família do lado da mãe e o pai é colocado como uma figura secundária em relação aos irmãos da mãe na responsabilidade sobre a criança. A mulher é quem provê a transmissão da herança da linhagem. De acordo com Diop, no contexto do matriarcado, nas sociedades africanas, é corrente a liberdade da mulher em eleger os maridos e fazer o pedido do desquite do compromisso, se assim considerar necessário. Nessa forma de organização, há uma maior liberdade e poder decisório por parte das mulheres (DIOP, 2014).

As situações que ocorrem na escola entre masculino e feminino estão longe de se basearem nas relações africanas que dizem respeito ao matriarcado. Não obstante, elas têm base no patriarcado europeu, porque a História do continente africano é simplesmente ignorada no contexto escolar. A África aparece no discurso escolar como um continente exótico, que não tem nada a contribuir para a organização social do Brasil. Concomitantemente, o ensino escolar bebe na fonte tão criticada por Diop, em que o feminino é sinônimo de algo negativo. A tese de Bachofen que atribui como evolução da sociedade o estágio que vai do matriarcado para o patriarcado é algo que precisa ser questionado. Na educação escolar, o ensino sobre o

matriarcado não existe. Por outro lado, a essência da ideia de Bachofen está presente tanto no ambiente escolar como na sociedade ocidental, onde as mulheres são vistas como tendo um papel quase nulo. Diop, ao falar sobre o patriarcado, diz que este é fruto da organização construída historicamente pelos povos nômades indo-europeus:

Esta vida nômade é característica do indo-europeu: segundo Heródoto e Diodora da Sicília, a casa do Cita era a carroça. O mesmo sucedeu na época posterior com os germanos [...] Nesta experiência que se reduzia a deslocamentos perpétuos, o papel econômico da mulher era levado estritamente ao mínimo, esta era apenas um fardo que o homem arrastava atrás dele. Excetuando a procriação, o seu papel na sociedade nômade é nulo. É partindo destas considerações que uma nova explicação pode ser tentada, para justificar o destino da mulher na sociedade indo-europeia. Tendo menor valor econômico, é ela que abandona seu clã para se juntar ao do seu marido, contrariamente à tradição matriarcal que exige o inverso (DIOP, 2014, p. 28-29).

A sociedade baseada no patriarcado europeu diminui o papel da mulher. A relação entre masculino e feminino, a partir dessa visão, passa a ser considerada uma relação assimétrica, em que o homem branco, por meio de diversas ações, tem o poder sobre os demais. As relações de gênero no ambiente escolar, seguindo um padrão patriarcal, revelam diversas opressões que acontecem por meio de gestos, movimentos e palavras. Segundo Bourdieu (1995), as diferenças presentes nas relações de gênero estão fortemente representadas pelas trocas simbólicas, ou seja, pelas representações que se estruturam nas instituições sociais, inclusive na escola. Corpos docilizados e obedientes, corpos femininos e corpos não brancos subalternizados: é isso que a educação patriarcal e racista produz. A escola naturaliza diversas práticas que deveriam ser questionadas. Na verdade, desde muito tempo ela serve como mecanismo de legitimação de práticas excludentes.

### **A escola como um lugar de luta pela superação do patriarcalismo, racismo e outros estereótipos**

A escola é um lugar que deve lutar pela superação do racismo, juntamente com a superação do machismo. No entanto, ela ainda é um espaço em que as diversas formas de preconceito se fazem presentes de forma naturalizada. Ela tende a reproduzir o que está posto na sociedade ocidental como regra, que vai desde a composição do currículo até as comemorações anuais que se pautam em uma versão de um Brasil eurocêntrico.

O Dia do Índio, por exemplo, é carregado de estereótipos, reforçando um modelo universalizante e inferiorizante dos povos indígenas no Brasil. As simbologias das pinturas corporais, assim como as indumentárias indígenas utilizadas nos desfiles escolares, são uma expressão da subalternização de um povo em detrimento do outro. O europeu, por sua vez, está presente na construção discursiva como o conquistador, o “evangelizador e civilizador” dos povos indígenas, que são postos na narrativa eurocêntrica como o “outro”. O mesmo acontece com o dia 13 de maio (Abolição da Escravatura). A comemoração parte da premissa de que os



povos que foram escravizados só alcançaram a liberdade por meio da assinatura da Lei Áurea, feita pela princesa Isabel. Assim sendo, essa data é utilizada na escola não para questionar a escravidão, nem para falar sobre a resistência e luta da população negra no país, mas para mostrar o papel de protagonista da branquitude por meio da princesa Isabel.

Nesse contexto, a única personagem a ser apresentada sem estereótipos é a personagem branca. Os conquistadores europeus e a princesa Isabel aparecem como personagens acima dos demais. Quando a branquitude tenta construir, no dia da Consciência Negra, um conceito de negritude, esse conceito estará ligado a diversos estereótipos que mostram a distância que existe entre as pessoas negras e as brancas, uma distância estética, cultural, entre outras. Parece que a ideia é que a princesa Isabel “liberte” o negro de si e não da colonização, pois quando o discurso escolar protagoniza a figura do branco que liberta os “escravos”, sugere que a identidade dos negros é a escravidão e, sendo assim, sua libertação se daria a partir da autonegação, da identificação com os brancos e da subsequente busca por se tornar semelhante a eles. No entanto, quem constrói essa imagem é o próprio branco que, por meio do discurso, coloca-se como racialmente superior ao negro. Nesse sentido, é interessante o que Grada Kilomba pontua a respeito do conceito de outridade relacionada ao negro. Segundo ela, dentro da dinâmica do sistema colonial

O sujeito negro torna-se não apenas a/o outra/o – o diferente, em relação ao qual o “eu” da pessoa branca é medido –, mas também “Outridade” – a personificação de aspectos repressores do “eu” do sujeito branco. Em outras palavras, nós nos tornamos representação mental daquilo que o sujeito branco não quer se parecer. Toni Morrison (1992) usa a expressão “dessemelhança”, para descrever a “branquitude” como uma identidade dependente que existe através da exploração da/o “Outra/o”, uma identidade relacional construída por brancas/os, que define elas/es mesmas/os como racialmente diferentes das/os “Outras/os”. (KILOMBA, 2019, p.38).

Com relação à mulher, o dia 8 de março e o Dia das Mães são as datas utilizadas para falar sobre o protagonismo feminino. Não obstante, não existe ao longo do ano letivo um conteúdo específico na grade curricular que possa enaltecer a potencialidade feminina. Isso porque na narrativa patriarcal eurocêntrica do livro didático, quando elas aparecem, estão em algum texto complementar ou em parte de um conteúdo em que o homem é o protagonista e, portanto, o papel que recebem é sempre menor. A mulher não é considerada como sujeito pensante e ativo, mas passivo. Ela é objetificada. Na narrativa patriarcal seu lugar é à sombra dos feitos masculinos. A própria princesa Isabel não tem um protagonismo na história do Brasil. Todos os seus feitos se resumem a um único ato, que serviu, posteriormente, como uma ferramenta de promoção da invisibilidade da luta da população negra por sua liberdade.

O heroísmo atribuído à princesa Isabel encobre as verdadeiras lutas e resistências da população negra contra o sistema escravista. No dia 13 de maio uma mulher branca recebe as homenagens que deveriam ser dadas às pessoas negras. Isso é muito simbólico, pois mostra como a mulher branca, por mais que sofra pelas questões de gênero, ainda assim tem privilégios em relação ao homem negro e à mulher negra. Nesse sentido, o feminismo tem discutido recentemente acerca das diversas formas de ativismo dentro do próprio movimento feminista

e tem sido problematizado a partir das intersecções de raça e gênero. Sobre essa questão, Sueli Carneiro afirma:

A diversificação das concepções e práticas políticas que a ótica das mulheres dos grupos subalternizados introduz no feminismo é resultado de um processo dialético que, se, de um lado, promove a afirmação das mulheres em geral como novos sujeitos políticos, de outro exige o reconhecimento da diversidade e desigualdades existentes entre essas mesmas mulheres (Carneiro, 2003, p. 119).

As mulheres brancas têm papéis menores em relação aos homens brancos na narrativa no ensino escolar, enquanto os homens negros aparecem como protagonistas quase exclusivamente na semana do dia 20 de novembro, geralmente representados por Zumbi dos Palmares, porém inferiores às mulheres brancas. Por sua vez, as mulheres negras, quando aparecem na história escolar, estão, na maioria das vezes, representadas como escravas domésticas no período colonial no Brasil. Cleópatra, uma das mais famosas protagonistas no livro didático, quando é mencionada, figura como uma líder branca, porque o Egito é posto como pertencente a uma sociedade branca, e muitos nem imaginam que o Egito é África. A mulher negra fica em uma zona de “não lugar”.

Com relação à raça, a mulher negra geralmente é representada por um homem negro; com relação ao gênero, é representada por uma mulher branca. Como consequência disso, a mulher negra não sabe ao certo qual das categorias melhor lhe representa. Escolher entre Simone de Beauvoir ou Zumbi dos Palmares vai depender de qual preconceito mais lhe dói no momento. Grada Kilomba afirma que as mulheres negras têm sido incluídas em discursos que mal interpretam a sua realidade:

Um debate sobre racismo no qual o sujeito é o homem negro; um discurso genderizado no qual o sujeito é a mulher branca; e um discurso de classe no qual “raça” não tem nem lugar. Nós ocupamos um lugar muito crítico dentro da teoria. Por conta dessa falta ideológica, argumenta Heidi Safia Mirza (1997), as mulheres negras habitam um espaço vazio, um espaço que se sobrepõe às margens da “raça” e do gênero, o chamado “terceiro espaço”. Habitamos uma espécie de vácuo de apagamento e contradição “sustentados pela polarização do mundo em negros de um lado e mulheres do outro” (Mirza, 1997, p.4), nós no meio (KILOMBA, 2019, p.97).

Com efeito, o ofício de professor na Educação Básica é algo voltado ao feminino. Entretanto, quando pensamos nesse feminino, é importante enfatizarmos que é um feminino branco. O papel maternal e feminino surge nas construções discursivas a partir de um ideal de professora branca. A “segunda mãe” não é uma mãe negra, e sim uma mulher com características das mães dos estudantes “protagonistas” na escola. A professora de Chico Bento, Dona Maroca, é um exemplo disso.

### **A mulher negra que ergue a voz contra o “não lugar” no ambiente escolar**

É importante refletirmos sobre o “não lugar” da mulher negra nas lutas raciais e feministas. Sojourner Truth, em seu discurso pronunciado nos Estados Unidos intitulado “Eu não sou uma

mulher”, já mostrava bem a angústia da mulher negra frente às lutas do feminismo branco. As mulheres negras não são contempladas nos discursos do feminismo porque a reivindicação e as aspirações das teorias feministas não incluem os dilemas que elas vivenciam. Quando escreveu seu livro “Erguer a voz”, bell hooks demonstrou a dificuldade da mulher negra ser ouvida em uma sociedade racista e machista. A mulher negra, quando ergue a voz, é tida como barulhenta e nada feminina.

Quando as mulheres, a partir da década de 1960, travaram uma luta por seus direitos ao protagonismo e à visibilidade, aos poucos foram conquistando o direito de estarem presentes como protagonistas na literatura, na arte e nos espaços antes considerados masculinos. Anita Malfatti, na arte, e Rachel de Queiroz, na literatura, são exemplos de representatividade feminina branca no Brasil. Além dessas autoras, podemos lembrar das HQs da *Turma da Mônica* que, tendo a personagem Mônica como maior protagonista na revista, mostram essa conquista de representatividade feminina nos quadrinhos, no final da década de 1950. Contudo, ainda existe uma lacuna quando pensamos na representatividade da mulher negra, pois, como disse Grada Kilomba, devido à polarização do mundo entre negros e mulheres, as mulheres negras habitam uma espécie de vácuo, um não lugar. Grada Kilomba diz que vários autores/as utilizaram a expressão “duplo fardo” ou “triplo fardo” para descrever a situação da mulher negra que, segundo ela, experienciam o racismo, o sexismo e a lesbofobia. Entretanto, Grada Kilomba afirma que esses termos são insuficientes porque tratam de diferentes formas de opressão como cumulativas em vez de interseccionais. Segundo ela, as formas de opressão devem ser vistas de forma interseccional, pois não operam em singularidade, mas se entrecruzam: “o racismo, por exemplo, não funciona como uma ideologia e uma estrutura distintas, ele interage com outras ideologias e estruturas de dominação como o sexismo” (KILOMBA, 2019, p. 99).

Segundo Grada Kilomba, existe uma tendência de equiparar sexismo e racismo: “Feministas brancas tentaram irreversivelmente fazer analogias entre suas experiências com o sexismo e as experiências de pessoas negras com o racismo, resumindo ambas a uma forma singular de opressão” (KILOMBA, 2019, p. 99). Entretanto, a autora diz que nessas formas de comparação a branquitude não é nomeada e isso faz com que a mulher branca ignore o fato de que as mulheres negras passam por situações diferentes das que ela vivencia:

Na tentativa de comparar o sexismo e o racismo, as feministas brancas esquecem de conceituar dois pontos cruciais. Primeiro, que elas são brancas e, portanto, tem privilégios brancos. Esse fato torna impossível a comparação de suas experiências às experiências de pessoas negras. E, segundo, que as mulheres negras também são mulheres e, portanto, também experienciam o sexismo. Uma falha irônica, porém trágica, que teve como resultado a invisibilização e o silenciamento de mulheres negras dentro do projeto feminista global (KILOMBA, 2019, p. 100).

Quando a mulher negra se atenta ao fato de que sua luta é também contra o colonialismo, ela percebe que sua voz não é representada pela voz de uma mulher branca, nem pela voz de um homem negro. Assim, erguer a voz se torna uma forma de resistir às opressões sofridas. Existem

mulheres que há muito tempo ergueram a voz, resistindo contra a opressão colonial, e suas vozes, mesmo que abafadas, não puderam ser caladas. Essas mulheres continuaram falando, gritando, sendo insubmissas ao poder dominante.

Talvez, estas mulheres (como eu) tenham percebido que se o ato de ler oferece a apreensão do mundo, o de escrever ultrapassa os limites de uma percepção de vida. [...] Em se tratando de um ato empreendido por mulheres negras, que historicamente transitam por espaços culturais diferenciados dos lugares ocupados pela cultura dominante, escrever adquire um sentido de insubordinação (EVARISTO, 2007, pp. 20-21).

Os corpos femininos negros aparecem na narrativa eurocêntrica como corpos insubmissos, corpos que não seguem o padrão estético e moral apregoado pela branquitude. Na lógica patriarcal que impõe a submissão feminina, o recato, a delicadeza e a fragilidade, os corpos das mulheres negras estão fora dos padrões do que é ser feminino, o que fica evidente no discurso de Sojourner Truth, quando ela diz:

Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou uma mulher? Olhem para mim? Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar o açoite também! E não sou uma mulher? Eu pari treze filhos e vi a maioria deles ser vendida para a escravidão, e quando eu clamei com a minha dor de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu! E não sou uma mulher? (PINHO, 2014).

A imagem da professora branca, delicada e angelical se contrapõe à imagem da mulher negra que salta as poças de lama, trabalha tanto quanto um homem, que suporta açoites e tem calos nas mãos. A mulher negra não é colocada como segunda mãe, casta, pois sua imagem é ligada à erotização. Os corpos negros, quando resistem, são chamados de insubmissos e, portanto, devem ser expulsos. Isso serve para os professores/as e para os estudantes negros. Para o estudante negro, erguer a voz em sala de aula é sinal de insubmissão, de desordem, uma atitude digna de castigo, de punição.

### **À guisa de conclusões**

O ambiente escolar é marcado por diversas formas de exclusão, de silenciamento, de disciplinarização dos corpos daqueles/as que não se enquadram no modelo eurocêntrico estabelecido como o correto a seguir. As mulheres ainda têm um longo percurso de luta a fim de deslegitimar os discursos construídos a seu respeito, que as colocam como meras espectadoras no sistema educacional. Elas precisam lutar contra um sistema patriarcal que as subalterniza e as relega à condição de inferioridade. As mulheres negras, por sua vez, têm um caminho árduo de luta. Primeiro, contra a colonização, depois, contra o patriarcado, que lhes garante a inexistência,

a permanência no “não lugar”. A mulher negra deve lutar para não ser a “outra da outra”, para não ser aquilo que o branco gostaria que ela fosse. Nas palavras de bell hooks:

De fazer a transição do silêncio para a fala como um gesto revolucionário. Mais uma vez, a ideia de encontrar uma voz ou ter primazia na fala, no discurso, na escrita e na ação. Como metáfora de autotransformação, isso tem sido especialmente relevante para grupos de mulheres que previamente nunca haviam tido uma voz pública, mulheres que estão falando e escrevendo pela primeira vez [...] para mulheres de grupos oprimidos que têm reprimido tantos sentimentos – desespero, fúria, angústia – que não falam, como escreve a poeta Audre Lorde, “pelo medo de nossas palavras não serem ouvidas nem bem vindas”, encontrar a voz é um ato de resistência. (HOOKS, 2019, s/p).

Quando a mulher negra encontrar sua voz, tornar-se sujeito e buscar na sua história africana referências de mulheres como forma de descolonizar a maneira eurocêntrica de pensar, as estruturas patriarcais, racistas e coloniais serão abaladas.

## Referências

AMADIUME, Ifi. **Re-inventing Africa: Matriarchy, Religion and Culture**. Interlink Publishing Group, 1997.

BENTES, Raimunda Nilma de Melo. **Negritando**. Belém: Graphitte, 1993.

BITENCOURT, Circe Maria F. (Org). **O saber na sala de aula**. 2 ed. São Paulo. Contexto, 1998.

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

BORDIEU, P. **A dominação masculina**. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 20, n.2 p. 133 – 184, jul/dez. 1995.

CARNEIRO Aparecida Sueli **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Feusp, (Tese de doutorado). São Paulo, 2005.

CARNEIRO, Sueli. (2003). **Mulheres em movimento**. *Estudos Avançados*, 17(49), 117-132. Disponível em < <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9948/11520> > Acesso 10/01/2021

DIOP, Cheikh Anta. **Unidade Cultural da África Negra: esferas do patriarcado e do matriarcado na antiguidade clássica**. Editora Pedagogo. Lisboa, 2014.

DOVE, Nah. **Mulherisma Africana, uma teoria Afrocêntrica**. In: JORNAL DE ESTUDOS NEGROS, Vol. 28, n° 5, Universidade Temple, Sage Publications. Tradução: Wellington

Agudá, 1998. Disponível em: <<https://estahorareall.files.wordpress.com/2015/11/mulherisma-africana-uma-teoria-afrocecc82ntrica-nah-dove.pdf>> Acesso dia 22/maio/2020.

EDERSON GRANETTO: entrevista a historiadora Marina de Mello e Souza, 1º Bloco -- História da África / Marina de Mello e Souza Segundo Capítulo. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=q\\_Y\\_mCFvA-4](https://www.youtube.com/watch?v=q_Y_mCFvA-4)> Acesso dia 10/fevereiro/2020

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Bahia: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

HOOKS, Bell. **Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens**. Tradução de Carlianne Paiva Gonçalves, Joana Plaza Pinto e Paula de Almeida Silva. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 857- 864, set.-dez. 2008.

HOOKS, Bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. Editora Elefante, 2019. eBook Kindle. Disponível em: < <https://www.amazon.com.br/Erguer-voz-pensar-feminista-negra-ebook/dp/B07WZQLRMY>> Acesso 10/09/2020

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: Episódios De Racismo Cotidiano**. Trad. Jess Oliveira. 1º Ed. Rio De Janeiro: Cobogó, 2019.

LIMA, Admilson Marinho de. **Feminização do trabalho docente**. XXVIII Simpósio Nacional de História, Lugares dos historiadores: velhos e novos desafios. Florianópolis, SC, 2015.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós estruturalista**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MARQUES, Ana Maria. **Havia uma Rosa e uma Vitória na representação pictórica da história de Mato Grosso**. Disponível em < <http://www.anpuh-sc.org.br/rev%20front%2029%20vers%20fin/f29-artdoss1-04-ana-marques.pdf>> Acesso em 05/11/2020.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na Escola**. Brasília: MEC/Secad, 2005.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3 ed. São Paulo. Perspectivas, 2016.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da História**. Tradução: Viviane Ribeiro. Bauru. EDUSC, 2005.

PINHO, Osmundo. **E eu não sou uma mulher – Sojourner Truh**. Geledés- Instituto da mulher negra, Austin, jan. de 2014. Home Afro-americanos. Disponível em: . Acesso em: 08/11/2020. 2019.

QUADROS, Bia. **A turma da Mônica e a representatividade**, 2015. Disponível em <http://www.revistacapitolina.com.br/turma-da-monica-representatividade/> Acesso em 18/02/2021.

RAGO, Margareth. **Epistemologia feminista, gênero e história** In: Pedro, Joana; Grossi, Miriam (orgs.)- MASCULINO, FEMININO, PLURAL. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998.

ROIZ, Diogo da Silva. **Entrevista com Selva Guimarães**. Tempos Históricos, Volume 23, 2019. Disponível em < file:///C:/Users/criso/Downloads/22165-89981-1-PB.pdf > Acesso em 02/01/2021.

SILVA e MENDES Maví Consuelo Silva e Olenir Maria Mendes. **As marcas do machismo no cotidiano escolar**. Caderno Espaço Feminino – Uberlândia-MG – v. 28, n. 1 – Jan./Jun. 2015.

SOUZA, Aureci de Fátima da Costa. **O percurso dos sentidos sobre a beleza através dos séculos: uma análise discursiva**. Campinas, 2004.

## A LITERATURA DE MULHERES NEGRAS EM SALA DE AULA A PARTIR DA LEI 10.639/2003

Ana Maria Marques  
Débora Jean Lopes da Silva

A literatura de autoria feminina negra foi a grande inspiração para esta pesquisa. Mulheres como Conceição Evaristo nos inspiraram e como Carolina de Jesus nos arrebataram. Mergulhamos no universo da obra de Carolina, sobretudo em *Quarto do despejo*, na qual percebemos a vivência cotidiana do racismo estrutural que afeta de maneira diferente as mulheres negras. Dessa leitura surgiu o verbo *carolinizar-se*. Os fazeres e a escrita de Carolina foram o mote desta pesquisa, que também dialogou com o ensino de História. A Lei 10.639 foi realçada na sua importância e questionada nos seus usos. Considerando as importantes conquistas do Movimento Negro e a contribuição da literatura negra, chegamos a uma dissertação de mestrado, cujo esboço se delineia neste capítulo.

### Lei 10.639/2003 e o Ensino de História – “Perigo do mês único”

[...] Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados (MUNANGA, 2005, p. 17).

Mesmo tendo sido promulgada há 18 anos, percebe-se no chão da escola não só um desconhecimento acerca da Lei 10.639/2003 como também uma resistência em fazer com que seja cumprida. Ademais, seu objetivo ainda está longe de ser alcançado, muitas vezes se limitando a alguns eventos e comemorações no mês de novembro, mês da Consciência Negra, dando por cumprida a tarefa de sua aplicação. A lei exige muito mais do que uma palestra, um desfile sobre beleza negra, alguns cartazes afixados nas paredes da escola ou, o que é pior, apresentações que lembram um passado escravo que mais serve para demarcar e justificar a desigualdade do que para buscar uma conscientização e superação de uma situação de exclusão e marginalização. É importante falar do negro ocupando outras posições sociais na história do Brasil, e não apenas a recorrente escravização. É preciso dizer que havia negros ricos e poderosos, mulheres negras



rainhas, mulheres negras chefiando exércitos. É necessário levar em consideração que a maioria dos estudantes da rede pública em grande parte dos estados brasileiros é parda ou negra. É importante valorizar o que trazem de casa, conhecimentos, costumes, conceitos, ancestralidade. A Lei exige ressignificar conceitos e rever paradigmas, tarefas que requerem estudo, reflexão, tomada de consciência e posicionamento por parte de docentes, o que não é tarefa fácil, pois requer sair da zona de conforto e desconstruir verdades cristalizadas, como nos adverte o professor Renato Emerson dos Santos (2009, p. 22):

Nessa perspectiva, o sentido de ressignificação e alteridade, a agenda colocada pela Lei, nesse sentido, não indica apenas inserir conteúdos, mas fundamentalmente também rever conteúdos (que ocultam mais do que revelam, que silenciam mais do que mostram), rever práticas e posturas, rever conceitos e paradigmas no sentido de construção de uma educação antirracista, uma educação para a diversidade e para a igualdade racial. [...] Desta forma, a Lei 10.639/03 visa, portanto, reposicionar o negro e as relações raciais no mundo da educação.

A Lei nº 10.639/03 aponta a obrigatoriedade da inclusão do ensino de História e Cultura Afro-brasileira na educação básica. Contudo, é notório que sua legitimidade não tem sido efetivada com seriedade por parte do sistema educacional, considerando a priorização dada às datas comemorativas, que são concentradas especialmente no mês de novembro, quando sua proposta, na verdade, seria africanizar o currículo, trabalhar dentro das várias disciplinas a questão da importância e valorização da história da África e cultura afro-brasileira, o que infelizmente não tem acontecido.

Nesses 20 anos atuando como professora, constato que raramente na educação se pensa um projeto que combata de fato o preconceito e a discriminação racial, visando promover e garantir o bem-estar e pertencimento das pessoas negras, crianças, adolescentes, jovens e adultos no espaço escolar. Na formação dos profissionais da educação e nas reuniões pedagógicas temas como racismo, discriminação, branquidade e branquitude deveriam ser pautas constantes. No entanto, são temas praticamente interditados, mesmo com tantas pesquisas acadêmicas de peso apontando para a gravidade e urgência de se buscar romper com o racismo estrutural. O papel que a educação desempenha é fundamental nesse processo (de reprodução e/ou superação). Mesmo tendo o respaldo da Lei, os profissionais da educação ainda vacilam quando o assunto é o enfrentamento das discriminações cotidianas no espaço escolar.

É preciso tirar a lei do papel propondo práticas pedagógicas de enfrentamento ao racismo, que não se resumem ao planejamento de atividades escolares no dia da Consciência Negra e/ou algumas atividades no mês de novembro. É preciso promover ações educativas com práticas diárias, visando o investimento no processo de autoconhecimento e de autoestima de descendentes de africanos no Brasil, frente aos obstáculos que lhes são impostos cotidianamente pelo racismo institucional. A lei trouxe uma mudança de paradigma: antes havia uma negação do racismo em sala de aula; hoje temos uma demanda por formação em história e cultura africana e afro-brasileira e educação para as relações étnico-raciais, na busca de uma educação que seja

menos eurocêntrica e mais afrocentrada e antirracista. Apesar de ainda distantes do desejado, as reflexões e mudanças que a lei tem provocado, embora ainda tímidas, já deixam um legado de experiências e perspectivas para sua defesa e ampliação.

A dificuldade em apresentar a literatura de mulheres negras em sala de aula continua enorme, pois ainda há muita resistência. No entanto, devemos admitir que após a Lei 10.639/2003 ser sancionada, obrigando o ensino da História e Cultura africana e afro-brasileira em sala de aula, tornou-se mais fácil levar para o ambiente escolar uma literatura que rompe com a universalização das obras eurocentradas. Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus são exemplos de escritoras que nos ajudam a romper com a visão eurocêntrica em se tratando de literatura em sala de aula.

É papel da educação desconstruir as imagens negativas sobre a população negra e a cultura afro-brasileira, que foram propagadas por séculos, além de ouvir essas vozes e dar visibilidade às pessoas que o discurso hegemônico silenciou por tanto tempo.

É de suma importância que os currículos sejam construídos com perspectivas multiculturais, levando em consideração as contribuições das diferentes culturas na formação do Brasil, servindo como referência para que a escola corrija erros históricos em relação à população indígena e negra, bem como ao continente africano, que ainda têm sua história, presença e culturas invisibilizadas, distorcidas e estereotipadas na cultura escolar, tanto nos currículos e nos livros didáticos de História quanto nas práticas pedagógicas em geral. Segundo o historiador e escritor José Ricardo Oriá Fernandes (2005, p. 382):

Somente o conhecimento da história da África e do negro poderá contribuir para desfazer os preconceitos e estereótipos ligados ao segmento afro-brasileiro, além de contribuir para o resgate da autoestima de milhares de crianças e jovens que se veem marginalizados por uma escola de padrões eurocêtricos que nega a pluralidade étnico-cultural de nossa formação.

Existe um silenciamento sobre a história das pessoas negras no Brasil, bem como sobre sua ancestralidade africana. O que se conhece sobre o continente africano na escola ainda são discursos estereotipados: pessoas doentes, passando fome e que precisam ser salvas pela religião ocidental. Mesmo o livro didático traz imagens distorcidas referentes ao continente africano. Sobre esse assunto, Anderson Oliva, em sua pesquisa intitulada *A história da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática*, inicia seu texto com uma provocação, “O que sabemos sobre a África?”, e afirma (OLIVA, 2003, p. 423):

Talvez as respostas sofram algumas variações, na densidade e na substância de conteúdo, dependendo de para quem ou onde a pergunta seja proferida. Acredito, no entanto, que o silêncio ou as lembranças e imagens marcadas por estereótipos preconceituosos vão se tornar ponto comum na fala daqueles que se atreverem a tentar formular alguma resposta. Atrevimento, sim! Quantos de nós estudamos a África quando transitávamos pelos bancos das escolas? Quantos tiveram a disciplina História da África nos cursos de História? Quantos livros, ou textos, lemos sobre a questão? Tirando as breves incursões

pelos programas do National Geographic ou Discovery Channel, ou ainda pelas imagens chocantes de um mundo africano em agonia, da AIDS que se alastra, da fome que esmaga, das etnias que se enfrentam com grande violência ou dos safáris e animais exóticos, o que sabemos sobre a África?

Essa resposta configura a realidade presente na sociedade brasileira mesmo após a promulgação da Lei 10.639/2003. Mesmo como professores de História, temos um conhecimento profundamente eurocentrado, a partir do qual conhecemos muito da História, cultura, economia, sociedade e religião europeias, mas quase nada da cultura africana; menos ainda da literatura africana ou afro-brasileira, conhecimento que nos vem menos dos bancos escolares e mais de filmes, séries, literatura e noticiários.

É responsabilidade de todos os segmentos sociais, e particularmente da escola, desconstruir estereótipos, romper com o silenciamento histórico imposto às pessoas negras, implementar políticas de ações afirmativas que busquem reparar injustiças históricas sofridas pela população negra. A sociedade brasileira ainda é profundamente marcada pela manutenção do preconceito e da discriminação com base em diferenças étnico-raciais. A Lei 10.639/2003 representa um importante dispositivo para o processo de mudança de paradigma na educação, buscando valorizar a diversidade brasileira e reconhecer a participação efetiva de africanos e afrodescendentes na construção da sociedade e da identidade nacional. É imperativo encarar com seriedade o racismo cotidiano e as práticas que reproduzem as desigualdades entre pessoas brancas e negras.

Segundo a pesquisadora Nilma Lino Gomes (2011, p. 112):

Os ativistas do Movimento Negro reconhecem que a educação não é a solução de todos os males, porém ocupa lugar importante nos processos de produção de conhecimento sobre si e sobre “os outros”, contribui na formação de quadros intelectuais e políticos e é constantemente usada pelo mercado de trabalho como critério de seleção de uns e exclusão de outros. Além disso, a educação, no Brasil, é um direito constitucional conforme o art. 205 da Constituição Federal (1988). Contudo, todas as pesquisas oficiais realizadas nos últimos anos apontam como o campo educacional tem produzido e reproduzido no seu interior um quadro de desigualdades raciais.

É tarefa urgente da escola assumir o desafio de construir ações pedagógicas que contribuam para a formação de uma identidade negra positiva, em uma sociedade que historicamente inferioriza os meninos e meninas negras e as desqualifica de diversas maneiras, sempre afirmando que ser negro é ruim, que cabelo crespo da menina negra é de bombril, associando-os a ideias de feiura, inferioridade e subalternidade; muito raramente as meninas podem se ver como protagonistas, belas e importantes. A escola exerce um papel fundamental na reprodução ou desconstrução desses estereótipos.

Nesse sentido, a Lei 10.639/03 contribui grandemente para que possamos levar para a sala de aula uma escrita negra feminina que ajude a construir uma identidade positiva em relação às pessoas negras. Carolina Maria de Jesus, por exemplo, foi citada por Conceição Evaristo em sua biografia (2009). Evaristo, citando Carolina, apresenta sua mãe como exemplo e diz:

Minha mãe leu e se identificou tanto com o *Quarto de Despejo*, de Carolina, que igualmente escreveu um diário, anos mais tarde. Guardo comigo esses escritos e tenho como provar em alguma pesquisa futura que a favelada do Canindé criou uma tradição literária. Outra favelada de Belo Horizonte seguiu o caminho de uma escrita inaugurada por Carolina e escreveu também, sob a forma de diário, a miséria do cotidiano enfrentada por ela.

Conceição Evaristo afirma que Carolina Maria de Jesus iniciou ou até tirou do silêncio muitas mulheres negras que se identificaram com sua escrita. Evaristo se tornou referência para muitas escritoras negras, assim como Carolina Maria de Jesus, um exemplo de superação por meio da escrita; por isso percebemos que, quando essa literatura estiver efetivamente nos bancos escolares, causará um grande alvoroço e transformação, pois a leitura é um instrumento que promove questionamentos e vivências de novas experiências.

Buscar a aplicação da Lei 10.639 a partir da literatura de autoria feminina negra, começando com uma obra de Carolina Maria de Jesus, *Quarto de despejo, diário de uma favelada*, se justifica pelas significativas possibilidades de reflexão que a trajetória e obra da escritora provocam, por apresentar temáticas necessárias e urgentes para a pauta da educação, como racismo, machismo, situação da mulher negra na sociedade, exclusão e desigualdade social.

Carolina se apresenta como uma mulher forte que transgrediu estruturas tradicionais rígidas. Levar sua história de vida e seus escritos para a sala de aula, para o fazer pedagógico, muito contribui para desconstruir currículos escolares fundamentados em abordagens unicamente eurocêntricas, colonizadoras, que invisibilizam outras narrativas, outras formas de representação e referências culturais.

**“Muito bem, Carolina!” – Escrivência de Carolina Maria de Jesus na obra  
*Quarto de despejo: diário de uma favelada***



Carolina de Jesus – imagem de domínio público

Eu prefiro empregar o meu dinheiro em livros do que no álcool. Se você achar que eu estou agindo acertadamente, peço-te para dizer: – Muito bem, Carolina! (JESUS, 2014, p.74).

Quando falamos “Muito bem, Carolina!” estamos concordando que livros são importantes, que a leitura abre um universo de possibilidades de compreensão de mundo e de si. Para quem lê, a leitura é uma forma de inserção na sociedade, uma vez que por meio dela acessamos conhecimentos que nos permitem interagir de forma consciente no meio social no qual estamos inseridos. Concordamos que a literatura, ao promover maneiras de ver e entender a realidade, ajuda a construir uma visão de mundo, a ver e refazer conceitos. Dessa forma, ela tem uma potência transformadora da realidade, principalmente quando apresenta uma crítica social, como é o caso da escrita de Carolina Maria de Jesus<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Carolina Maria de Jesus nasceu em 14 de março de 1914, em Minas Gerais. A escritora morreu aos 62 anos, em São Paulo, em 13 de fevereiro, vítima de insuficiência respiratória.

Carolina desenvolveu uma paixão pela leitura e pela escrita desde a infância, e foi através da escrita que ela se tornou sujeito de si mesma. Com apenas dois anos de escolaridade conseguiu produzir uma narrativa potente, traduzindo em palavras, escritas em cadernos e folhas soltas, encontrados nas lixeiras do centro de São Paulo, suas vivências, seus dramas e angústias, seus medos e frustrações, sonhos e expectativas, enquanto mulher, mãe, negra e periférica. Ela registrou suas reflexões acerca do momento pessoal, histórico e social em que vivia. Assim como esses cadernos que foram descartados, como os objetos que são esquecidos em quartos de despejo, a autora descreveu a si mesma e aqueles com os quais ela conviveu na favela do Canindé.

Em sua obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, a autora apresenta um retrato da dura realidade do cotidiano na favela do Canindé. A partir de uma metáfora extremamente realista ela ressalta o abismo social de desigualdade presente na sociedade brasileira. Carolina diz: “[...] eu classifico São Paulo assim: o Palácio é a sala de visita. A Prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o jardim. E a favela é o quintal onde jogam os lixos” (JESUS, 2014, p. 32). Ao escancarar para o mundo as condições de miséria, violência, marginalização, injustiça e descaso dos governantes a que a população da favela estava submetida e, escrevendo a partir do seu lugar de fala, Carolina não só provoca uma ruptura no cânone tradicional, como se torna também sujeito social e sua escrita um instrumento de denúncia.

Apesar de seu livro ter sido publicado em 1960, relatando experiências vividas pela autora desde a década de 1950<sup>2</sup>, a obra apresenta temáticas muito presentes na vida de grande parte da população brasileira ainda hoje, onde a desigualdade permanece como uma questão urgente, principalmente entre afrodescendentes – população que vive uma realidade de exclusão social, segregação, miséria, fome, violências, preconceito, falta de trabalho e de moradia, vulnerabilidade e silenciamentos, entre outras situações de vulnerabilidade. O Brasil continua com um nível de miséria muito grande, e essa pandemia (covid-19) só veio ressaltar e agravar ainda mais essa realidade.<sup>3</sup>

Em uma sociedade onde os espaços de fala e poder são bem delimitados, o lugar de subalternidade destinado às mulheres e homens negros não se limita apenas ao espaço físico, geográfico, mas também ao político, social e cultural. Carolina, ao se tornar uma escritora, teve seu livro traduzido para cerca de 13 idiomas e publicado em mais de 40 países, como Estados Unidos, França, Itália, Japão, Cuba e Tchecoslováquia, só para citar alguns, constituindo um fenômeno, um marco, um diferencial no mundo das letras; sua escrita representa uma ruptura com o padrão dominante em vários aspectos. Tendo em vista que o universo literário é um espaço profundamente marcado pelo domínio dos discursos hegemônicos, a saber, masculino, branco e elitizado, a publicação dos diários de Carolina, mulher, preta, semialfabetizada, moradora de uma favela, trazendo para o centro as mazelas sofridas pelo povo, representa um marco muito

---

<sup>2</sup> Os registros foram organizados no formato de livro pelo jornalista Audálio Dantas (têm início em julho de 1955 e vão até janeiro de 1960, com algumas falhas entre os períodos), vendendo cerca de 3 milhões de livros, traduzidos em 16 idiomas.

<sup>3</sup> <https://portal.fiocruz.br/noticia/desigualdade-social-e-economica-em-tempos-de-covid-19>. Acesso em 22/04/2021.

<https://diplomatieque.org.br/pobreza-e-vulnerabilidade-social-no-ambito-da-pandemia-de-covid-19/>. *Le Monde* Acesso em 22/04/2021.

<https://www.acritica.com/channels/coronavirus/news/populacao-pobre-e-mais-vulneravel-ao-coronavirus>. Acesso em 22/04/2021.

significativo na literatura brasileira, o que nos leva a ver nessa narrativa testemunhal um forte instrumento político de resistência para grupos subalternizados. É a subalterna falando no centro e de alguma forma sendo ouvida. Ainda que não seja compreendida, e/ou aceita, ela está ali, colocando o “dedo na ferida”, tirando a máscara do silenciamento que lhe foi imposta, da qual nos fala Grada Kilomba (2019), gritando verdades que o centro não quer ouvir e se nega a enxergar. Ela denuncia e dá visibilidade e representação a toda opressão e marginalização social a que ela e os moradores da favela estão submetidos. Afirmando em seu diário: “Duro é o pão que nós comemos. Dura é a cama que dormimos. Dura é a vida do favelado” (JESUS, 2014, p. 41), Carolina define a favela como sendo um lugar de sofrimento, a “sucursal do inferno, ou o próprio inferno” (JESUS, 2014, p. 165). Ela diz querer escrever “Todas as lambanças que pratica os favelados, estes projetos de gente humana” (JESUS, 2014, p. 23). E afirma: “Para mim o mundo em vez de evoluir está retornando a primitividade” (JESUS, 2014, p. 38). Sobre sua escrita, diz: “Quem não conhece a fome há de dizer: – Quem escreve isto é louco. Mas quem passa fome há de dizer: – Muito bem, Carolina!” (JESUS, 2014, p.38).

Carolina demonstra ter consciência do poder de sua escrita como instrumento de defesa, e seria por meio dela que superaria a sua condição de favelada. Ela diz: “[...] não tenho força física, mas as minhas palavras ferem mais do que espada. E as feridas são incicatrizáveis” (JESUS, 2014, p. 48). Após a publicação de seu diário, em seu segundo livro, *Casa de alvenaria: diário de uma ex-favelada*, Carolina (JESUS, 1961, p. 17) diz: “[...] agora eu falo e sou ouvida. Não sou mais a negra suja da favela”, demonstrando também ter consciência da fronteira existente entre as vozes que são ouvidas e as que não são, de saber que sua condição de mulher negra, moradora de uma favela, a colocava em uma condição na qual o direito de falar e de ser ouvida é negado.

Ao se colocar nesse lugar não autorizado e assumir a posição de sujeito que fala de si e por si, ela rompe a fronteira rígida do determinismo instaurado, que indica para ela exclusivamente o lugar de subalternidade, invisibilidade e silenciamento. Reagindo ao epistemicídio do qual nos fala Sueli Carneiro (2019), em sua obra *Quarto de despejo* Carolina constrói representações de si, dos outros e do espaço onde vive.

Carolina escreve para sobreviver, para descarregar todo o peso das opressões sofridas, como que para escapar um pouco da realidade dura em que vivia e esquecer a fome, aliviar a tristeza, cultivar a esperança. Ela gostava de escrever à noite ou durante a madrugada, registrando tudo que considerava importante; via na sua escrita uma forma de ascender socialmente, enxergava a possibilidade de sair da favela, lugar com o qual ela não se identificava, ao qual não se sentia pertencente e do qual sonhava partir um dia. Acreditava que, quando seu livro fosse publicado, ela deixaria aquele lugar, o que de fato aconteceu. Mas antes teve de enfrentar muitos obstáculos, principalmente o de gênero e o de raça. Ela relata em seu livro que teve seus escritos renegados por diversas vezes sob o argumento de “pena que você é preta” (JESUS, 2014, p. 64), e questionava: “O branco diz que é superior. Mas que superioridade apresenta o branco? Se o negro bebe pinga, o branco bebe. A enfermidade que atinge o preto, atinge o branco. Se o branco sente fome, o negro também. A natureza não seleciona ninguém” (JESUS, 2014, p. 65). E dizia ainda: “Deus criou todas as raças na mesma época. Se criasse os negros depois dos brancos, aí os brancos podiam revoltar-se” (JESUS, 2014, p. 122).

Mas quem foi Carolina? Essa mulher impressionante que se tornou conhecida internacionalmente, uma das escritoras negras mais destacadas. A obra *Quarto de despejo*, que em 2020 completou 60 anos de sua publicação, ainda hoje desperta muita curiosidade e impacto em quem lê, além do interesse de pesquisas acadêmicas, diversas iniciativas culturais e pedagógicas em tantos lugares?<sup>4</sup>

Carolina Maria de Jesus<sup>5</sup>, “Bitita”<sup>6</sup>, apelido pelo qual gostava de ser chamada quando criança, nasceu na pequena cidade de Sacramento, no interior de Minas Gerais, em 14 de março de 1914, ano em que eclodiu a Primeira Guerra mundial, no auge da república oligárquica no Brasil, ano da centralização política entre São Paulo e Minas Gerais, a chamada política do café com leite. Carolina e seus sete irmãos, netos de pessoas escravizadas, filhos de Maria Carolina de Jesus (também conhecida como Cota), mãe solo, lavadeira e analfabeta. Vale lembrar que no final do século XIX e início do século XX, no começo do regime republicano no Brasil, não só no interior de Minas Gerais, mas em várias regiões do país, ainda se vivia os resquícios do jugo da escravidão, com práticas antigas de exploração da população negra que se mantiveram sob outras roupagens. Mesmo após a Lei Áurea era recorrente encontrar pessoas negras nos serviços mais subalternos, vivendo em situação precária, sem qualquer direito civil, político e social, tanto no campo como na cidade, sem nenhum acesso à educação formal<sup>7</sup>, sendo esta um privilégio das classes mais abastadas. Foi através de uma freguesa de sua mãe, d. Maria Leite, uma senhora de posses de Sacramento, que Carolina recebeu incentivo e patrocínio para ingressar aos sete anos de idade no colégio espírita Alan Kardec. O tempo de permanência na escola, extremamente curto, foi o suficiente para Carolina desenvolver o gosto pela leitura e escrita; estudou um ano e meio, cursou a primeira série do ensino fundamental e a segunda série incompleta, pois sua mãe, em razão das dificuldades financeiras, em 1924 precisou migrar para Lajeado, onde foram trabalhar como lavradores em uma fazenda, retornando para Sacramento em 1927. Carolina chorou e lamentou ter de deixar a escola, mas se conformou com a situação, como registrou em seu diário: “[...] eu nada tenho que dizer da minha saudosa mãe. Ela era muito boa. Queria que eu estudasse para professora. Foi as contingências da vida que lhe impossibilitou concretizar o seu sonho” (JESUS, 2014, p. 48-49).

---

<sup>4</sup> Só para citar um exemplo dessas iniciativas, em Cuiabá, no dia 3 de março de 2021, foi inaugurada a Afroteca Comunitária *Carolina Maria de Jesus*, no Centro Cultural Casa das Pretas, com o objetivo de tornar acessível à população obras de autores negros brasileiros e estrangeiros, e/ou autores que tenham como foco a cultura e os povos do continente africano, as relações étnico-raciais e a população afrodescendente nos países da diáspora africana. A rede estadual de educação lançou para este ano uma proposta de clube de leitura que iniciaria com o livro “Quarto de despejo”, de Carolina Maria de Jesus.

<sup>5</sup> Os dados biográficos aqui apontados foram extraídos do livro *Carolina: uma biografia*, escrita pelo jornalista Tom Farias, lançada em 2018, fruto de uma minuciosa e extensa pesquisa em diversos acervos.

<sup>6</sup> Bitita: palavra originária do termo feminino “mbita”, da língua xichangana, falada em Moçambique, ou “bita”, uma corruptela que significa “panela de barro”, induzindo a pensar que, como atesta o Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa, o “diminutivo feminino singular desse termo gera a palavra “bitita”. Logo, “bitita” (apelido de infância da escritora) é designativo de algo vindo do barro, cuja cor é ocre ou preta. <https://revistaperiferias.org/materia/carolina-maria-de-jesus-uma-escritora-presente/>. Acesso em 21/04/2020.

<sup>7</sup> Oficialmente, foi apenas em 1879, com a Reforma do Ensino Primário e Secundário de Leôncio Carvalho, que a população negra garantiu acesso às escolas públicas formais, quando se instituiu a obrigatoriedade do ensino para crianças dos sete aos quatorze anos e caiu o veto que proibia o acesso de qualquer pessoa às instituições escolares. Embora tenha caído a proibição, as condições econômicas eram uma barreira quase intransponível para a maioria da população negra, profundamente empobrecida. A Reforma Rivadávia Corrêa, em 1911, é um exemplo desses mecanismos de exclusão, pois exigia a cobrança de taxas e estabelecia processos de avaliação para o ingresso nas escolas.



Tratava-se de um momento conturbado da nossa história política e econômica. A crise de 1929, iniciada nos Estados Unidos, resultou na ruptura do pacto das oligarquias dominantes (SP/MG), abrindo espaço para o Golpe de 1930, quando Getúlio Vargas chegou à presidência do Brasil. A crise na economia cafeeira provocou inflação, desemprego e carestia, tornando a vida da população pobre e negra ainda mais difícil. Carolina migrou com a mãe por várias cidades do interior de São Paulo em busca de melhor condição de vida. Trabalhou como lavradora, empregada doméstica e faxineira na Santa Casa de Franca, entre outros trabalhos e formas de sobreviver. Cultivou sempre o desejo de ir para a grande São Paulo, onde acreditava que teria oportunidades, que sua vida mudaria e que conseguiria enfim realizar seu grande sonho de ser poeta. Carolina nunca aceitou o lugar que sua condição de mulher, negra e pobre insistia em lhe impor; as mazelas da vida que enfrentava desde a infância não tiveram o poder de lhe tirar a capacidade de sonhar. Ela teria dito, em visita ao jornal *A Noite*: “Tudo tenho feito para torcer a linha do meu destino e esquecer a tortura dos versos que me enchem a cabeça, mas eles brotam do meu pensamento e eu não tenho outro remédio senão dar-lhes expansão. Está aqui o fruto das minhas ideias” (*apud* FARIAS, 2018, p. 118).

Após muitas andanças, Carolina, segundo Tom Farias (2018), teria chegado a São Paulo no dia 31 de janeiro de 1937, em plena instalação do Estado Novo, da ditadura varguista, com 22 anos de idade. Essa data é precisada por ele a partir de diversas anotações da própria Carolina e de reportagens de jornais. Na cidade de São Paulo, ela vivenciou as maiores dores de sua vida, mas também a maior glória, onde pôde ver enfim seu sonho realizado. Escrever, para Carolina, era uma necessidade. A poesia era uma espécie de obsessão, como ela mesma dizia: “tenho sofrido tanto só por amor a Musa, que me persegue e me inspira com uma obsessão incrível” (*apud* FARIAS, 2018, p. 118). Na favela do Canindé, esse hábito de escrever mais do que nunca se tornou para ela uma estratégia de sobrevivência diante do sofrimento.

Ao chegar a São Paulo as coisas não aconteceram como ela sonhara. Cidade grande, com grande concentração populacional e desigualdade social, na qual a crise financeira pela qual o país passava na década de 1930 elevou muito o custo de vida, fazendo com que a pobreza atingisse com força a população menos favorecida e proliferando os cortiços e abrigos noturnos e, a curto prazo, as favelas. Migrantes e imigrantes disputavam as poucas vagas de trabalho, dado o grande número de candidatos. Em São Paulo as dificuldades de Carolina foram inúmeras. Seu objetivo era se tornar poeta, mas se viu sozinha numa cidade grande e mais uma vez trabalhando como doméstica, operária, ajudante de cozinha ou o que aparecesse para poder sobreviver, dando vida aos versos de Caetano Veloso (1978): “E quem vem de outro sonho feliz de cidade / Aprende depressa a chamar-te de realidade / Porque és o avesso do avesso do avesso do avesso”. Mas não desistiria de seu sonho e, por isso, se apresentava onde se lhe abrissem as portas: circos, festas, redações de diversos jornais, entre outros. Talvez por não se identificar com os trabalhos que exercia, tinha muita dificuldade de permanecer neles e então o desemprego sempre batia a sua porta. Ainda na busca de realizar seu sonho, tentou a vida no Rio de Janeiro, então capital do país, mas só decepção encontrou. Tom Farias cita o poema “Poesia, fogões e panelas”, de Carolina de Jesus, publicado no jornal *A Noite*, que ilustra essa passagem pelo Rio de Janeiro e sua dificuldade de permanecer nos empregos que arranjava (*apud* FARIAS, 2018, p. 117):

Para viver honestamente tive que me empregar.  
Não sei se lhe disse que sou boa cozinheira?  
Pois é. Fui para uma cozinha aqui no Rio de Janeiro;  
quis ver se fazia bons quitutes,  
assim como faço bons versos,  
mas nessa profissão a inspiração falhou-me miseravelmente!  
Entre o fogão e as panelas,  
só o diabo da poesia me tentava...  
certo dia enquanto escrevia uma poesia,  
a panela de feijão queimou e a patroa me mandou embora...  
Arranjei outro emprego,  
mas esquecia tudo para fazer um verso que me vinha à cabeça  
e acabava sendo outra vez despedida!  
Por isso eu disse ao senhor que a poesia é a minha desgraça.  
Por causa dela eu ando ao léu,  
pensando e rimando versos.  
Isto é uma perseguição ou não é? Diga?

Carolina retornou a São Paulo e retomou suas insistentes visitas às redações de jornais e revistas, apresentando seus escritos e estabelecendo contatos, e, com muita alegria, vê alguns de seus escritos publicados. Recebeu muitos não, principalmente por causa de sua condição de mulher, preta e pobre. Em vários escritos registra o racismo e o preconceito que sofria, como nesse verso citado na biografia escrita por Tom Farias: “Eu disse: o meu sonho é escrever! Responde o branco: ela é louca. O que as negras devem fazer [...] É ir pro tanque lavar roupa.” (2018, p.121). Em outra passagem, Carolina diz (*apud* FARIAS, 2018, p. 123): “Minha cor, certamente, concorria para que eu não pudesse realizar as minhas aspirações. Revoltava-me. Bem sei que não tenho ilustração, que não sei muito, muito, o português, mas duvido que haja por aí pessoa mais bem inspirada do que eu”.

Apesar de seus esforços, a vida de Carolina em São Paulo estava longe de ser o que ela sonhara. São Paulo não se revelava o lugar de oportunidades que ela esperava e a situação foi piorando cada vez mais. Em 1948 mudou-se para a favela do Canindé, onde viveu por onze anos e teve seus três filhos, todos de relacionamentos diferentes, não coabitando com nenhum de seus parceiros.

Mãe solo, para sustentar seus filhos trabalhou como catadora de papel, ferros e tudo que podia ser vendido para reciclar, para assim conseguir algum dinheiro. Foi no lixo que ela encontrou livros, revistas e cadernos que recolhia e levava para seu barraco na favela. Lia tudo que encontrava e reutilizava as folhas em branco dos cadernos descartados no lixo para escrever seus poemas, vivências, dilemas, sonhos e inquietações.

Persistente no seu sonho de ser escritora, desdobrou-se no trabalho, cuidado dos filhos, leituras, escritas e visitas às redações de jornais. Em 1941 escreveu um poema em homenagem a Getúlio Vargas e o levou à redação do jornal *Folha da Manhã*, poema que foi publicado no dia 24 de fevereiro juntamente com uma foto sua – Carolina ficou radiante. A partir de então passou a levar seus poemas com certa frequência à redação do jornal e conquistou a admiração dos leitores – o que lhe valeu o apelido de “Poetisa Negra”.

Mas a vida de Carolina mudou mesmo somente a partir do encontro casual com Audálio Dantas, repórter do jornal *Folha da Noite*, quando ele foi fazer uma reportagem sobre a favela do Canindé. Nesse encontro Carolina lhe mostrou seu diário e o repórter ficou impressionado com o que viu. No prefácio do livro *Quarto do Despejo* (JESUS, 2014, p. 6) ele narra esse fato:

Repórter, fui encarregado de escrever uma matéria sobre uma favela que se expandia na beira do rio Tietê, no bairro do Canindé. Lá, no reboição favelado, encontrei a negra Carolina, que logo se colocou como alguém que tinha o que dizer. E tinha! Tanto que, na hora, desisti de escrever a reportagem. A história da favela que eu buscava estava escrita em uns vinte cadernos encardidos que Carolina guardava em seu barraco. Li, e logo vi: repórter nenhum, escritor nenhum poderia escrever melhor aquela história – a visão de dentro da favela.

A impressão foi tamanha que ele, ali mesmo no barraco de Carolina, prometeu a ela que tudo que ela escreveu sairia em um livro. Em 19 de maio de 1958 Audálio Dantas publicou parte dos diários de Carolina, que receberam muitos elogios. Em 1959, a revista *O Cruzeiro* também publica alguns trechos do diário.

O livro completo foi publicado em 1960 com o título *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada*, com uma tiragem inicial de dez mil exemplares: somente na noite de autógrafos 600 livros foram vendidos. Um verdadeiro sucesso! Carolina enfim se tornara uma escritora, como sempre sonhara e nunca deixara de acreditar. A publicação e o sucesso de vendas de seu livro lhe possibilitaram sair da favela e morar numa casa confortável no bairro de Santana, de classe média. A partir de então sua vida mudou completamente: noites de autógrafos, viagens, homenagens, dentre elas a da Academia Paulista de Letras e a da Academia de Letras da Faculdade de Direito de São Paulo. Em 1961, na Argentina, recebeu a “Orden Caballero Del Tornillo”<sup>8</sup>. Sua escrita lhe tirou da invisibilidade social.

Depois do livro *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada*, Carolina publicou *Casa de alvenaria: diário de uma ex-favelada*, em 1961; *Pedaços da fome* e *Provérbios*, em 1963. Também gravou um disco com composições próprias, mas nenhuma dessas obras repetiu o sucesso de vendas de seu primeiro livro e não despertaram o interesse nem da crítica nem da imprensa brasileira. Depois de um sucesso midiático nunca visto, principalmente por se tratar de uma mulher escritora e negra, Carolina começou a cair no esquecimento. Apesar de ter um livro transformado em *best seller*, seus anos de glória foram muito curtos e logo Carolina voltou à condição de catadora de papel.

Se a vida no quarto de despejo (favela) era de infelicidade, a vida na casa de alvenaria (bairro de Santana) também não a fizera feliz. Conflitos com os vizinhos por causa dos filhos, descontrole financeiro, preconceitos, excesso de invasão da mídia, entre outros fatores, a levaram, em 1969, a mudar-se com os filhos para um sítio no bairro de Parelheiros, em São Paulo, já praticamente esquecida pela mídia e pelo mercado editorial. Em 1976 seu primeiro livro, *Quarto de despejo*, foi relançado pela editora Ediouro, sem toda a cobertura midiática do primeiro

<sup>8</sup> A Orden do Parafuso, criada sob o manto irônico de dar “coerência à loucura”, foi criada por Quinquela com a intenção de que todos os membros da Orden fossem adoradores da Verdade, do Bem e da Beleza. <https://www.buenosaires.gob.ar/museoquinquelamartin/benitoquinquelamartin/laordeneltornillo>. Acesso em 24/04/2021.

lançamento. E, assim, longe dos holofotes, esquecida da mídia, Carolina Maria de Jesus faleceu em São Paulo, no dia 13 de fevereiro de 1977. Seu livro *Diário de Bitita*, obra póstuma, foi publicado no Brasil em 1986, quatro anos após ter sido publicado em Paris com o título *Journal de Bitita*. Foram publicadas também outras obras inéditas após sua morte, como *Antologia Pessoal*, em 1996, *Meu Estranho Diário*, em 1996, e *Onde estaes Felicidade?*, em 2014.

### **Aprendendo e ensinando com Carolina**

Não digam que fui rebotalho, que vivi à margem da vida.  
Digam que eu procurava trabalho, mas fui sempre preterida.  
Digam ao povo brasileiro que meu sonho era ser escritora,  
mas eu não tinha dinheiro para pagar uma editora. (JESUS, *Jornal Folha da Noite*, 09/05/1958, p. 5).

Carolina foi mulher forte e transgressora, com uma trajetória de vida marcada pela pobreza, uma voz silenciada que se torna audível e tem muito a nos ensinar. A coragem com que enfrenta o sofrimento impressiona a todos que têm a oportunidade de ler seus escritos. Seu diário é uma fonte documental de significativa importância historiográfica, pois nos permite olhar o passado a partir do relato dessas vivências e sentidos conferidos pelas populações empobrecidas, por um viés diferente do que nos é contado pela história oficial e que está presente nos livros didáticos. Carolina, ao longo de seus relatos, traz até nós o contexto econômico, político e social de sua época. Em suas reflexões ela afirma: “o Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome” (2014, p. 29). Sua escrita, principalmente em *Quarto de despejo, diário de uma favelada*, é impregnada de um caráter de revolta e denúncia das condições de vida dela e de outros moradores da favela do Canindé. Ela diz: “De quatro em quatro anos muda-se os políticos e não soluciona a fome, que tem a sua matriz nas favelas e as sucursaes nos lares dos operários” (JESUS, 2014, p. 36). Ao se referir à favela, faz a seguinte comparação: “o Palácio, é a sala de visita. A prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o jardim. E a favela é o quintal onde jogam os lixos” (JESUS, 2014, p. 39). Assim, ela compara a favela a esse local onde despejam pessoas consideradas lixos indesejados. A escrita de Carolina carrega essa marca que a identifica com os excluídos, a fome, a miséria, a violência. Por isso ela diz: “quem escreve gosta de coisas bonitas. Eu só encontro tristeza e lamentos” (JESUS, 2014, p. 161).

O diário de Carolina Maria de Jesus retrata o cotidiano e as condições de vida dela e dos moradores da favela do Canindé no período de 1955 a 1960, realidade em grande parte ainda muito presente na sociedade atual. Ele nos instiga a pensar várias temáticas que podemos levar para a sala de aula, e a refletir sobre as diversas opressões a que a população pobre e negra ainda está submetida, cujo maior peso recai sobre as mulheres negras. Existem diversas questões sobre as quais podemos refletir a partir desse diário, tais como: exclusão social, racismo, questões de gênero e a leitura e a escrita como instrumento de superação.

Em 20 de maio de 1958, em um contexto de crescimento e desenvolvimento econômico, Carolina registrou a desigualdade social sob a qual vivia grande parte da população brasileira. Carolina (JESUS, 2014, p. 38-39) escreveu:

As vezes mudam algumas famílias para a favela, com crianças. No início são educadas, amáveis. Dias depois usam o calão, são soezes e repugnantes. São diamantes que transformam em chumbo. Transformam-se em objetos que estavam na sala de visita e foram para o quarto de despejo. ... Para mim o mundo em vez de evoluir está retornando a primitividade quem não conhece a fome há de dizer: “Quem escreve isto é louco”. Mas quem passa fome há de dizer: – Muito bem, Carolina. Os generos alimenticios deve ser ao alcance de todos. Como é horrível ver um filho comer e perguntar: “Tem mais?”. Esta palavra “tem mais” fica oscilando dentro do cerebro de uma mãe que olha as panela e não tem mais. ... Quando um politico diz nos seus discursos que está ao lado do povo, que visa incluir-se na politica para melhorar as nossas condições de vida pedindo o nosso voto prometendo congelar os preços, já está ciente que abordando este grave problema êle vence nas urnas. Depois divorcia-se do povo. Olha o povo com os olhos semi-cerrados. Com um orgulho que fere a nossa sensibilidade. ... Quando cheguei do palacio que é a cidade os meus filhos vieram dizer-me que havia encontrado macarrão no lixo. E a comida era pouca, eu fiz um pouco do macarrão com feijão. E o meu filho João José disse-me: – Pois é. A senhora disse-me que não ia mais comer as coisas do lixo. Foi a primeira vez que via minha palavra falhar. Eu disse: – É que eu tinha fé no Kubstchek. – A senhora tinha fé e agora não tem mais? – Não, meu filho. A democracia está perdendo os seus adeptos. No nosso paiz tudo está enfraquecendo. O dinheiro é fraco. A democracia é fraca e os politicos fraquissimos. E tudo que está fraco, morre um dia.

Apresenta a favela como lugar de negação da condição de sujeito:

[...] as oito e meia da noite eu já estava na favela respirando o odor dos excrementos que mescla com o barro podre. Quando estou na cidadetenho a impressão de que estou na sala de visita com seus lustres de cristais, seus tapetes de veludos, almofadas de sitim. E quando estou na favela tenho a impressão de que sou um objeto fora de uso, digno de estar num quarto de despejo. (JESUS, 2014, p.37).

E ainda:

Nós somos pobres, viemos para a margem dos rios. As margens dos rios são os lugares do lixo e dos marginais. Gente da favela é considerado marginais. Não mais se vê os corvos voando as margens dos rios, perto dos lixos. os homens desempregados substituíram os corvos. (JESUS, 2014, p. 54).

A escrita de Carolina nos possibilita discutir o racismo na sociedade brasileira e seus aspectos estruturantes das relações sociais, em particular a situação da mulher negra. Carolina teve sua trajetória marcada por sua condição racial. Ao longo do texto, em diversas passagens, narra situações nas quais a questão racial aparece como centro da narrativa, apresentando uma percepção clara da existência do racismo presente nas relações sociais, quando diz: “Eu escrevia peças e apresentava aos diretores de circos. Eles respondia-me: – É pena você ser preta” (2014,

p. 64). Ela também questionava as condições subalternas e miseráveis em que se encontram os negros nesse país. A autora escreve: “que Deus ilumine os branco para que os preto sejam feliz” (2014, p.30). Em outro momento, diz: “Porque negra é a nossa vida. Negro é tudo que nos rodeia” (2014, p. 39) e “Preta é a minha pele. Preto é o lugar onde eu moro” (2014, p. 167)<sup>9</sup>, ao mesmo tempo em que demonstra orgulho de sua cor, quando fala do seu cabelo, por exemplo: “[...] adoro a minha pele negra, e o meu cabelo rústico. [...] Se é que existe reencarnações, eu quero voltar sempre preta. [...] A natureza não seleciona ninguém” (2014, p. 64-65), evidenciando um sentimento de valorização das características físicas e estéticas mais inferiorizadas em nossa sociedade, o que na atualidade constitui um dos elementos fortes dos movimentos negros na construção de uma afirmação positiva de identidade e ancestralidade afrodescendente. Ela acrescenta: “Deus criou todas as raças na mesma época. Se criasse os negros depois dos brancos, aí os brancos podia revoltar-se” (2014, p. 122). No dia 13 de maio de 1958, Carolina inicia seu texto dizendo: “Hoje amanheceu chovendo. É um dia simpático para mim. É o dia da Abolição. Dia que comemoramos a liberdade dos escravos” (JESUS, 2014, p. 30). Logo em seguida, ao perceber que estava chovendo e não poderia sair para trabalhar e prover o sustento dos filhos, escreveu: “E assim no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravidão atual – a fome!” (JESUS, 2014, p. 32). Carolina não faz uma relação entre a escravidão do passado e a de então só pela lembrança que a celebração do dia evoca, mas pela percepção de que os problemas sociais vividos pelos negros no Brasil estão diretamente ligados à questão da escravidão do passado.

As denúncias de violência e arbitrariedade policial para com a população negra, pauta tão discutida no Brasil atual, ganharam força maior a partir dos protestos nos Estados Unidos, liderados pelo movimento *Black Lives Matter*<sup>10</sup> (Vidas Negras Importam), principalmente após o assassinato de George Floyd. Carolina já denunciava violências praticadas contra a população negra:

Eu estava pagando o sapateiro e conversando com um preto que estava lendo um jornal. Ele estava revoltado com um guarda civil que espancou um preto e amarrou numa arvore. O guarda civil é branco. E há certos brancos que transforma preto em bode expiatorio. Quem sabe se guarda civil ignora que já foi extinta a escravidão e ainda estamos no regime da chibata? (JESUS, 2014, p. 108).

São inúmeras as possibilidades que a obra *Quarto de despejo* nos abre para discutir em sala de aula as questões relacionadas ao racismo presente em nossa sociedade, desconstruindo o mito da democracia racial ainda tão defendido por grande parcela da sociedade brasileira.

Numa sociedade marcada pelo patriarcalismo, sexismo e machismo, Carolina, em sua vida, assume uma postura de autonomia e independência, consciente de ser mulher e estar inserida numa sociedade excludente e machista. Em seu diário ela reflete sobre essa questão:

<sup>9</sup> Nesse ponto é possível refletir sobre o racismo presente na linguagem, especialmente na língua portuguesa, na qual a palavra “Negro” é impregnada de negatividade.

<sup>10</sup> *Black Lives Matter* é um movimento ativista internacional, com origem na comunidade afro-americana, que faz campanha contra a violência direcionada às pessoas negras. Foi fundado em 2013 por três ativistas norte-americanas: Alicia Garza, da aliança nacional de trabalhadoras domésticas, Patrisse Cullors, da coalizão contra a violência policial em Los Angeles, e Opal Tometi, da aliança negra pela imigração justa. Hoje é uma fundação global cuja missão é “erradicar a supremacia branca e construir poder local para intervir na violência infligida às comunidades negras” pelo Estado e pela polícia. Veja mais em <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2020/06/03/black-lives-matter-conheca-o-movimento-fundado-por-tres-mulheres.htm>. Acesso em 30/04/2021.

[...] preciso ser tolerante com os meus filhos. Eles não tem ninguém no mundo a não ser eu. Como é pungente a condição de mulher sozinha sem um homem no lar. Aqui, todos imprecam comigo. Dizem que falo muito bem. Que sei atrair homens (...) Quando fico nervosa não gosto de discutir. Prefiro escrever. Todos os dias eu escrevo. Sento no quintal e escrevo (JESUS, 2014, p. 22).

Denuncia a violência sofrida pelas mulheres, os abusos sexuais e a prostituição dizendo que as mulheres trabalham e que os homens ficam dormindo. Carolina diz:

Estou residindo na favela. Mas se Deus me ajudar hei de mudar daqui. Espero que os políticos estingue as favelas. Há os que prevalecem do meio em que vive, demonstram valentia para intimidar os fracos. Há casa que tem cinco filhos e a velha é quem anda o dia inteiro pedindo esmola. Há as mulheres que os espôsos adoece e elas no penado da enfermidade mantem o lar. Os espôsos quando vê as espôsas manter o lar, não saram nunca mais. (JESUS, 2014, p. 20).

Em seu diário, ao se referir ao fato de não querer se casar e preferir ficar sozinha, ela escreveu:

A mulher da favela tem que mendiga e ainda apanha, parece tambor. De noite, enquanto elas pede socorro, eu tranquilamente no meu barracão ouço valsas vienenses. Não invejo as mulheres casadas da favela que levam vida de escravas indianas (JESUS, 2014, p. 16-17).

No dia 2 de junho de 1958 ela registrou em seu diário:

O senhor Manuel apareceu dizendo que quer casar-se comigo. Mas eu não quero porque já estou na maturidade. E depois, o homem não há de gostar de uma mulher que não pode passar sem ler. E que levanta para escrever. E que deita com lápis e papel debaixo do travesseiro. Por isso é que eu prefiro viver só para o meu ideal (JESUS, 2014, p. 49).

Sobre essa citação de Carolina, Maria José Viana, em seu livro *Do sótão à vitrine: memórias de mulheres*, faz o seguinte comentário:

a autora nos oferece uma surpreendente demonstração de lucidez e entendimento da ameaça que a escrita da mulher pode representar [...] Em outros termos, Carolina M. de Jesus reconhece que deve ser difícil para o homem ver-se preterido em favor de outro desejo e de outro prazer que não ancore nele (VIANA, 1995, p. 69).

Tal perspectiva se comprova em outros momentos do texto, nos quais a autora afirma o quanto preza a sua liberdade. Dona de si, não tem preguiça de trabalhar, sustenta os filhos sozinha, deixando entrever que a presença masculina poderia representar uma ameaça a essa liberdade e a seu sonho de ser poeta.

A paixão de Carolina pela leitura e pela escrita, desenvolvida apesar da pouca formação escolar, se torna uma ferramenta através da qual busca compreender a vida e o mundo que a cerca, registrando reflexões, sentimentos, dramas, frustrações, sonhos e expectativas. Lendo seu Diário é possível perceber essa dinâmica da leitura e da escrita sempre presente na vida dela, sempre que lhe sobra um tempo. Carolina lia e escrevia, preenchendo todos os espaços da vida diária para sustentar os filhos. Ler a acalma para sonhar, desabafar e sobreviver, como transparece em um de seus relatos após ter recebido alimento de um centro espírita: “o nervoso que eu sentia ausentou-se. Aproveitei a minha calma interior para eu ler” (JESUS, 2014, p. 12).

A leitura para ela se assemelha a um vício, mas também a um hábito que a diferencia dos demais do seu meio, majoritariamente analfabetos. No dia 27 de junho de 1958 ela escreveu em seu diário: “tem muitas pessoas aqui na favela que diz que eu quero ser muita coisa porque não bebo pinga [...] Eu não bebo porque não gosto, e acabou-se. Eu prefiro empregar o meu dinheiro em livros do que no álcool” (JESUS, 2014, p. 74). E ainda: “o livro é a melhor invenção do homem” (JESUS, 2014, p. 22). Leitura e escrita se complementam e lhe dão forças para enfrentar a dureza da vida e não perder a capacidade de sonhar com outra realidade. No dia 12 de junho de 1958 ela escreveu:

Deixei o leito para escrever. Enquanto escrevo vou pensando que resido num castelo cor de ouro que reluz na luz do sol. Que as janelas são de prata e as luzes brilhantes. Que a minha vista circula no jardim, e eu contemplo as flores de todas as qualidades [...] É preciso criar este ambiente de fantasia, para esquecer que estou na favela. (JESUS, 2014, p. 58).

A escrita, para Carolina Maria de Jesus, é mais do que um exercício intelectual, representa a possibilidade de ascensão social, de sair do quarto de despejo, da subalternidade, da invisibilidade. Foi por meio de sua escrita e da publicação de seus diários que ela rompeu as barreiras raciais, sociais e literárias que a segregavam, provocando uma ruptura no cânone literário tradicional, tornando-se uma escritora de projeção internacional.

A escrita transformou a vida de Carolina Maria de Jesus de tal maneira que, no dia 25 de fevereiro de 2021, recebeu por unanimidade e aclamação o título de doutora *honoris causa* da Universidade Federal do Rio de Janeiro<sup>11</sup>, numa homenagem póstuma, reconhecendo a importância dessa escritora no universo literário que tanto tem inspirado escritoras negras da potência de Conceição Evaristo. Ao falar de Carolina, Evaristo diz: “Ela abre essa possibilidade dessa autoria nascer de dentro, de quem vive, e não somente de quem contempla”<sup>12</sup>.

### **Caroline-se: O uso da escrita de autoria feminina negra na busca de uma educação antirracista a partir da obra “Quarto de despejo, diário de uma favelada” de Carolina Maria de Jesus**

Escrevo a miséria e a vida infausta dos favelados. Eu era revoltada, não acreditava em ninguém. Odiava os políticos e os patrões, porque o meu sonho era escrever e o pobre não pode ter ideal nobre. Eu sabia que ia angariar inimigos, porque

<sup>11</sup> [http://www.cfch.ufrj.br/images/parecer\\_comissao\\_academica\\_cfch\\_honoris\\_causa\\_carolina\\_de\\_jesus](http://www.cfch.ufrj.br/images/parecer_comissao_academica_cfch_honoris_causa_carolina_de_jesus). Acesso em 24/09/2021.

<sup>12</sup> <https://www.geledes.org.br/carolina-maria-de-jesus-ganha-titulo-de-doutora-honoris-causa-da-ufrj/>. Acesso em 27/02/2021.



ninguém está habituado a esse tipo de literatura. Seja o que Deus quiser. Eu escrevi a realidade. (JESUS, 2014, p. 197.).

Para trabalhar com a literatura feminina negra em sala de aula faz-se necessário elaborar novos planos de aulas que abarquem essa temática, estimulem o conhecimento e interesse pela cultura afro-brasileira e coloquem a literatura como ferramenta que contribua para promover uma reflexão e tomada de consciência sobre as diferenças étnico-raciais, as diversas práticas de racismo, machismo e segregação sofridas pela população negra na sociedade e no ambiente escolar, motivando os alunos a valorizarem a riqueza da cultura brasileira de matriz africana, a colaborarem para a construção positiva da autoestima e do sentimento de pertencimento desse grupo, bem como a perceberem a importância de assumir uma postura antirracista.

Considerando que o ensino de história deve contribuir para que estudantes se percebam como sujeitos de seu tempo na inter-relação com diversos outros sujeitos, que o ambiente escolar constitui um lugar de grande convívio entre as diferenças étnico-raciais, e que a escola, ao longo da nossa História, tem contribuído para a negação do direito da população afro-brasileira de ver-se inserida como protagonista em sua própria história, a Lei 10.639 vem nos dizer que não é possível continuar negligenciando questão tão fundamental em nossa prática docente. Nesse sentido, trabalhar com a literatura afro no ensino de história pode ser uma experiência de reparação dessa injustiça. Articular o exercício da interpretação na análise do documento, na relação interdisciplinar e na construção do conhecimento histórico contribui para entender melhor e valorizar a história, a cultura, a luta e o protagonismo das pessoas negras na sociedade brasileira ao longo da história.

A escolha de trabalhar com o livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, da escritora Carolina Maria de Jesus, deve-se à possibilidade que a obra oferece para trabalhar na disciplina de História diversas questões para o debate e a construção do conhecimento histórico, uma vez que sua obra expressa questões sociais de discriminação no âmbito de raça, gênero e classe, aspectos da realidade sociocultural da maioria dos afro-brasileiros, o que faz dela referência brasileira de luta e superação por meio da escrita literária.

A literatura afro-brasileira em sala de aula pode ser uma ferramenta para discutir o caráter eurocêntrico do currículo, no qual a literatura europeia e portuguesa, enfim, a literatura “branca”, e, na maioria das vezes, masculina, sempre foi o único referencial para os professores e forma prioritária nos livros didáticos. Além disso, pode também permitir abordar questões sensíveis que afetam o cotidiano da sala de aula e de nossa sociedade brasileira, como democracia racial e relações étnico-raciais, preconceito, racismo, exclusão, subalternidade, sexismo. Pode, ao mesmo tempo, motivar estudantes a valorizarem a cultura brasileira de matriz africana, colaborando na construção afirmativa de uma identidade étnico-racial positiva.

Ler Carolina Maria de Jesus foi uma experiência transformadora. Sua história, sua força e determinação são algo impactante. Como mulher negra, foi silenciada e resistiu. Sofreu preconceito de todos os lados, em todos os níveis e em todos os sentidos, mas nunca aceitou o lugar que lhe destinaram desde seu nascimento. Ousou ser quem era, assim como muitas mulheres negras. Ela rompeu muitas fronteiras e chegou a um lugar de visibilidade que antes dela poucas tinham alcançado.

Carolina é representatividade. Não temos dúvidas de que sua história e obra têm um grande significado para muitas meninas e mulheres negras, pois muitas se inspiram na vida da escritora. Encontramos hoje várias Carolinas, que sonham em conquistar um espaço na sociedade através da leitura. Sim, Carolina nos inspira muito, e o maior legado que a escritora nos deixou foi o seu espírito de luta e superação, pois ela sempre teve uma grande vontade de vencer e ver o seu maior sonho realizado: o de ser uma escritora.

Hoje, apesar das várias pesquisas acadêmicas, passados 60 anos da publicação de *Quarto do despejo*, sua obra de maior sucesso, Carolina de Jesus ainda sofre o apagamento que atinge a voz da mulher negra de forma sistêmica. No decorrer desta pesquisa pudemos constatar o desconhecimento sobre a autora e sua obra por parte de estudantes e professores, desconhecimentos sobre essa escritora que apresentou a mulher negra em toda a sua complexidade, educou seus filhos, lutou por seus direitos, entendeu a Educação como possibilidade de transformação social e denunciou a devastação que o racismo, a misoginia e a miséria causam na vida de milhares de pessoas pelo Brasil afora, no passado e no presente.

Carolinar-se é isso: acreditar no sonho, acreditar na Educação, ter força, foco e determinação ante as adversidades, denunciar as injustiças e jamais aceitar o lugar de subalternidade.

É preciso transformar a escola em espaço de pertencimento, resgatando histórias que implicam valorização, humanização e representação. É necessário construir uma subjetividade mais positiva valorizando produções que rompem com a invisibilidade, que combatam o racismo e machismo estrutural, promovendo uma educação antirracista e antimachista. Fomos construídos dentro dessa perspectiva, mas podemos mudar. Nessa trajetória é preciso aprender para poder transformar. O grande diferencial que permitiu a Carolina Maria de Jesus romper estereótipos e transpor barreiras que se opunham ao seu sonho de ser escritora e poeta foi a importância dada por ela à leitura e à escrita. Como educadoras, acreditamos que temos o dever de estimular esse gosto nos estudantes – a literatura pode ser o caminho para esse despertar.

Carolina Maria de Jesus é uma voz que transforma vidas, é um exemplo de superação e posituação da identidade feminina negra. A Lei 10.639/2003 nos intima a esse movimento em nossa ação pedagógica. Sigamos em frente, perseguindo o sonho de uma escola cada vez mais inclusiva e libertadora.

## Referências

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

EVARISTO, Conceição. Conceição Evaristo por Conceição Evaristo. Depoimento no Colóquio de Escritoras Mineiras. Belo Horizonte, maio de 2009. <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo> Acesso em: 13/03/2021.

FARIAS, Tom. **Carolina**: uma biografia. Rio de Janeiro: Malê, 2018.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. V.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

\_\_\_\_\_. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: GOMES, N. L. (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003**. Brasília: MEC; Unesco, 2012.

JESUS, Carolina Maria de (1960). **Quarto de Despejo**: diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

\_\_\_\_\_. **Casa de Alvenaria**: diário de uma ex-favelada. São Paulo: Livraria Francisco Alves; Editora Paulo de Azevedo Ltda, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedaços da fome**. São Paulo: Aquila, 1963.

\_\_\_\_\_. **Provérbios**. São Paulo: edição popular, 1963.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

MACHADO, Marília Novais da Mata de (org.). **Muito Bem, Carolina! Biografia de Carolina Maria de Jesus**. C/Arte Projetos Culturais LTDA, 2007.

MUNANGA, Kabengele. In: MUNANGA, Kabengele (Org.) **Superando o Racismo na Escola**. 2. ed. revisada. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

OLIVA, Anderson. A história da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. In: **Estudos Afroasiáticos**, ano 25, n 3, 2003.

# LAMPIÃO, “O REI DO CANGAÇO”, À LUZ DO CONHECIMENTO HISTÓRICO: O ENSINO DE HISTÓRIA COM AUXÍLIO DA LITERATURA DE CORDEL NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

Darlan Reis Júnior  
José Ferreira Júnior

## Introdução

Para grande número de alunos da Educação Básica, recai sobre o ensino de História a pecha de que se constitui algo extremamente abstrato e, por conseguinte, desprovido de sentido, tornando a disciplina, na concepção desses alunos, desprovida de valor. Ou seja, genericamente, o ensino de História aparece como narrativa de fatos com os quais os alunos mantêm ausência de familiaridade.

Diante dessa realidade, entende-se ser necessário que exista, por parte dos professores de História, a preocupação em buscar alternativas que possam vir a desconstruir essa imagem negativa que se tem sobre o ensino de História, enquanto conteúdo presente na grade curricular da Educação Básica. Dentre as possibilidades de estratégias didáticas para o ensino de História no estágio de ensino em discussão, existe o uso da literatura de cordel.

Este texto apresenta o uso da literatura de cordel em aulas de História, enquanto ferramenta didática. Mostra as benesses possíveis de serem desfrutadas na relação ensino-aprendizagem, sendo uma delas a possibilidade da aprendizagem de história mediante a construção, por parte do próprio aluno, de poesia cordelística sobre temáticas históricas que constam no currículo ou não. Outra, a possibilidade de identificação do aluno com as narrativas presentes na Literatura de Cordel, uma vez que este tipo de literatura faz parte do mundo desse aluno.

Será dada ênfase ao movimento rural ocorrido nos sertões nordestinos brasileiros, na passagem do Império para a República, o Cangaço lampiônico<sup>1</sup>, que se revela significativamente decantado, principalmente por memorialistas que, em grande parte, têm suas narrativas divorciadas de embasamento histórico e, por conseguinte perpassadas por juízo de valor e, muitas vezes portando narrações não verídicas, mas fruto da imaginação de quem escreve. Ademais, o conteúdo relacionado à temática Cangaço lampiônico presente nos livros didáticos de História, em sua maioria é minúsculo, limitando-se quase sempre a pontualidades.

---

<sup>1</sup> Usamos a nomenclatura Cangaço lampiônico para estabelecer diferenciação de outros movimentos cangaceiros conduzidos por outras lideranças, como o liderado por Antônio Silvino (Paraíba) e o liderado por Sinhô Pereira (Pajeú pernambucano).

## O uso do cordel no ensino de história

A pergunta que surge é: por que escolher o cordel como documento a ser utilizado no ensino de História? Deixando de lado o fato de caber ao professor definir o que vai ou não ser usado em suas aulas (a metodologia, recursos didáticos, documentos etc.), não o fazendo por julgar não ter importância, mas porque se entende ser ponto pacífico, visto que “toda interpretação histórica depende de um sistema de referência, e que este sistema permanece uma filosofia implícita particular, infiltrando-se no trabalho de análise, organizando-o à sua revelia, remete à subjetividade do autor” (CERTEAU, 2007, p. 67). Pode-se lançar mão de, pelos menos, quatro justificativas para a adoção do cordel em aulas de história.

Primeiro, porque esse agir implica vivência da interdisciplinaridade, e esta, por sua vez, confronta a lógica positivista da construção do saber pautado na especialização, promotora da dissociação dos saberes (MORIN, 2001). Ou seja, revela-se como opção metodológica que faculta ao professor uma apreensão holística do conhecimento, o que, conseqüentemente, promoverá enriquecimento à sua prática pedagógica (JAPIASSU, 1994). Deve-se também ser levado em consideração o fato de que a utilização de diversidade de materiais no ensino de história propiciará, no que se refere ao conteúdo discutido, uma maior capacidade de exploração, uma vez que será focado de formas diferentes, e isto, por sua vez, possibilitará melhoria no desempenho do aluno.

Pretende-se, dessa forma, que a interdisciplinaridade deve ser compreendida como uma ferramenta de superação da fragmentação disciplinar, propondo-se, assim, a ser “um instrumento de mediação da construção do conhecimento capaz de romper as fronteiras existentes entre as disciplinas e de articular saberes e práticas, entremeando o ensino e a pesquisa” (MODESTO; SANTOS, 2015).

A instrumentalidade da interdisciplinaridade desenha, então, um novo caminhar metodológico que, contrariando a especialização positivista, chama ao diálogo as disciplinas, ou seja, propõe a existência de uma integração disciplinar e, com isso, formula um movimento constante, que cria e recria pontos de discussão (FAZENDA, 2006).

Além do dito até aqui acerca da benesse da interdisciplinaridade, no referente à quebra da especialização, fragmentação e compartimentalização de saberes, ainda se observam outros benefícios da interdisciplinaridade, dentre eles a apreensão da realidade social, uma vez que, “além do desenvolvimento de novos saberes, a interdisciplinaridade na educação favorece novas formas de aproximação à realidade social e novas leituras das dimensões socioculturais das comunidades humanas” (FAZENDA, 2006). Deve-se lembrar de que um ensino divorciado da existência de conexão entre conhecimento e realidade é promotor de problemas epistemológicos e, sobretudo, políticos (FREIRE, 2014), fato que se mostrará como elemento impeditivo à intervenção do educando na realidade em que está inserto, visto que este intervir é uma atitude política (FERNANDES, 2019).

Em segundo lugar, tem-se o fato de, em 2018, o Cordel ter sido declarado Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro. Essa realidade é, por si só, determinante para a adoção do cordel como documento nas aulas de história, uma vez que se reporta à memória coletiva da sociedade

brasileira, em uma determinada época e lugar. Ademais, o reconhecimento como Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro torna o Cordel um documento monumento e, como tal, “resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro, voluntária ou involuntariamente, determinada imagem de si próprias” (LE GOFF, 2003, p. 538).

Em terceiro lugar, além de o cordel ser uma expressão artística de fácil apreensão, o seu uso em ensino de História traz a possibilidade da construção de saberes históricos que se atrelem às múltiplas realidades que se fazem presentes em uma sala de aula, ou seja, “o cordel enquanto elemento da cultura popular se aproxima dos problemas e angústias que permeiam a realidade daqueles que compõem o ambiente escolar” (SANTOS, 2018, p. 34).

Além de promover identificação do alunado com suas narrativas, o cordel utilizado no ensino de História também pode vir a estimular o aluno a participar de construção de textos, próprios de cordel, utilizando elementos dos conteúdos definidos para serem estudados na disciplina História. Isto, por sua vez, promove-lhe um sentimento de pertença, no momento da construção de conhecimento histórico, coisa que vai ao encontro do que é dito por Rüsen (2010, p. 86): “o efeito sobre a vida prática (mediado seja como for) é sempre um fator do processo de conhecimento histórico, de tipo fundamental, e deve ser considerado parte integrante da matriz disciplinar da ciência história”.

E, ainda, a utilização do cordel em aulas de História ultrapassa o fato de ser apenas uma ferramenta didática, uma vez que permite a possibilidade de se construir e ou despertar uma relação identitária entre o sujeito (aluno) e o contexto em que está inserto, promovendo a possibilidade de conscientização do sujeito, no concernente ao seu papel de sujeito histórico, visto que a apropriação da história objetiva pelo aprendizado histórico é “uma flexibilização (narrativa) das condições temporais das circunstâncias presentes da vida e, seu ponto de partida são as histórias que integram culturalmente a própria realidade social dessas circunstâncias” (RÜSEN, 2010, p.107).

Por fim, a quarta justificativa para o uso do cordel como ferramenta didática em aulas de história reside no fato de haver necessidade, por ocasião da conclusão do curso de Mestrado Profissional em Ensino de História, promovido pelo PROFHISTÓRIA, da apresentação de um produto final a ser utilizado, em sala de aula, na ministração de aulas de história.

### **Utilizando o cordel como ferramenta pedagógica no ensino de História**

Acontecimento histórico ocorrido nos sertões nordestinos brasileiros, o Cangaço lampiônico constitui-se um movimento rural, possuidor de amálgama com a estrutura política de sua época (CHIAVENATO, 2007), que tem como palco, segundo grande parte dos historiadores, o período de tempo ocorrido na transição do Império para a República. Esta temática tem experimentado múltiplas abordagens, reveladas em produções literárias diversificadas, que circulam tanto dentro quanto fora do espaço acadêmico.

O cordel que será aqui exposto, *Lampião Histórico*, faz parte de um total de sete, que se constituem o produto final do curso de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA. Apresenta-se em forma de sextilha, como geralmente é escrito o cordel. A

sextilha se compõe de estrofes de seis versos (seis linhas), com versos de sete sílabas poéticas. Existe a obrigatoriedade da rima, entre si, do segundo (B), do quarto (D) e do sexto verso (F). A título de exemplo, veja-se a primeira estrofe do cordel “O Pavão Misterioso”, um dos mais lidos, de autoria de José Camelo de Melo Rezende:

A - Eu vou contar uma história [não rima]  
B - De um pavão misterioso [rima]  
C - Que levantou voo na Grécia [não rima]  
D - Com um rapaz corajoso [rima]  
E - Raptando uma condessa [não rima]  
F - Filha de um conde orgulhoso. [rima]<sup>2</sup>

Demonstrada a estrutura de uma estrofe de cordel sextilhada, partamos para a apresentação do cordel escolhido em uma aula de História do Brasil, na Primeira República (1889 – 1930), que versa sobre movimentos rurais, com foco na temática Cangaço lampião.

## LAMPIÃO HISTÓRICO

### I

De família numerosa  
Porém remediada  
Foi Virgulino Ferreira  
Sem ter vida destacada  
Foi vaqueiro e artesão  
E almocreve na estrada  
Terceiro de cinco irmãos  
Assim, como qualquer um  
De sua época, vivia  
Sem diferencial nenhum  
Que o fizesse destacado  
Um sertanejo comum

A família Ferreira se enquadrava no grupo dos pequenos proprietários sertanejos. Possuía alguma terra, criava o gado bovino e caprino e, para subsistência, praticava a agricultura. Percebe-se, dessa forma, não serem os Ferreira contabilizados entre os chamados agregados (camponeses que habitavam em um latifúndio, geralmente pertencente a um coronel, pagando foro pelo uso da terra), nem tampouco contados entre os trabalhadores alugados da enxada (os que vendiam sua força de trabalho a alguém, por um pagamento diário, previamente acertado).

Virgulino Ferreira da Silva era o terceiro dos cinco homens que, com mais quatro mulheres, formavam os filhos da numerosa família, liderada por José Ferreira, o pai e, Maria Lopes, a mãe. Embora sertanejo comum, gozava de um capital social (BOURDIEU, 2006), por ser artesão e vaqueiro e, conforme Lira (2007), “excelente vaqueiro e amansador de brabo”. Ademais, também exerceu Virgulino Ferreira a profissão de almocreve, transportando mercadorias de um lugar para outro, sendo a cidade de Triunfo um dos locais presentes na rota de almocrevaria.

<sup>2</sup> Disponível em <<<http://acorda.net.br/estrutura-do-cordelprojetoacorda/>>> Acesso em 20 de agosto de 2021.

Percebe-se, dessa maneira que, à semelhança de grande parte das pessoas que se tornaram cangaceiras, Virgulino Ferreira, ante de se tornar Lampião, experimentou vida simples, que o identificava com os seus iguais habitantes da caatinga sertaneja nordestina. Nada de incomum havia no terceiro filho de José Ferreira e Maria Lopes.

## II

No Sertão daqueles dias  
E nos que depois deles vêm  
Não poucos sertanejos  
E Virgulino também  
Pra casa não levavam  
Desaforo de ninguém

Uma pequena questão  
Levou a um desatino  
Os três mais velhos Ferreira  
Renortearam o destino  
Não abaixaram a cabeça  
Peitaram Zé Saturnino

Zé Saturnino pertencia  
À família Nogueira  
De gado e terra abastada  
Superior à Ferreira  
Foi o pivô da questão  
Que findou em bandalheira

O igualar-se de Virgulino Ferreira à grande maioria dos homens do seu tempo dizia respeito também à questão da macheza, da preservação da honra, visto que, naqueles dias (e, para muitos, nos dias de hoje também) aceitar uma desfeita e não promover revide a seu autor era, para muitos, sinônimo de morte social (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 1999). Assim, Virgulino Ferreira, Antônio Ferreira e Livino Ferreira, os três mais velhos dos cinco filhos de José Ferreira e Maria Lopes, não aceitam a desfeita feita por José Alves de Barros, o Zé Saturnino da fazenda Pedreira, vizinho de terras e, até então, amigo dos irmãos Ferreira. Acerca da mudança comportamental entre as duas famílias, é dito por Lins (2011, p. 11-12):

José Ferreira e José Saturnino viviam em boa vizinhança; dona Alexandrina, esposa de José Saturnino, era por sinal madrinha de João Ferreira, irmão de Virgulino. José Alves de Barros, mais conhecido como Zé Saturnino, por ser filho do casal Saturnino, tinha muito respeito e consideração pela família Ferreira, com a qual mantinha vínculos de amizade. Em 1917, um incidente vai encerrar a coabitação entre as duas famílias e instaurar entre elas a escalada da violência. Uma brincadeira de adolescente vai inflamar a situação. Virgulino e seu irmão perseguiram os animais de Saturnino para



cortar o rabo e arrancar os chocalhos de algumas cabras. Este, revoltado, paga a um homem de confiança para matar os irmãos Ferreira (Virgulino e Antônio). No tiroteio, Antônio Ferreira, o filho mais velho, foi ferido. O ódio e o ressentimento tomaram conta das duas famílias. A tragédia, a morte e a desolação cristalizaram o ciclo infernal da economia de vingança: **matar para limpar a honra perdida, matar para se purificar da afronta e ficar em paz com a sua consciência.** (Grifos são nossos).

O conflito instalado entre as duas famílias era o que se poderia esperar em uma conjuntura social em que a questão da honra era levada até as últimas consequências. Assim, tanto os Ferreira quanto Zé Saturnino, sendo filhos do mesmo tempo, tributários da mesma cultura, praticavam representações do *éthos*<sup>3</sup> presentes nela. Desse modo, sob o discurso de preservação da honra, exteriorizavam práticas violentas, que visavam unicamente a um fim: a manutenção do nome próprio ou da família em situação de elogio social.

Dessa forma, toda e qualquer ação que afrontasse a honra de um membro da família era, por extensão, afronta feita a todos que pertencessem àquela família. Por conseguinte, todos tinham por obrigação honrar o nome da família a que pertenciam e empreender ação de vingança do sangue desonrado e ou derramado (SOARES, 2015).

Destoar desse diapasão, ou seja, esquivar-se de revidar com violência à violência sofrida, fosse ela discursiva ou física, estava fora de questão. Quem trilhasse o caminho da “paz” era naqueles dias (hoje, em muitas ocasiões, ainda é) “vivenciador de comportamento desviante” (LARAIA, 2011), ou seja, andava em rota de colisão com aquilo que socialmente foi idealizado, pois “nessa sociedade, o frouxo não se mete, não há lugar para homens fracos e covardes” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 1999, p. 175).

### III

A questão iniciada  
Não ficou a coisa à toa  
Um acordo foi firmado  
Por meio de outras pessoas  
Os Ferreira foram embora  
Pra morar em Alagoas

Ao chegar em Alagoas  
Em Santa Cruz do Deserto  
A polícia alagoana  
Sem Virgulino por perto  
O seu pai, José Ferreira  
Matou, e achou certo

Da polícia de Alagoas  
Zé Lucena era sargento

---

<sup>3</sup> Conjunto dos costumes e hábitos fundamentais, no âmbito do comportamento (instituições, afazeres etc.) e da cultura (valores, ideias ou crenças), característicos de uma determinada coletividade, época ou região.

Foi ele quem comandou  
Soldados, naquele intento  
Mandou matar Zé Ferreira  
Sem ter arrependimento

A morte de Zé Ferreira  
Causou enorme problema  
Virgulino e seus irmãos  
Vão tomá-la como emblema  
Para enveredar no crime  
Culpando, assim, Zé Lucena

A partir desse ocorrido  
Teve início o descompasso  
Os três mais velhos Ferreira  
Decidem, sem embaraço  
Retornar a Pernambuco  
E enveredar no cangaço

Diziam que em Pernambuco  
Estava a raiz do problema  
Diziam que Zé Saturnino  
Combinou com Zé Lucena  
Para matar Zé Ferreira  
E vingá-lo era o dilema

Nos sertões daqueles dias, havia uma prática chamada acomodação (LIRA, 2007), que se tratava de um acordo feito entre as partes beligerantes, ou seja, entre as famílias vivenciadoras de questão. Para a existência da acomodação era necessária a intermediação de alguém que, aos olhos das duas partes, gozasse de confiança, de credibilidade. Geralmente o mediador era alguém que não tinha envolvimento com as partes em conflito.

A acomodação entre as famílias em guerra se deu com desenvoltura pela aquiescência do velho José Ferreira, patriarca dos Ferreira e tido, em seu lugar, como uma pessoa pacífica, comportamento contrário do vivenciado por sua mulher, Maria Lopes, que estimulava a macheza dos filhos (CARVALHO, 1974).<sup>4</sup>

Pernambuco é deixado para trás pela família Ferreira, sendo seu destino o estado de Alagoas. Todavia, a existência da acomodação não se constituía sinônimo de fim da questão, ou seja, o que havia era o empenho das palavras das lideranças envolvidas (DUPIN; DOULA, 2018). A paz era (é) circunstancial, pois estava (está) atrelada ao cumprimento, pelas partes, do acordo celebrado através da intermediação de terceiro(s). Dessa forma, embora habitando em espaços diferentes, Ferreira e Zé Saturnino mantinham-se inimigos.

---

<sup>4</sup> Nos dias de hoje essa prática ainda se faz presente no cotidiano sertanejo tanto nas interações locais quanto extra locais, como o acordo de paz firmado entre famílias beligerantes, em Belém do São Francisco, Pernambuco, que teve a intermediação do Ministério Público estadual e da Assembleia Legislativa de Pernambuco, conforme mostram Dupin e Doula (2018).

Em Alagoas acontece o assassinato de José Ferreira, cometido por um grupo de policiais comandados por um sargento chamado José Lucena de Albuquerque Maranhão, (conhecido na historiografia cangaceira como Zé Lucena). Segundo Mello (2004), Zé Lucena estava à procura dos irmãos Ferreira (Antônio, Livino e Virgulino), que eram acusados de estarem cometendo pequenos crimes. O velho José Ferreira não informou o paradeiro dos filhos à patrulha policial. Foi espancado e morto a tiros.

Os irmãos Ferreira associaram o acontecimento nefasto em Alagoas, comandado por Zé Lucena, com a questão existente em solo pernambucano com Zé Saturnino (MELLO, 2004). Ou seja, no entendimento deles, Zé Saturnino teria mantido contato com Zé Lucena e este, por sua vez, estimulado por aquele, matara o patriarca Ferreira. Diante dessa convicção, retornam ao Pajeú, para matar Zé Saturnino.

#### IV

Chegando ao Pajeú  
A sua terra primeira  
Percebendo os três irmãos  
Que não era brincadeira  
Consumar sua vingança  
Juntam-se a Sinhô Pereira

Sinhô Pereira, à época  
Fez do cangaço atalho  
Representava a família  
Do crime fez agasalho  
Vivenciava uma guerra  
Com a família Carvalho

Por questão de casamento  
Nogueira e Carvalho eram um  
Assim, Pereira e Ferreira  
Sem temer perigo algum  
Tornam-se, então, aliados  
Contra um inimigo comum

É no bando de Sinhô  
Que em certa ocasião  
Virgulino, pois recebe  
O apelido Lampião  
E assim, será conhecido  
Por todo o imenso Sertão

Quando retornaram ao Pajeú, seu lugar, os irmãos Ferreira encontraram um cenário diferenciado daquele que haviam deixado para trás quando migraram para as terras alagoanas. Agora, na região do Pajeú, estava ocorrendo um conflito sangrento entre as famílias Pereira

e Carvalho, famílias consideradas precursoras da organização socioespacial do que hoje se conhece por Serra Talhada.<sup>5</sup>

Zé Saturnino (Nogueira) se casara com mulher da família Carvalho e, por conseguinte, se constituía inimigo dos Pereira. Esta família se fazia representar nessa briga por Sebastião Pereira (Sinhô Pereira), que inaugura o Cangaço na região do médio Pajeú (onde se localiza Serra Talhada), sendo este, porém, o que Mello (2004, p. 116) chama de “cangaço de vingança” e o caracteriza dizendo que:

Os bandidos que sinceramente a esta [vingança] se dedicaram não foram os de maior celebridade nas armas. Tiveram período de luta de duração relativamente pequena, quase nunca ascendendo à chefia de grupo. O escasso período de atividade devia-se ao fato de que, realizada a vingança ou constatada a impossibilidade de levá-la a efeito, tornavam à vida normal, até porque a amargura daquele dia a dia áspero e não desejado bem lhes revelava a inadaptação às exigências do cangaço.

Percebe-se que essa modalidade de cangaço se oferecia como uma espécie de possibilidade do mais fraco buscar atingir o mais forte. Ou seja, o cangaço de vingança era, geralmente, protagonizado por homens pobres desfeiteados por alguém de melhor posição social. Nessa prática de vindita estava a questão da honra, da desmoralização pública, enfim, de tudo aquilo que, à luz da opinião do coletivo social, não era admitido sofrer sem revide, sob pena de se experimentar sanção social negativa.

Virgulino e seus irmãos, egressos das terras alagoanas, encontram dificuldade em efetuar a vingança desejada, quando aportam na região do Pajeú. A impotência dos Ferreira em levar adiante seu plano de vingança é explicada por Sinhô Pereira e registrado por Sá (2001, p. 260):

— Em que circunstância Lampião entrou em sua vida?  
— Ele e os irmãos chegaram de Alagoas, depois do assassinato do pai, dispostos a confrontar com José Saturnino, seu inimigo comum. Não tinham condições financeiras nem experiência. Procuraram-me e participaram com muita bravura de alguns combates<sup>6</sup>.

Percebem, então, os Ferreira, na existência do conflito entre Pereira e Carvalho condições materiais favoráveis à consecução de seu intento e, por terem um inimigo em comum, juntam-se ao bando de Sinhô Pereira. Aqui cabe a declaração marxiana, que atrela o fazer história, por parte dos homens, às condições materiais que são por eles encontradas (MARX, 2010).

Outra coisa importante derivada dessa briga familiar entre Pereira e Carvalho é que serviu para gestar, em Virgulino, o cangaceiro Lampião que viria a se tornar, visto que este

<sup>5</sup> Para conhecimento e compreensão da questão envolvendo a guerra familiar entre Pereira e Carvalho, bem como as ações desses núcleos familiares na organização do espaço serratalhadense, recomendo a leitura de SOARES, Cristiano E. de C. **Pereiras e Carvalhos**: uma história da espacialização das relações de poder (Serra Talhada – PE). Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.

<sup>6</sup> Esse registro está contido em entrevista dada por sinhô Pereira a Luiz Lorena de Conrado e Sá, em 1971, quando, depois de 49 anos ausente, Sinhô retornou a Serra Talhada, para rever parentes.

apelido lhe chega quando ainda estava sob o comando de Sinhô Pereira (SÁ, 2001), de quem, posteriormente, em 1922, receberá o comando do bando, principiando sua saga, como chefe de cangaçeiros. Acerca do talento de Virgulino que o levaria a se tornar Lampião, tido como Rei do Cangaço, é dito por Sinhô Pereira e registrado por Sá (2001, p. 262)

Nessa oportunidade, perguntei a Sinhô Pereira: “É verdade que você anteviu a genialidade guerreira de Lampião?” Respondeu assim: “Dos homens que deixei em armas no Pajeú, só Virgulino podia chegar à celebridade. Os demais eram, como eu disse, formiga sem formigueiro. Minha profecia foi cabalmente comprovada. Lampião nada aprendeu comigo. Já nasceu sabendo”.<sup>7</sup>

Diante do dito por Sinhô Pereira, percebe-se ter existido em Virgulino um diferencial em relação aos companheiros de bando, no que se refere à sua operacionalidade cangaçeira, que fez seu chefe lhe creditar futuro promissor e celebração como chefe cangaçeiro. Não obstante Sinhô Pereira creditar ao próprio Lampião sua capacidade de gerir homens, como se observa no excerto acima, Lampião credita ao seu primeiro e único comandante reverência, quando afirma, em 1926, entrevistado pelo médico cratense, Otacílio Macedo, em Juazeiro do Norte, Ceará: “Já pertenci ao grupo de Sinhô Pereira, a quem acompanhei durante dois anos. Muito me afeiçoei a esse meu ex-chefe, é um leal e valente trabalhador, tanto que, se ele voltasse ao cangaço, iria ser um seu soldado” (SOUZA, 2007, p. 42).

## V

Pra Lampião, a vingança  
Foi a porta de entrada  
No cangaço, mas, depois  
A coisa se fez trocada  
Fez do cangaço um negócio  
Pra ficar rico e mais nada

Em 1926  
Esteve no Juazeiro  
Onde deu entrevista  
E de modo verdadeiro  
Afirmou ser o cangaço  
Meio de ganhar dinheiro

Lampião foi perguntado  
O cangaço vai deixar?  
Respondeu, pois, perguntando  
A quem foi lhe entrevistar  
O negócio estando bem  
Você vai abandonar?

---

<sup>7</sup> (*Idem*).

Como já disse neste texto, nas sextilhas relacionadas ao Cangaço, este, segundo Mello (2004), era vivenciado em três modalidades: vingança, refúgio e meio de vida. Lampião adentra a vida cangaceira estimulado pelo desejo de vingança (SÁ, 2001).

Todavia, depois que se tornou chefe de bando, Lampião abraçou o cangaço meio de vida, fazendo da prática cangaceira um negócio lucrativo, fato que ele próprio afirma em entrevista concedida na cidade de Juazeiro do Norte e publicada no jornal *O Ceará*, edição de 17 de março de 1926. De acordo com Mello (2004, p. 118), perguntado sobre o porquê de não abandonar o cangaço, o cangaceiro respondeu com outra pergunta e foi construído o seguinte diálogo:

- Se o senhor estiver em um **negócio** e for se dando bem com ele, pensará porventura em abandoná-lo?
- Está claro que não! – responde o jornalista. O bandido então arremata:
- Pois é exatamente o meu caso, **porque vou me dando bem com este negócio não pensei em abandoná-lo.**
- Em todo caso, pretende passar a vida toda neste “negócio”?
- Não sei. Talvez. **Preciso trabalhar ainda uns três anos.** (Grifos nossos).

Outro testemunho acerca do fato de Lampião ter praticado o Cangaço como meio de vida está nas memórias de Optato Gueiros, em seu livro *Lampião: memórias de oficial ex-comandante de forças volantes* (1953). Nesta obra, registra Gueiros (1953, p. 86) que Lampião, ao ser perguntado por que não fez fogo contra uma volante que passara nas proximidades do lugar onde estava acampado, em Serrote Branco, Pernambuco, teria assim se expressado: “Ah! Menino! Isso aqui é meio de vida. Se eu fosse atirar em todos os macacos que eu vejo, já teria desaparecido”.

De outra feita, ainda no livro citado, Gueiros (1953, p. 128) revela, com mais detalhes, o uso do cangaço, por parte de Lampião, como meio de vida. Pormenoriza uma das práticas componentes do lucrativo negócio empreendido pelo Rei do Cangaço: a sua atuação como revendedor de munição aos seus cabras:

Recebia Lampião em seu bivaque **cargas e mais cargas de munições adquiridas a cinco mil réis a bala, que era distribuída aos seus fiéis servidores a dez mil réis.** Na proporção que estava sendo gasta a munição revendida por ele, **ganhando cem por cento, seria o bastante para Lampião enriquecer, acumulando milhões [...] calcula-se haver durado esse estado de coisas quatro anos,** até quando foi morto, na toca da fazenda Angicos, seu covil mais privilegiado. (Grifos nossos).

Diante do exposto, deve-se ter em mente que a vingança não deve ser desprezada enquanto elemento justificador da entrada de Lampião no cangaço. Isto, de fato, parece lhe ter sido determinante. Cabe acrescentar que Virgulino era, como muitos em sua época, produto de um meio hostil, onde a honra era considerada um valor insofismável.<sup>8</sup>

Desse modo, forçado a abandonar seu lugar e, somado a isto, tendo vivenciado a perda do

---

<sup>8</sup> Ressalte-se, porém, não ser esse éthos generalizado, uma vez que em nenhuma sociedade a socialização ocorre de maneira absoluta (LARAIA, 2011).

pai por assassinato ocasionado por uma polícia embrutecida em suas ações, muito difícil seria, em tais circunstâncias, não haver, por parte do jovem Ferreira, desejo de se vingar. Todavia, defender que tal desejo foi também o elemento justificador para a vivência de mais de duas décadas de assassinatos, saques, extorsões, sequestros e barbaridades, como, por exemplo, a castração de gaveta<sup>9</sup> (CARVALHO, 1985), é sobretudo um reducionismo, que oculta a real intenção do cangaceiro: auferir ganhos.

Pensa-se, então, que, no concernente a Lampião, justapor os dois tipos de cangaços em discussão seria o mais acertado a ser feito. Ou seja, Lampião teria entrado na vida cangaceira movido por vingança e, nela continuado por verificá-la profícua, ainda que a vingança continuasse sendo o seu discurso justificador de permanência na vida cangaceira.

## VI

Pra se manter no cangaço  
Matando e Extorquindo  
Ao povo catingueiro  
Promovendo o desatino  
Dizia que só parava  
Ao matar Zé Saturnino

A mesma coisa dizia  
Pra continuar em cena  
Que a vida no cangaço  
Trazia dor e problema  
Mas, dele só sairia  
Se matasse Zé Lucena

A quem julgava culpados  
De no cangaço estar  
Lampião espertamente  
Nunca os quis atacar  
Mas jurava constantemente:  
Um dia, vou lhes matar

Sabia, pois, Lampião  
Se matasse os desafetos  
Teria que o cangaço  
Abandonar, por certo  
Assim, nunca os enfrentou  
Mesmo os tendo por perto

---

<sup>9</sup> A castração de gaveta consistia em colocar os testículos da vítima dentro de uma gaveta, fechá-la e trancá-la a chave, deixando-lhe, ao alcance das mãos, uma faca. Lampião, então, dava à vítima um prazo de tempo, e esta escolhia entre morrer nas mãos do cangaceiro ou, cortando os próprios testículos e escapando da prisão da gaveta, tentar fugir da sua sanha assassina. Também era praxe de Lampião, quando praticava essa tortura, atear fogo na casa. Dessa forma, o torturado escolhia entre morrer queimado ou escapar das chamas, mediante a autoemasculação. (CARVALHO, 1985).

O tempo, então foi passando  
E o seu reinado tétrico  
Foi Lampião implantando  
De muitos ganhando crédito  
Por cerca de vinte anos  
Usando o **escudo ético**

Verificando-se o fato de o Cangaço ser veículo por que se efetivaria vingança e, verificando-se o uso do mesmo para o usufruto de benefício próprio, convém examinar o que necessariamente significava o uso da terminologia vingança enquanto elemento justificador do ingresso de alguém no cangaço, uma vez que, majoritariamente, atribui-se a ela a vocação cangaceira, sendo isto elemento que perpassa grande percentual da literatura que trata do fenômeno.

No Sertão, para muitos, território onde a desfeita não se deixa de lado, não é discurso estranho a justificativa da vingança para o ingresso no cangaço. Nessa parte do Nordeste, era (para muitos ainda é) sobremodo receptivo pelo sertanejo o desejo de vingança que exista em alguém, decorrente de ofensas sofridas. No imaginário daquela gente era (continua sendo, para muitos) perfeitamente justificável matar, quando tal ação tinha (tem) como causa uma ofensa sofrida, fosse moral ou física.

Entende-se que, ao invocar razões de vingança, o cangaceiro colocava os seus crimes e desmandos protegidos dos olhares críticos da população. Alardeando desejo de vingança, tornava sua missão algo pretensamente justificável. Ou seja, escudava-se eticamente e, com isso, tinha as suas atrocidades discursivamente ocultadas e, ao mesmo tempo, enaltecidos seus gestos de bravura e de bondade (MELLO, 2004).

No concernente a Lampião, não se fazia diferente, pois o cangaceiro, sob o discurso da desfeita sofrida, anunciava ser o desejo de vingança a causa de sua permanência no Cangaço e, por consequência, sua vida criminoso. Ou seja, recorrentemente lembrando o assassinato do seu pai, José Ferreira, citava, constante e respectivamente, José Saturnino e José Lucena de Albuquerque Maranhão, como responsáveis pelo seu ingresso e permanência no cangaço. Gueiros (1953, p. 26) registra uma fala de Lampião, quando era ainda membro do grupo de Sinhô Pereira, feita em um encontro nas proximidades da vila de Bom Nome, Pernambuco: “Eu hoje me queixo de estar nesta vida, agradeço àquele peste (José Saturnino) e ao tenente José Lucena”.

Não raros são os discursos lampiônicos nos quais os nomes dos inimigos citados aparecem como jurados de morte. Todavia, conquanto alardeada, a essa vingança prometida não se seguia ação que buscasse contemplá-la. Em outras palavras, pode-se até afirmar que Lampião jamais tentou, de fato, destruir os seus dois grandes inimigos, Zé Saturnino e Zé Lucena.

Contrariando as suas bravatas em relação a José Saturnino, segundo Mello (2004, p. 121), Lampião, em 1923, “teria aceitado uma proposta de acomodação feita por José Saturnino e intermediada por José Clementino de Souza, boiadeiro velho, residente na Matinha, perto das Pedreiras, em Serra Talhada”. Mesmo que não haja registro de que tal acomodação se concretizou, é sobremodo difícil o entendimento da razão de não ter havido a execução da vingança lampiônica em relação a José Saturnino, uma vez que as condições materiais eram totalmente favoráveis ao cangaceiro para sua execução. Veja-se o que foi dito por Mello (2004, p. 121):



Quanto a José Saturnino, o Saturnino das Pedreiras, cabe lembrar que em nenhum momento sentiu necessidade de abandonar a sua fazenda Pedreiras [...] palco das questões iniciais entre ele e Virgulino, no ano de 1916. Isto pudemos ouvir dele próprio, em conversas que mantivemos na fazenda Maniçoba, também de sua propriedade e próxima ao velho reduto das Pedreiras, em março de 1970. Em 22 anos de vida no cangaço, chegando em certo período a praticamente dominar o Sertão de Pernambuco, através da chefia do mais aguerrido grupo de cangaceiros de que se tem notícia; protegido por fortíssimas alianças celebradas com coiteiros poderosos, fazendeiros, comerciantes e homens públicos entre os quais se incluía até mesmo um interventor federal, Lampião não conseguiria dar cabo daquele a quem considerava seu inimigo número um. Até 1980, transcorridos, portanto, muitos anos da morte do grande bandoleiro na grota do Angico, Sergipe, continuava Saturnino a criar os seus curiós, no mesmo encosto de serra em que ambos nasceram e foram meninos juntos.

Acerca de José Lucena, também teria Lampião vivenciado acomodação. Todavia, dessa feita, a iniciativa teria sido do cangaceiro e, o intermediário, o fazendeiro Gérson Maranhão, dono da fazenda Angico Torto, no município de Águas Belas, Pernambuco. Sabendo do parentesco de Gérson com Lucena, Lampião, segundo informa Gérson, citado por Mello (2004, p. 122), teria proposto o seguinte acordo: “Lucena não mais o perseguiria, nem aos seus irmãos, particularmente o mais moço, de nome João, que sempre se conservara fora do cangaço. Em troca, ‘o meu mosquetão não atira mais nele”.

Também não se sabe se a proposta do cangaceiro foi acatada pelo oficial da polícia alagoana. Todavia, existe indício significativo de resposta positiva, sendo isso verificado em uma atitude protagonizada por Lampião, informada pelo cangaceiro Miguel Feitosa e que Mello (2004, p. 123) registra:

Em princípios de 1938, o cabra Pedro Barbosa da Cruz, conhecido vulgarmente por Pedro Miúdo, encontra-se com o bando de Lampião na fazenda Riacho Fundo, perto da localidade Antas, no município de Águas Belas. O chefe, sabendo-o cabra disposto e no permanente esforço de recrutamento a que se entregava, convida-o a acompanhá-lo, ao que Pedro Miúdo responde com uma proposta de “coisa melhor”. Conhecia bem José Lucena, fora soldado de uma volante por ele comandada, e o mataria por “cinco contos de réis”. Surpreso, Lampião agradece a oferta com um raro gesto de prodigalidade: dá-lhe de presente uma faca de cabo trabalhado. Em seguida, dirigindo-se ao cabra, devolve-lhe a surpresa com a seguinte confidência: “**Deixe disso. Essas questões já estão velhas**”. (grifo nosso).

Percebe-se que as ações lampiônicas de supostamente aceitar a acomodação proposta por José Saturnino e de propô-la a José Lucena não se perfazem sinonímicas de covardia, uma vez que a sua valentia era sobremodo reconhecida, podendo-se citar, enquanto elemento a reforçar tal afirmação, testemunho de alguns seus contemporâneos. Tome-se, como exemplo, a fala de um desses atores: José Osório de Farias, o coronel Zé Rufino, tido como maior cortador de cabeças

de cangaceiros. Acerca da coragem de Lampião, diz o coronel e é registrado por Santos (2009, p. 39-40): “Lampião, no dia que ele tava com vontade de brigar, brigava [...] dizer a verdade: nenhum homem era mais valente que Lampião”.

Levando-se em conta que covardia não era traço presente na personalidade de Lampião e, ao mesmo tempo, sendo-se sabedor de que buscou acomodação com as pessoas de quem se declarava inimigo mortal; sabendo-se que, concretizada a vingança, elemento justificador do seu ingresso no cangaço, a coerência o impeliria ao abandono das armas, uma vez que não mais se poderia amparar sua imagem no escudo ético que a vindita lhe proporcionava; chega-se à conclusão de que não era para Lampião negócio bom se vingar, uma vez que, assim o fazendo, teria que deixar o bom negócio que para ele era permanecer no cangaço.

## VII

Assim, constitui-se engano  
E até conto do vigário  
Creditar a Lampião  
O ser **revolucionário**  
Que causa, pois, defendia?  
Tinha ideal libertário?

Pesquisas, pelo contrário  
Mostram que Lampião  
Compactuou com a elite  
Nela buscou proteção  
Subornou policiais  
E se fez “Rei” no Sertão

Assim, sobre Lampião  
Imprescindível é dizer  
Foi filho de sua época  
A conjuntura soube ler  
Agiu com sagacidade  
Evitando, assim, morrer

Revolucionário é adjetivo dado a Lampião em determinados discursos, quase todos provenientes de produtores culturais que, na busca de satisfação de demandas previamente definidas, glorificam a memória lampiônica. Exemplo dessa adjetivação é verificado na cidade pernambucana de Triunfo, trinta e sete quilômetros distante de Serra Talhada. Ali, em um documento chamado *O Lampião de Triunfo*, que ficou popularmente conhecido como *Carta de Patu*<sup>10</sup>, verifica-se a alcunha de guerrilheiro aplicada a Lampião. A carta, em sua íntegra, foi publicada em *Jornal do Comércio* (1999). Abaixo, parte da carta

---

<sup>10</sup> Carta aberta escrita pelo juiz de direito e vereador, à época, Ruy Trezena Patu. O autor, já falecido, era membro do grupo *Lampião de Triunfo*, composto por pessoas que se reúnem para ler sobre cangaço lampiônico, na cidade de Triunfo.

Lampião tinha raízes especiais e uma identidade bem forte com Triunfo, pois aqui esteve centenas de vezes na sua tormentosa vida de cangaceiro [...] aproveitou para recrutar seus melhores homens de guerra: Félix da Mata Redonda, Sabino das Abóboras e Luiz Pedro do Retiro, o seu lugar tenente de confiança [...] **O Lampião nosso é figura lendária, o guerrilheiro invencível de 300 combates.** (Grifos nossos).

É perceptível o caráter “ideologizante” que perpassa o discurso do autor do documento em apreço, quando superdimensiona Lampião chamando-o de lenda e guerrilheiro invencível. O adjetivo guerrilheiro não se sustenta aplicado ao cangaceiro, visto que, à postura de guerrilheiro exige-se defesa de uma bandeira política, elemento inexistente em Lampião. Trata-se do uso do poder simbólico, da tentativa de “fazer ver e fazer crer” (BOURDIEU, 2006).

As declarações de Ruy Patu revelam uma leitura do Cangaço perpassada por uma tradição que confere aos cangaceiros a prerrogativa de serem atores de um momento da história em que a opressão do latifúndio coronelístico se constituía elemento significativo na produção da miséria social. Por essa concepção, o cangaceiro representava a antessala da revolução (FACÓ, 1983).

Esta percepção de Cangaço procede dos discursos de intelectuais alinhados à esquerda política, nas décadas de 1950 e 1960 (SÁ, 2003). Nessa época, o Partido Comunista Brasileiro (PCB) estimulava em seus quadros a leitura do Cangaço como luta de classes, conforme se observa em Karepovs *apud* Pericás (2010, p. 153): “o PCB deve empenhar-se na tarefa de estabelecer contatos mais estreitos com as massas de grupos cangaceiros, postar-se à frente de sua luta, dando-lhe o caráter de luta de classes, e em seguida vinculá-los ao movimento geral revolucionário do proletariado e do campesinato do Brasil”.

Desse modo, caracterizando os cangaceiros como capazes de absorverem ideais revolucionários, o PCB leva à III Conferência de Partidos Comunistas da América Latina e Caribe, realizado em Moscou, em 1934, proposta de alinhar os cangaceiros na luta revolucionária, fazendo-os participantes das guerrilhas nordestinas. A proposta do PCB é abraçada por Moscou, que se propõe a apoiar a intensificação dos contatos com os cangaceiros. As ações do PCB e a deliberação ocorrida em Moscou são assim definidas por Luís Bernardo Pericás, em *Os Cangaceiros: Ensaio de Interpretação Histórica* (2010): “os comunistas ingenuamente achavam que se poderia dar um caráter revolucionário ao cangaço, influenciando-o de tal forma que vários grupos de bandoleiros iriam até mesmo querer adotar o programa da Aliança Nacional Libertadora (ANL)” (PERICÁS, 2010, p. 153).<sup>11</sup>

Não se deve negar que existisse por parte do PCB interesse pela problemática agrária brasileira, porém, acompanhando essa preocupação, não havia nos militantes comunistas brasileiros, segundo Pericás (2010), preparo intelectual e ideológico que pudessem vir a gestar um projeto de mudanças estruturais no campo. Ainda outro agravante existia: era grande a escassez de livros marxistas no Brasil e a maioria dos militantes socialistas era autodidata, existindo

---

<sup>11</sup> A ideia do PCB era reflexo da ideologia stalinista da revolução num só país, defensora da revolução por etapas e das políticas de frentes populares. Proponente de uma aliança dos trabalhadores com a ala mais progressista da burguesia nacional, o que significava a subordinação política da classe. Tratava-se de uma visão linear da história, ideia que confrontava o pensamento leninista, defensor de que o socialismo era, antes de tudo, análise concreta de situações concretas (Nota do autor).

apenas um grupo restrito que tinha condições de participar dos cursos de formação em Moscou e, mesmo assim, isso não seria suficiente, pois Moscou não era possuidor de conhecimento elástico sobre a América Latina e o Brasil (PERICÁS, 2010).

Mesmo que a intencionalidade do PCB e da cúpula de Moscou se revelasse algo irreal e, por conseguinte, inaplicável à realidade brasileira, podendo ser chamada tal intencionalidade de devaneio, há, todavia, na contemporaneidade, discurso que remete ao devanear do PCB, defensor da presença de revolucionarismo nas ações lampiônicas, que afirma ter sido Lampião um bastião de resistência às injustiças provenientes das ações coronelísticas e oligárquicas dos seus dias. Quem assim pensa, citem-se produtores culturais dedicados à temática Cangaço lampiônico, defende que Lampião pegou em armas e morreu por elas, porque era possuidor de ideologia, porque tinha em mente o combate ao latifúndio improdutivo e aos desmandos coronelísticos que caracterizavam os sertões dos seus dias.

Essa visão revolucionária de Lampião cai por terra, quando são realizadas pesquisas que ultrapassam o ideário popular e os discursos dos produtores culturais, pesquisas que se apoiam em metodologia respaldada pela comunidade científica. Essas pesquisas revelam ter sido Lampião um leitor da conjuntura na qual estava inserto e, por conta disso, conforme Chiavenato (1990), alguém inteligente que, ciente de que a sua sobrevivência dependia de acordos, tratou de fechá-los, e, quando teve oportunidade de se beneficiar com alguma situação, não se fez de rogado, beneficiou-se.

## VIII

Tinha onde se esconder  
Decidia, quando brigar  
Armas e munição farta  
Pôde contrabandear  
E dos planos das volantes  
Coiteiros pra lhe informar

É certo que subornar  
Toda Polícia não deu pé  
Lampião sofreu arrocho  
Mostram as fontes a quem quiser  
De volantes destemidas  
Dentre elas, a de Nazaré

Isto eu posso até  
Contar em versos mais adiante  
Nestes versos, quis mostrar  
Como de forma incessante  
Lampião se articulou  
Para parecer gigante.

A estratégia de sobrevivência de Lampião era composta por elementos imprescindíveis a sua consecução: aliança com latifundiários (coronéis, em sua maioria), suborno de policiais, contrabando de armas e munição e, principalmente, informações precisas sobre os deslocamentos das volantes.

A aliança com latifundiários, que punha por terra o discurso de ser Lampião revolucionário, promovia ao cangaceiro espaços de tranquilidade, onde podia recobrar forças, arregimentar pessoal e definir ações a serem executadas. Assim, constituíam-se espaços de sossego para o cangaceiro terras pertencentes ao “coronel Petronilo de Alcântara Reis, de Santo Antônio da Glória; ao coronel João Sá, de Jeremoabo; ao fazendeiro João Maria de Carvalho, da Serra Negra, todos na Bahia” (MELLO, 2004, p. 209).

Exemplo de um desses espaços de sossego é o que se verificava em solo sergipano, quando gozava da proteção do coronel Antônio Carvalho, conhecido como Antônio Caixeiro, do município de Canhoba, e do seu filho, Eronides Carvalho, capitão-médico do Exército e interventor estadonovista. Sem incômodo da polícia sergipana, Lampião transitava tranquilamente naquele Estado e praticava ações que contrariavam o *habitus* (BOURDIEU, 2006) cangaceiro, sendo isto revelado nas palavras de Mello (2004, p. 302), quando se refere à morte do chamado Rei do Cangaço:

No quebrar da barra do dia 28 de julho de 1938 [...] cai, juntamente com Maria Déa e mais nove cabras. Os soldados exultam, esquecidos de que seus tiros tinham atingido **menos o “tigre dos sertões” de Pernambuco** – título poético com que Ascenso Ferreira lhe cantara, onze anos antes, a valentia e a não menor ferocidade – **que o burguês retirado dos negócios, enfasiado, conciliador, quase pacífico em relação ao que fora no passado.** (Grifos são nossos).

A parte destacada acima serve para que se verifique a diferença entre estágios da vida lampiônica, ou seja, a mudança de éthos experimentada por Lampião nos dias anteriores a sua morte. Verifica-se a quase inexistência do que se caracterizava o ser cangaceiro – mobilidade constante e ação agressiva – e, por outro lado, a presença de ações que se voltam para uma prática sedentária ou quase sedentária.

Acerca do quase sedentarismo lampiônico em terras sergipanas, algo incompatível com o *habitus* cangaceiro, mas que, por condições materiais favoráveis existentes (proteção do interventor, Eronides de Carvalho) era vivenciado, é dito por Mello (2004, p. 300):

Na fase final de suas tropelias, entre os anos de 1936 e 1938 – quando veio a ser morto – Lampião mostrava-se bem mudado. Trocara o jornadejar de penitente pelo conforto quase sedentário de bem aparelhados coitos ribeirinhos em Sergipe, onde sua agressividade diluía-se nos braços de Maria Déa Oliveira – a Bonita [...] Beirando os quarenta anos adquirira requintes de burguês bem sucedido [...] Os itens das compras que encomendava nessa fase mostrava que se achava bem distante o período em que proibia terminantemente o uso de álcool em seu bando [...] Para ele, conhaque Macieira ou uísque. E uísque do bom: White Horse [...] Por essa época, queixava-se frequentemente de dores

reumáticas e de que o olho esquerdo – o que lhe restava – já não correspondia às necessidades. Sua atividade de rapina, nos últimos dois anos de vida, restringia-se a extorquir dinheiro de fazendeiros, sobretudo do Baixo São Francisco.

Quando é afirmado que Lampião decidia quando brigar (enfrentar volantes policiais), isso é feito baseado no fato que o cangaceiro era possuidor de uma rede de informantes (os chamados coiteiros), que o tornava sabedor das movimentações das tropas volantes (CHIAVENATO, 1990). Assim, Lampião se esquivava de encontros com os policiais e, quando queria brigar, mediante informações que dispunha, atraía-os para emboscadas, como a que ocorreu na Serra Grande, no município de Calumbi<sup>12</sup>, em Pernambuco, em novembro de 1926, quando deliberadamente atraiu o contingente policial para o local citado e, bem posicionado com os seus liderados, provocou grande morticínio e ferimentos de praças. Afirma-se ter sido a maior derrota sofrida pela Polícia pernambucana, quando em combate contra Lampião e seus liderados.

O contrabando de armas e munição foi prática que somente poderia ocorrer justaposta aos subornos relacionados a policiais (oficiais ou não) praticados por Lampião, uma vez que não havia outra maneira de armas e munição chegarem ao cangaceiro, senão por via terrestre, exigindo-se, para isso, o transitar pelos espaços sertanejos. Afirma Chiavenato (1990) que a conivência policial foi elemento imprescindível à existência da operação criminosa do tráfico de armas e munição: “os policiais foram os grandes fornecedores de Lampião, sendo vários os testemunhos de vaqueiros que assistiram ao tráfico de armas, até em caravanas de burros” (CHIAVENATO, 1990, p. 82).

Apoiado na corrupção policial, Lampião e seus liderados, mediante suborno, “dispunham de fuzis em quantidade, nunca lhes faltava munição e quase sempre contavam com material tão moderno quanto o da polícia” (CHIAVENATO, *op. cit., Idem*). Em entrevista concedida ao folclorista cearense Leonardo Mota, em 1930, Antônio Silvino, conhecido como Rifle de Ouro, famoso cangaceiro que se encontrava preso na penitenciária da cidade do Recife, denuncia o conluio entre policiais e Lampião para a aquisição de armas e munição, quando chama Lampião de “Prinspe”. O registro é de Queiroz (1977, p. 93):

— Silvino, que é você me diz de Lampião?

— Ah, seu doutor, **Lampião é um Prinspe!**

— Príncipe por quê?

— Veio depois de mim. Os tempos são outros. As armas estão mais aperfeiçoadas. **Não falta quem venda tudo.** Caixeiro viajante não é besta para se esquecer de levar presente de bala para ele. **A puliça quer é só se encher de dinheiro no Sertão** [...] Não tenha dúvida, Lampião é um **Prinspe!** (Grifos nossos).

Tomando-se como referência Júlio José Chiavenato, em seu livro “*Cangaço: a força do coronel*” (1990), percebe-se que, de fato, o tratamento dado a Lampião era o de um príncipe,

<sup>12</sup> Não existe confluência dos pesquisadores acerca de a que município pertença a Serra Grande. Afirmações existem que dizem pertencer a Calumbi, outras, a Flores, ambos os espaços localizados no Médio Pajeú pernambucano (Nota do autor).

no que tange às benesses recebidas pelo cangaceiro a partir de acordos tácitos feitos com oficiais da polícia.

Salvo as devidas diferenças decorrentes das diferentes temporalidades, é possível enxergar semelhança no *modus operandi* vivenciado nos dias lampiônicos e nos dias atuais nas periferias dos médios e grandes centros urbanos, acerca do assunto da aquisição de armas e de munição pelo crime organizado. Ou seja, de modo semelhante agem as facções criminosas contemporâneas em sua relação com elementos que compõem a Polícia tanto Civil quanto Militar: a prática de suborno, mais conhecida como arrego.<sup>13</sup>

Convém, todavia, deixar claro que, à semelhança dos dias atuais, nos dias lampiônicos, a corrupção policial não se mostrava de forma generalizada. Se havia a chamada “banda podre policial”, praticante de corrupção e subornada por Lampião, havia, por outro lado, policiais tidos como incorruptíveis e que, somado a este traço personalístico, nutriam ódio a Lampião.

Destaque-se, entre tais, os homens alistados na Força Pública de Pernambuco, provenientes da Vila de Nazaré e, por isso, conhecidos como nazarenos<sup>14</sup>. Sobre esses, é dito por Albuquerque (2016, p. 97): “a presença dos nazarenos e de outros desafetos do bando de Lampião na Polícia ampliou o rol de inimigos dos irmãos Ferreira”. Agora, as rixas particulares ganhavam contornos outros, visto que, “a inimizade local vestiu a farda” (NETO, 2004, p. 132) e, tal fato fez com que “o principal inimigo para Lampião passasse a ser o governo” (*Idem*). Desse modo, de acordo com Albuquerque (2016, p. 97), “a guerra foi ao encontro do cangaceiro”.

As questões pessoais existentes entre os nazarenos e Lampião foram colocadas acima da prudência, e o anseio dos nazarenos em dar cabo do cangaceiro foi responsável pelo morticínio considerável de nazarenos e daqueles que os seguiam; visto que, “a ânsia por vingança afetava a prudência no campo de batalha, esta característica custou a vida de inúmeros policiais” (ALBUQUERQUE, 2016, p. 102). Corroborando com essa afirmação, em entrevista concedida, em 1985, ao historiador Roberto Monteiro, o Tenente Pompeu Aristides de Moura, declarou acerca dos nazarenos: “eram tanto valentes quanto ignorantes, não tinham medo de morrer, sabiam que iam morrer, que os cangaceiros estavam entrincheirados, mas não paravam de brigar” (MONTEIRO, 2004, p. 120). A quase insana valentia e determinação dos nazarenos em matá-lo eram reconhecidas pelo próprio Lampião, que algum tempo após ter se tornado seu inimigo, procurou fazer as pazes com os nazarenos, contudo foi por eles rejeitado (GUEIROS, 1953; NETO, 2004; ASSUNÇÃO, 2007; FERRAZ, 2011).

Quanto às informações precisas sobre os deslocamentos das volantes, imprescindíveis à definição de enfrentamento ou fuga em relação a elas, Lampião as obtinha mediante a ação de rede eficaz de informantes, constituída por coronéis, policiais e habitantes da caatinga sertaneja. A esse conjunto de atores sociais a Polícia denominava depreciativamente de *coiteiros*. Definindo-os, Albuquerque (2016, p. 140) assim se expressa:

---

<sup>13</sup> Pode-se ter uma visão esclarecedora da prática de suborno de facções criminosas imposta à Polícia a partir dos filmes *Tropa de Elite I e II*, dirigido por José Padilha, nos anos de 2007 e 2010, respectivamente (Nota do autor).

<sup>14</sup> Nazaré é uma pequena vila situada entre as cidades de Serra Talhada e Floresta, no Sertão pernambucano. Pertencente ao município de Floresta, a vila, hoje denominada Nazaré do Pico, é conhecida historicamente por ter fornecido homens à Força Pública de Pernambuco, que, quando atuavam nas Volantes, se tornaram conhecidos por sua coragem e valentia e eram denominados nazarenos (Nota do autor).

Tinha epíteto de coiteiro, todo aquele que ajudava, abrigava, negociava e protegia cangaceiros; seja de forma voluntária ou por ser forçado (coiteiro involuntário). Pessoas que faziam parte de uma vasta rede de relações do cangaço e que estavam inseridas em várias instâncias sociais [...] No caso do bando de Lampião, essa rede de alianças era composta de proprietários rurais, chefes municipais, comerciantes, funcionários públicos, líderes religiosos, almocreves, vendeiros, vaqueiros e outras pessoas que não tinham tanta influência política e/ou econômica.

Em entrevista que concedeu, na cidade de Juazeiro do Norte, em 1926, ao médico cratense, Otacílio Macedo, Lampião disse claramente possuir rede de informantes e o custo que lhe era chegado para mantê-la: “tenho bons amigos em toda parte e estou sempre avisado dos movimentos das forças, tenho também um excelente serviço de espionagem, dispendioso, embora utilíssimo” (SOUZA, 2006, p. 125)<sup>15</sup>.

De maneira resumida, o cangaceiro Volta Seca declarou, em reportagem publicada no Diário de Pernambuco de 30 de março de 1932, a imprescindibilidade dos coiteiros, enquanto elemento básico de sustentação do cangaceirismo: “Lampião, sem coiteiros, só vale a metade” (ALBUQUERQUE, 2016, p. 140). A afirmação do cangaceiro se revela veraz, quando se verifica que cangaceiros precisavam de local seguro onde pudessem descansar, tratar ferimentos, restaurar energias e permanecer algum tempo ocultos aos olhos das volantes que os perseguiam. Ademais, “precisavam de todo um suporte logístico para manter o seu modo de vida” (ALBUQUERQUE, 2016, p. 140). Acerca da utilidade dos coiteiros à práxis cangaceira, no referente ao ser cangaceiro, veja-se o que foi dito por Monteiro (2004, p. 70):

Eram os coiteiros que formavam uma fina malha de informações sobre o paradeiro de seus pretensos algozes. Também desempenhavam o papel de fornecedores de mantimento, munição e dinheiro. Eram eles, os elos entre o comércio formal e o grupo de cangaceiros, adquirindo provisões para longas temporadas e munição necessária para os combates e assaltos, escorregando-se pelos caminhos estreitos da caatinga em direção às cidades ou às fazendas, para os esconderijos previamente combinados.

A autossuficiência não era traço constituinte da práxis cangaceira, ou seja, sua subsistência não decorria exclusivamente da rapinagem que praticava, por isso, “uma parte significativa dos seus ganhos era usada para comprar, de coiteiros, os materiais necessários para sua subsistência” (ALBUQUERQUE, 2016, p. 141). Desse modo, a pessoa do coiteiro se mostrava como agente imprescindível no jogo travado entre cangaceiros e volantes. Esses sujeitos eram também provenientes de familiares de cangaceiros (EID, 1979).

Pessoas de posses e poder político e de pouca ou nenhuma posse compunham a rede de coiteiros arregimentados por Lampião. Cada uma das partes desse todo era vivenciadora de papel específico. Segundo Albuquerque (2016, p. 142), “aqueles de maior poder político, podiam, também, fornecer proteção de possíveis ataques de tropas volantes, pois mantinham afastada de

<sup>15</sup> O registro dessa entrevista, no referente à maneira de se expressar de Lampião, é resultado de um processo de revisão ortográfica e sintática do texto original.



suas propriedades a polícia, e também conseguiam abastecer com armas e munições”. Para Villela (2001, p. 176), “a venda de armas e sobretudo munições trazia compensações financeiras para os coiteiros”. Assim, “negociar com Lampião dava bons resultados, além de garantir a imunidade de suas propriedades rurais” (NASCIMENTO, 1998, p. 36).

Por outro lado, as pessoas de pouca ou nenhuma posse e desprovidas de capital político que interagiam com o cangaço lampiônico, eram, de acordo com Albuquerque (2016, p. 142), “utilizadas como informantes nas vilas e cidades ou simplesmente como agentes de recados, entregando os inúmeros bilhetes de Lampião, cobrando ‘contribuições’ para o cangaço”. Essa parte da rede de coiteiros lampiônica era “muitas vezes chamada de coiteiros de pé no chão” (CHANDLER, 2003, p. 220).

Nesse pormenor de arregimentar informantes, principalmente aqueles da classe pobre, entra em cena o exercício de poder de Lampião, visto que, segundo Carvalho (1985, p. 243), não existia opção para aquele que, pelo cangaceiro, era definido como seu coiteiro, senão obedecer:

Recebida a primeira incumbência, que era dada sem perguntar se o freguês a aceitaria ou não, e teria que ser executada, o celerado deixava de saber se o “encarregado” da tarefa gostaria ou não de aceitá-la, ou mesmo se estaria em condições de cumpri-la. E não aceitava desculpas! [...] Fugir de uma ordem sua era lavar a própria sentença de morte. Isso podia ser uma semana, um mês ou um ano depois. Esperava com paciência beneditina e rancor diabólico a primeira oportunidade. E nesses casos a vingança era exercida com requinte de crueldade inquisitorial.

Acerca da repressão policial sobre esses coiteiros, uma leitura mais detalhada dos sertões nordestinos daquela época revelará que ela se processava de maneira relativa. Ou seja, a polícia sabia quais coiteiros deveriam ser perseguidos e quais deveriam ser ignorados. Atesta Chiavenato (1990, p. 81-82):

As prisões e torturas ficavam para os pobres; os proprietários raramente eram incomodados. Quando a autoridade via-se obrigada a pressionar um coiteiro de posses, desculpava-o alegando que ele era forçado a ajudar Lampião, para não sofrer represálias. A energia policial, não raro “para mostrar serviço”, caía sobre os pequenos, que eram presos, surrados e às vezes mortos, se nenhum coronel intercedesse por eles.

Perseguição maior por parte da polícia se dava sobre os vaqueiros que, internados na caatinga, eram obrigados a trabalhar como espíões ou mensageiros dos cangaceiros. Todavia, ainda segundo Chiavenato (1990, p. 81-82), “a perseguição se dava nas raras zonas sem acordo entre cangaceiros e policiais”. Em tais zonas, circulavam volantes tidas como incorruptíveis, como, por exemplo, as compostas pelos nazarenos.

Dessa forma, desprovido de qualquer compromisso social e aterrorizando para se impor, Lampião em loucas correrias e sem plano pré-estabelecido, senão o de fugir da polícia após assaltos e sequestros, tornou-se, de fato, Rei num Sertão sem lei.

A capacidade de articulação que possuía Lampião era algo inegável, quase que inacreditável para quem era quase analfabeto. Isto, segundo Chiavenato (1990, p. 84), “o fez singular no banditismo mundial, uma vez que, durante mais de duas décadas, contando somente com algumas dezenas de homens, conseguiu atuar em sete estados nordestinos”. Uma guerrilha para conseguir essa façanha teria de usar milhares de combatentes, ocupar os espaços de suas vitórias, fazer adeptos que defendessem sua ideologia e, enfim, tentar chegar a um objetivo político.

### **Considerações Finais**

Lampião é personagem histórico sobre quem recaem discursos multifacetados, sendo o mais recorrente o que o coloca na discussão dicotômica herói *versus* bandido, que, à luz da criticidade, não experimenta consistência, porquanto eivada está de concepções equivocadas, muitas vezes criadas pelos autores das narrativas que têm o chamado “Rei do Cangaço” como foco.

Inegável, não obstante a controvérsia que envolve Lampião, é o fato de que ele é um personagem histórico e, por conseguinte, posto à disposição dos historiadores para o estabelecimento de questionamentos os mais diversos acerca de sua índole, sua operacionalidade cangaceira e, principalmente, sua capacidade de estabelecer negociações visando o permanecer vivo.

Desse modo, torna-se necessária a existência de uma análise sobre o chamado “Rei do Cangaço” que se encime num lastro epistemológico, que o veja sobre um prisma teórico e metodológico viabilizadores de construções de narrativas divorciadas de juízo de valor, qualquer que seja.

Esse cuidado ao abordar a pessoa de Lampião dever refletir na ministração das aulas de história, visto que o público ouvinte, os discentes, quase sempre se revela possuidor de conhecimento sobre o cangaceiro famoso proveniente de narrativas divorciadas de qualquer cuidado relacionado à veracidade do fato narrado, ou ainda, decorrentes de conversas ouvidas no convívio de sua família, que nem sempre está ligada à realidade.

Ademais, nunca é demais lembrar que quem ministra aulas de história tem sobre si a responsabilidade do alunado com que lida, de ser um agente estimulador da formação de sujeitos históricos capazes de estabelecer a crítica ao que ouvem e, por conseguinte, de serem promotores de um discurso pautado na racionalidade, qualquer que seja a temática histórica, inclua-se nela a história de Lampião.

### **Referências**

ALBUQUERQUE, André C de. **Capitães do fim do mundo**: as tropas volantes pernambucanas (1922 – 1938). Rio de Janeiro: Autografia: Recife: EDUPE. 2016.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval M. **“O morto vestido para um ato inaugural”**: procedimentos e práticas dos estudos de folclore e de cultura popular. São Paulo: Intermeios, 2013.

ASSUNÇÃO, Moacir. **Os homens que mataram o facínora**. Rio de Janeiro. Record. 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo. Editora Perspectiva. 2006.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro. Forense Universitária. 2007.

CHANDLER, Billy J. **Lampião, o rei dos cangaceiros**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2003.

CHIAVENATO, Júlio J. **Cangaço, a força do coronel**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DUPIN, Leonardo V; DOULA, Sheila M. “**Homens de vergonha não levam desaforo pra casa**”: estrutura e história em uma etnografia sobre brigas de família no sertão pernambucano. *Tempo Social. Revista de Sociologia da USP*, v. 30, n. 3. 2018.

EID, Arthur S F. **Pelo espaço do cangaceiro Jurubeba**. São Paulo. Ed. Símbolo. 1979.

FAZENDA, Ivani C A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

FACÓ, Rui. **Cangaceiros e fanáticos**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1968.

FERNANDES, Florestan. **A formação política e o trabalho do professor**. Marília. Lutas Anticapital. 2019.

FERRAZ, Marilourdes. **O canto do acauã**: das memórias do Cel. Manoel de Souza Ferraz (Manoel Flor) – a luta das Forças Volantes contra os cangaceiros. Recife. COMUNIGRAF. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Paz e Terra, 2014.

GUEIROS, Optato. **Lampião**: memórias de oficial ex-comandante de forças volante. São Paulo. 1953.

JAPIASSU, Hilton. 1994. A questão da interdisciplinaridade. In: **Anais do seminário internacional sobre reestruturação curricular**. Secretaria Municipal de Educação, Porto Alegre, jul. 1994. Disponível em <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/interdisciplinaridade-japiassu.pdf> Acesso: 02 de maio de 2021.

LARAIA, Roque. **Cultura, um conceito antropológico**. Brasília. UNB. 2011.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas. Editora Unicamp. 2003.

LINS, Daniel. **Lampião, o homem que amava as mulheres**. São Paulo. Annablume. 2011.

- LIRA, João G de. **Lampião**: memórias de um soldado de volante. Floresta- PE. Gráfica TDA. 2007.
- MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luis Bonaparte**. São Paulo. Boitempo. 2010.
- MELLO, Frederico P de. **Guerreiros do Sol**: violência e banditismo no Nordeste do Brasil. São Paulo: A Girafa, 2004.
- MODESTO, Mônica A; SANTOS, Tatiana F. **Perspectiva do ensino de história nos anos iniciais sob a égide de uma temática ambiental**. 2015. Disponível em <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/viewFile/2151/446> Acesso em 10 de maio de 2021.
- MONTEIRO, Roberto P. **O outro lado do cangaço**: as forças volantes em Pernambuco (1922 – 1938). Recife. Ed. Do Autor. 2004.
- MORIN, Edgard. Articular os saberes. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina. L. **O sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- NASCIMENTO, José A. **Cangaceiros, coiteiros e volantes**. São Paulo. Ícone. 1998.
- NETO, José M de. **David Jurubeba, um herói nazareno**. Recife. Editora do Autor. 2004.
- PERICAS, Luiz B. **Os cangaceiros**. Ensaio de interpretação histórica. São Paulo. Boitempo. 2010.
- QUEIROZ, Maria I P de. **História do cangaço**. São Paulo: Global, 1997.
- CARVALHO, Cícero R de. **Sociologia do cangaço**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1974.
- CARVALHO, Cícero R de. **Serrote Preto**: Lampião e seus sequazes. São Paulo. Lumará. 1985.
- RÜSEN, Jörn. **História viva**: teoria da história III, formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.
- SÁ, Luiz C de L e. **Serra Talhada**: 250 anos de história, 150 anos de emancipação política. Serra Talhada – PE. Sertagráfica. 2001.
- SANTOS, Ary L L. **Utilização do cordel como ferramenta para o ensino de história**: conceitos, repertórios e experiências. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Sergipe – São Cristóvão, 2018.
- SANTOS. Gilvan de M. **Escrituras Nômades do Cangaço**: o folheto de cordel como signo motivador do cinema das décadas de 1950 e 1960. Tese de Doutorado. João Pessoa: UFPB, 2009.
- SOARES, Cristiano E C. **Pereiras e Carvalhos**: uma história da espacialização das relações de poder em Serra Talhada – PE. Dissertação de Mestrado. PPGH / UFRN. Natal. 2015.

SOUZA, Anildomá W de. **Lampião**: nem herói, nem bandido – a história. Recife. GDM Gráfica. 2007.

SOUZA, Antônio V de. **O incrível mundo do cangaço**. Recife. Bagaço. 2006.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, E. de O. (Org.). **A aventura sociológica**: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

# CANÇÕES BREGAS E ENSINO DE HISTÓRIA: DITADURA MILITAR EM FOCO NA ATUALIDADE

Isáide Bandeira da Silva  
Lívia Karolinny Gomes de Queiroz

## Introdução

Fazer uma abordagem sobre um tema sensível é um desafio para o pesquisador. Tratando da ditadura militar no Brasil, percebemos que desde o fim desse processo, em 1985, foram vários os embates travados em torno dos fatos e memórias desse contexto histórico. Decorridos mais de cinquenta anos, o movimento político-militar-civil continua a ser um momento cujo ciclo histórico gera muitos debates e disputas. A nossa intenção é revisitar esse passado através das canções bregas na época censuradas.

Além das medidas autoritárias típicas de uma ditadura, é importante ressaltar que o Ato Institucional nº 5 refletiu de forma muito negativa no campo da produção cultural, pois, além de prisões arbitrárias de artistas e intelectuais, houve um aumento substancial da censura. O tema sobre censura cultural não estava detalhado no Ato, mas gerou interferências e censuras imediatas, sendo fortalecido pelo Decreto-lei nº 1.077, de janeiro de 1970, que misturou a censura moral com a política, como vemos no Art. 1º: “Não serão toleradas as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes quaisquer que sejam os meios de comunicação.”

A partir da seleção de algumas produções bregas, como “Pare de tomar a pílula” (1973), de Odair José, e “Animais irracionais” e “O caminhante” (1974), da dupla Dom e Ravel, propomos a analisar como a censura se fazia presente na sociedade e de que forma essas canções podem ser relevantes no processo de compreensão histórica sobre a ditadura militar no Brasil e os caminhos traçados pela censura.

Desde o começo da década de 1980, o termo “brega”<sup>1</sup> designa a música de mau gosto, geralmente produzida por camadas populares; o termo surgiu como uma forma pejorativa referente às preferências musicais das classes mais baixas. No final dos anos 1970, uma nova tendência surge no Brasil, manifestada por vários cantores deste novo estilo musical denominado “brega” e/ou “cafona”.

O livro “Eu não sou cachorro, não” foi fundamental para o processo de reflexão nesta pesquisa, pois nele de Araújo (2003) revela que artistas como Odair José teve mais canções

---

<sup>1</sup> É importante ressaltar que nos últimos cinco anos o “brega” passou por transformações, firmando-se com uma nova roupagem, acompanhado por elementos da atualidade.

proibidas do que Gilberto Gil e Caetano Veloso, por exemplo. E que a música “brega” fez parte do processo de resistência à ditadura, não no campo político, mas no campo comportamental, ao tratar de assuntos tabu, como sexo, sexualidade, desigualdades sociais etc. Ademais, ele nos faz refletir sobre o equívoco de avaliar as canções brega tratando-as como “alienadas”. Esses artistas não estavam alheios a questões sociais daquela época e denunciavam autoritarismos sobre os trabalhadores rurais e questões trabalhistas, como foi o caso das empregadas domésticas.

Levamos em consideração ideias de Bittencourt (2005) sobre o amplo papel da escola e da educação:

Há, pois, um entendimento explícito e não mais oculto de que a escola não é apenas o ‘lugar’ onde os alunos são alfabetizados ou obtêm informações de maneira sistematizada pelas disciplinas escolares, mas também a instituição em que se aprendem conteúdos sociais e culturais associados a comportamentos, valores e ideários políticos (BITTENCOURT, 2005, p. 106).

De acordo com Bittencourt (2005), o uso de documentos nas aulas de história justifica-se pelas contribuições que podem oferecer aos estudantes: “Uma delas é facilitar a compreensão do processo do conhecimento histórico pelo entendimento que os vestígios do passado se encontram em diferentes lugares e fazem parte da memória oficial e precisam ser preservados como patrimônio da sociedade” (BITTENCOURT, 2005, p. 333).

Destacamos a importância e necessidade de defesa da História, especialmente neste contexto tão difícil do início do século XXI, em que negacionismos e mentiras ganham dimensão e proporção muito maiores devido à possibilidade de divulgação de *fake news* através da internet e redes sociais. Essa é uma discussão importantíssima para a prática do professor e, ao mesmo tempo, as polêmicas em redes sociais demandam a participação do historiador nesses debates e disputas.

Esses debates e disputas afetam de forma direta o trabalho dos professores de História, pois há vários confrontos, seja por parte de estudantes, pais ou direção da escola. Enquanto isso, a sociedade apresenta, de forma equivocada, as suas “verdades”, que incluem a noção de que as fontes e a História são mera questão de “opinião”. Isso demanda a atuação do historiador nesses espaços.

Salientamos, ainda, que este trabalho faz parte do processo de pesquisa que desenvolvemos no ProfHistória da UERN, programa que possibilita a aproximação do professor com a pesquisa e tem sido de fundamental importância na nossa prática docente. No processo de produção da dissertação, desenvolvemos oficinas com estudantes do Ensino Médio da Educação Básica em Quixadá, onde pudemos refletir sobre as diferentes vertentes da censura a partir da escuta e debate de algumas canções bregas censuradas.

Desta forma, fazemos uma reflexão sobre como algumas das canções bregas podem suscitar memórias e nos ajudar a compreender o passado recente e versões sobre a ditadura civil-militar. Será que a leitura, ou melhor, a audição dessas composições, seguida por debate, possibilitará um diálogo crítico e dinâmico entre presente e passado?

### **Revisionismo ideológico e negacionismo do início do século XXI: desafios da historiografia e da prática do professor de história**

A história é um processo dinâmico, permeado por continuidades, rupturas, avanços e transformações. Nessa perspectiva é possível identificar uma imensa variedade de discussões

sobre a ditadura militar no Brasil, refletindo essa “página infeliz da nossa história” que marcou e marca profundamente a história do povo brasileiro.

No site censura musical<sup>2</sup>, tivemos contato com diversos documentos da Polícia Federal e do Departamento de Censura de Diversões Públicas (DCDP), órgão responsável pela censura de produções artísticas. Foi um dos primeiros sites a disponibilizar o acesso aos documentos oficiais sobre os mecanismos e pareceres utilizados pelo Departamento de Censura, bem como entrevistas com cantores que tiveram suas canções censuradas. Foi ainda em 2008 quando tivemos contato com esse site e tivemos a oportunidade de acessar pareceres sobre produções “bregas” censuradas naquele período.

Assim como surgem pesquisas que abordam assuntos sobre músicas e canções, participação das mulheres, guerrilhas etc., surgem também ondas negacionistas que se pautam em informações rasas, incompletas e na prática de uma história abusiva e reacionária. Entender de onde surgiram esses ideais e em que se baseiam não é tarefa fácil, porém, é um exercício necessário.

A esse respeito, Meneses (2019) salienta que:

É preciso que se destaque que os protocolos de verdade e sua verificação são atingidos pela avassaladora velocidade sob as quais estes conteúdos são apresentados no cotidiano. Assim, antes mesmo de elaborarmos instrumentais para sua desconstrução, outros aspectos se sobrepõem à essa produção, tornando o trabalho de investigação desses conteúdos uma operação de caça quase de elementos estéreos. Nesse sentido, compreender as apropriações do passado como fenômeno contemporâneo ligado às mídias contemporâneas nos leva a considerar que esses espaços transformaram significativamente as maneiras de tratamento da história e seus usos políticos. (MENESES, 2019, p. 7).

A narrativa histórica sobre a ditadura acaba sendo confrontada e atingida pelos problemas do tempo presente. Vivemos um período em que a divulgação do conhecimento acontece de forma extremamente rápida e nem sempre essas narrativas são progressistas. Esses discursos e narrativas reacionárias e desonestas da história podem ser vistas, por exemplo, em diversas falas do hoje presidente Bolsonaro.

No dia 26 de julho de 2021, no Palácio da Alvorada, em conversa com apoiadores, Bolsonaro disse que não é justo punir quem pede a volta do AI-5. Dizendo defender a democracia e o direito de expressão, o presidente relativiza, normaliza e até faz apologia à ditadura. O mesmo que em 2018, quando ainda era candidato à presidência, em entrevista a William Bonner no Jornal Nacional, afirmou que em 1964 aconteceu uma revolução e bradou: “deixem os historiadores pra lá”. Não queremos aqui sustentar que esses pensamentos e narrativas surgiram a partir de Bolsonaro, afinal essas narrativas estão presentes no Brasil há muito mais tempo. Nossa intenção ao utilizar esses exemplos é mostrar de que forma essas narrativas estão sendo mais propaladas no tempo presente.

---

<sup>2</sup> O site censura musical está fora do ar no momento, cito-o aqui, pois foi lá que tive acesso a vários documentos da Divisão de Censura de Diversões Públicas (DCDP) com os pareceres de canções que foram censuradas, bem como entrevistas com cantores da música brega, censores da época, cartas de telespectadores dos programas de TV etc.



O fato é que através de discursos negacionistas, *fake news*<sup>3</sup>, apologia às armas, *slogan* e brado nacionalista “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”, Bolsonaro fortalece a ideia e movimento de pró-ditadura, enaltece torturadores, zomba dos torturados e propaga ódio e extremismo em seus discursos. Esses discursos não estão à margem da sociedade e, ainda que se trate de uma minoria, essas narrativas infelizmente representam o pensamento de muitas pessoas na sociedade brasileira.

Revisionismo e Negacionismo são duas correntes de interpretação que disputam com as práticas historiográficas e amparam-se na ideia de uma perspectiva crítica e nova da história. Precisamos pontuar algumas diferenças cruciais entre revisionismo e negacionismo.

Infelizmente, há muito achismo no mercado editorial destinado à história para além dos muros acadêmicos. Em termos conceituais, é dever do historiador fazer revisionismo histórico; olhar para trás, a partir de novas fontes a que tenha acesso, e colocar o seu objeto de estudo em perspectiva, criando uma relação de diálogo com estudiosos do tema, sejam do presente sejam do passado. Se há uma verdade histórica, ela está sempre em revisão, através de novas descobertas documentais ou de reinterpretação e ressignificação dos eventos postos.

Porém, não se pode negar fatos! Há uma parte do revisionismo histórico que choca diretamente com o conceito de verdade histórica. Há pessoas que negam, por exemplo, que houve o holocausto e ditaduras militares na América do Sul a partir dos anos 1960. Esse tipo de revisionismo tem um tom polêmico, é saturado de teorias da conspiração e possui uma alta carga de teor ideológico. Baseia-se no fato de que a história seria uma ciência opinativa, que dependeria apenas de quem a faz. Ou seja, algo só é verdade histórica para um determinado sujeito. Esse tipo de estratégia nos revela uma distorção do conhecimento do passado e é totalmente anticientífica.

A esse respeito, Napolitano (2021) ressalta que:

Esse tipo de estratégia de argumentação nos revela uma dupla distorção no conhecimento do passado, quase sempre mobilizada como parte das lutas políticas do presente. Esse aspecto é inevitável, e faz parte das interações complexas entre memória, identidades sociopolíticas e conhecimento histórico. (NAPOLITANO, 2021, p.86).

Outra parte do revisionismo que se choca com o conceito de verdade histórica, estes agem a partir da coleta de fontes majoritariamente não confiáveis, sem a análise crítica devida, apresentando visões que mais lhes convêm para defender outras “versões” e até criar “ficções” da história. Marcos Napolitano (2021) chama isso de *revisionismo ideológico*, no qual se utilizam de “distorção e apropriação seletiva dos fatos igualmente comprovados, sem a devida complementação de informações, para reforçar a tese negacionista.” (NAPOLITANO, 2021, p. 86 e 87).

No que diz respeito ao negacionismo, precisamos entender que negar o passado é uma coisa antiga no mundo, pois já ocorreu, por exemplo, no contexto do holocausto, em que os nazistas, durante o Terceiro Reich, começam a negar as suas políticas de extermínio e outros crimes cometidos. Para os nazistas, negar e silenciar era parte de um projeto de esconder os

<sup>3</sup> Frisamos que o conceito de “*fake news*” já era conhecido desde o final do século XIX. A popularização desse tema no Brasil e no mundo tem ligação direta com as transformações ocasionadas pelo processo de globalização, como é o caso da internet.

crimes. Eles acreditavam que o projeto de extermínio era algo importante, porém, na visão deles, os alemães ainda não estavam preparados para entender essa questão. Trata-se de construções que, com os objetivos do convencimento e da persuasão, utilizam-se de diferentes estratégias, como generalizações, omissões, mentiras.

Sobre a onda negacionista brasileira atual (emergida no início dos anos 1920), podemos citar os embates travados sobre fatos da ditadura militar no Brasil. Esse debate se faz presente quando observamos que parte da população brasileira, ainda que minoritária, considera preferível uma ditadura militar, pois compartilham da ideia de que houve uma revolução, ou que aqui existiu uma “ditabranda”, que em 1964 não havia violência etc.

Fica cada vez mais evidente que precisamos retomar essas obviedades e “mitos”. O termo “ditabranda”, por exemplo, foi utilizado em 17 de fevereiro de 2009 pelo jornal Folha de S.Paulo, em editorial cujo objetivo era criticar o presidente Hugo Chávez e sua recente vitória política obtida através de um plebiscito que lhe dava a possibilidade de concorrer mais uma vez às disputas presidenciais em 2012. O texto faz um contraponto com regimes vigentes nas décadas de 1960 e 1970 na América Latina e afirma que a situação da Venezuela era muito pior. Segue o trecho ao qual nos referimos:

Outra diferença em relação ao referendo de 2007 é que Chávez, agora vitorioso, não está disposto a rerepresentar a consulta popular. Agiria desse modo apenas em caso de nova derrota. Tamanha margem de arbítrio para manipular as regras do jogo é típica de regimes autoritários compelidos a satisfazer o público doméstico, e o externo, com certo nível de competição eleitoral. Mas, se as chamadas “ditabrandas” -caso do Brasil entre 1964 e 1985- partiam de uma ruptura institucional e depois preservavam ou instituíaam formas controladas de disputa política e acesso à Justiça-, o novo autoritarismo latino-americano, inaugurado por Alberto Fujimori no Peru, faz o caminho inverso. O líder eleito mina as instituições e os controles democráticos por dentro, paulatinamente (FOLHA DE S.PAULO, 2009).

O termo “ditabranda” constante na reportagem é utilizado geralmente quando se compara a ditadura no Brasil e a ditadura na Argentina, levando em consideração a quantidade de mortes. Essa relativização do caráter violento da ditadura militar brasileira ainda tem muita força em contraposição à ênfase da natureza mais agressiva da ditadura militar argentina.

Acreditamos que, para além do esforço de tentar desconstruir esses mitos todos da “ditabranda”, devemos explicar porque no Brasil nós não temos uma política de memória efetiva; devemos evidenciar que a violência não está apenas no número de mortos e desaparecidos, mas sim na falta de uma reflexão social “pra quem a ditadura foi traumática”, na percepção de uma violência cotidiana e seletiva contra uma minoria que persiste até hoje.

É preciso saber lidar com esses temas; não somente os estudantes, mas os próprios professores de história precisam conhecer sobre essas questões e resistir a elas. Mas não adentraremos na questão que diz respeito à formação docente. O que queremos é enfatizar a importância da discussão sobre essas questões tão presentes em nossa sociedade.

Pinha (2020, p.58) salienta que:

A verdade historiográfica em torno do apoio da sociedade civil ao Golpe e à Ditadura, em meio a este contexto crescente de guerras de memória e recrudescimento de negacionismo e revisionismo? Este novo contexto deveria ser capaz de reorientar as perguntas e, mais ainda, as respostas oferecidas pela historiografia acadêmica? Eis o dilema ético-político que atravessa toda a minha análise, eis o ponto de interrogação ancorado na experiência da crise.

Esse debate nos faz refletir sobre essa guerra de narrativas sobre a ditadura militar no Brasil e movimentos negacionistas que surgem na contemporaneidade. “[...] Contra o comunismo, pela nossa liberdade, contra o Foro de São Paulo, pela memória do coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, o pavor de Dilma Rousseff [...]”. A fala do então Deputado Jair Messias Bolsonaro traz à tona um passado bastante conflituoso e que diz respeito a essa “guerra de memória” abordada por Daniel Pinha Silva (2020).

Ainda sobre a questão do negacionismo, é necessário destacar que muitos desses discursos tinham presença nas páginas dos jornais e nas redes sociais desde os anos 1990, porém, sua projeção na cena pública ganhou um novo patamar nos últimos anos. Em 2016, o historiador Fernando Perlatto e o cientista político Jorge Chaloub fazem uma reflexão pertinente em torno de algumas hipóteses que nos ajudam a compreender o destaque que os discursos da “nova direita” têm ganhado na cena pública brasileira.

Dentre as hipóteses levantadas, destacamos as transformações na indústria cultural e a popularização da internet e das redes sociais. Usuários de Facebook, Twitter, Instagram, passam a marcar presença no debate público. Dialogamos com Lucchesi (2014, p. 31) quando ela diz que “as novas tecnologias trazem novas dinâmicas e relações subjetivas que precisam ser investigadas, que sugerem novas práticas, possibilidades e responsabilidades”. Acreditamos que esses espaços podem e devem ser preenchidos por nós professores.

Essa “guerra de narrativas” está presente em diversos campos e cenários, inclusive nas salas de aulas, afinal esses cyberespaços fazem parte do universo dos estudantes.

Voluntária ou involuntariamente o tempo presente tem sempre algo a dizer a historiadores, pesquisadores das humanidades, professores de história ou a qualquer estudioso que inclua a história como tema de reflexão. Isto porque, ao enunciar um discurso histórico – seja em forma de pesquisas ou aulas de história academicamente mediadas ou ainda em memórias, exposições em museus, livros ficcionais, produção audiovisual, conteúdo disponível na internet, entre outros meios de circulação da história – aquele que enuncia se dirige, inevitavelmente, a interlocutores de sua própria época (PINHA, 2017, p. 101).

Nossos alunos são interlocutores da história atual e, em meio a esse “caldeirão” de informações, a sala de aula e o ensino de história tornam-se possíveis meios de abordagem dessas narrativas.

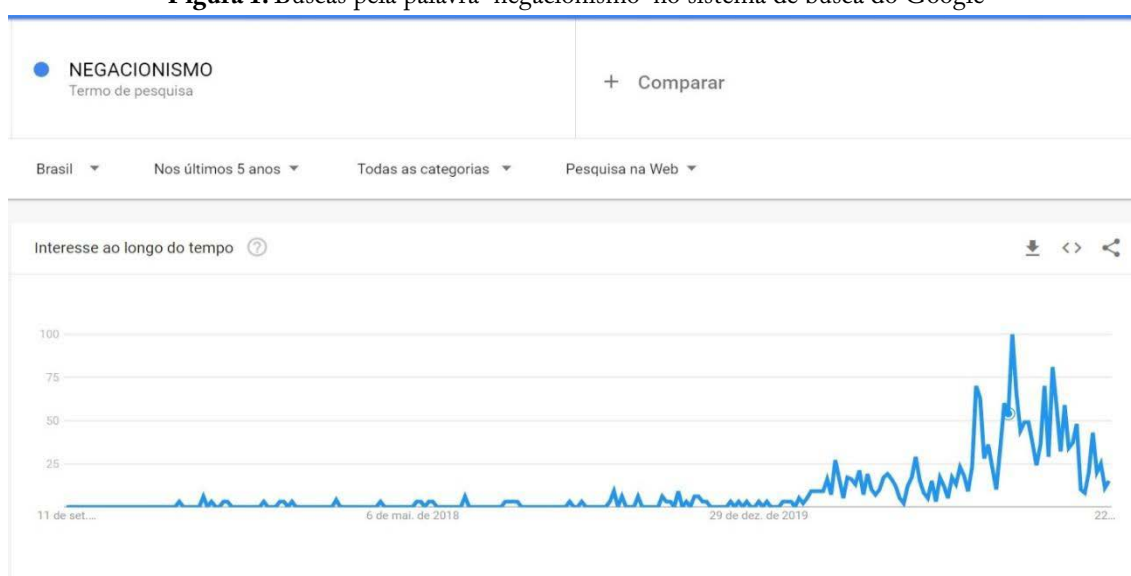
Não foram poucas as vezes em que essas temáticas revisionistas e negacionistas estiveram e estão em pauta em nosso cotidiano em sala de aula. Essas ideias parecem ganhar fôlego maior,

em especial, na disputa da memória coletiva de fatos e acontecimentos, deixando de lado a importância histórica de determinados atores e de suas memórias individuais e coletivas, que é o caso da história sobre a ditadura militar no Brasil.

Esse tipo de postura que tenta desqualificar a ciência, historiadores e professores se faz presente quando, munidos de discursos vazios e desonestos, “pseudopesquisadores” fazem propostas de revisionismos sem base teórica e empírica, ignorando a relevância do conhecimento histórico para a humanidade.

Em uma busca no GoogleTrends – ferramenta em que é possível fazer um acompanhamento sobre a evolução do número de buscas por uma determinada palavra-chave ao longo do tempo – pesquisamos como a palavra “negacionismo” tem sido buscada na internet ao longo dos últimos 5 anos.

**Figura 1:** Buscas pela palavra “negacionismo” no sistema de busca do Google



Fonte: GoogleTrends, data de acesso: 06 de setembro de 2021

De setembro de 2016 a setembro de 2021, houve um interesse crescente por informações relacionadas ao termo negacionismo. O recorte temporal de 5 anos foi pensado com base no período em que a empresa Poder Paralelo surgiu no mercado. Dessa forma, podemos estabelecer uma relação direta entre o crescente interesse pela busca relacionada ao negacionismo, esses novos discursos e embates de que falamos anteriormente e a forma com que essa temática tem sido abordada através de narrativas do governo Bolsonaro. Quando buscamos no GoogleTrends os cinco assuntos vinculados à temática do negacionismo, encontramos tópicos relacionados a ciência, vacina e Covid-19, um reflexo dos ataques proferidos à ciência durante esse contexto pandêmico.

Esses dados nos fazem refletir também sobre a eminente necessidade de ampliar esses debates e discussões no ambiente da sala de aula. Vivemos em um contexto em que há um *boom* de informações, revisionismos, negacionismos, e pensamos que isso implica diretamente com o “fazer história” no chão da escola. É preciso pensar como a história é “entregue” para o público fora da academia, como a ditadura está sendo compreendida nesses espaços públicos.

São debates relevantes para compreendermos como o assunto do negacionismo tem sido percebido pela “comunidade digital” e reforçam a necessidade de abordagens desses temas dentro da sala de aula, afinal o historiador enxerga o passado com os olhos do presente, somos frutos do nosso tempo.

### **Ouvindo as vozes do “brega”: a canção como recurso metodológico no processo de construção da aprendizagem sobre a ditadura militar no Brasil**

Consciência histórica é uma categoria geral que não apenas tem relação com o aprendizado e o ensino de história, mas cobre todas as formas de pensamento histórico; através dela se experiencia o passado e se interpreta como história. Assim, sua análise cobre os estudos históricos, bem como o uso e a função da história na vida pública e privada [...] A consciência histórica não pode ser meramente equacionada como simples conhecimento do passado. A consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro. Ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro. (RÜSEN, 2006, p. 36 - 37).

História é a ciência que nos leva à arte de investigar, interpretar e refletir sobre as questões do homem, suas relações com a sociedade e com a natureza em diferentes espaços e temporalidades. Pensar a história significa rever teorias, buscar outras fontes, descobrir novos fatos, reconstruir memórias, criar metodologias, estabelecer relações espaço-temporais, avaliar dados e informações etc. O ofício do historiador se estende à área do ensino de história, pois ciência se faz na e com a sociedade.

É importante refletir sobre a utilidade do conhecimento produzido na academia, que não está desassociado da sociedade, dado que as demandas sociais da vida cotidiana devem ser o motor da transformação historiográfica. Para Rüsen (2006), o aprendizado histórico remete aos processos de constituição de sentido feito pelo aprendiz a partir de suas experiências no tempo presente. Ou seja, o tempo presente é o ponto de partida do aprendizado histórico.

A aprendizagem histórica mobiliza um conjunto de saberes que a torna uma disciplina específica e diferente de outras áreas do conhecimento. Isso é muito importante para delimitarmos de forma mais objetiva de que a prática docente e a produção do conhecimento histórico carregam elementos específicos. Daí a necessidade de construirmos metodologias e reflexões conceituais específicas construções do conhecimento histórico.

Como parte metodológica de nossa pesquisa de mestrado, sentimos a necessidade de dialogar com os alunos do Ensino Médio sobre a ditadura militar a partir da escuta e debate de canções bregas. Propusemos o diálogo com as composições “Uma vida só - Pare de tomar a pílula” (1973), de Odair José, e “Animais irracionais” e “O caminhante” (1974), da dupla Dom e Ravel.

Lembremos que o termo “brega”, usado pejorativamente em referência a preferências musicais das classes mais baixas, designa artistas que foram perseguidos pelos autoritarismos da ditadura. Contudo, quando se fala em censura, na maioria das vezes, os mesmos gêneros e nomes são abordados, como Chico Buarque, Caetano Veloso, Gilberto Gil.

A proposta da oficina “os sons do brega” buscou ampliar esse debate a partir das canções que foram censuradas pelo governo ditatorial. As análises das composições, documentos da censura e entrevistas, permitiram compreender de forma ampla como funcionava o processo de censura e quais regras e ordens norteavam esse tipo de veto.

Tal metodologia de ensino auxilia os alunos a elaborarem conceitos e a dar significados a fatos históricos. As letras de música constituem em evidências, registros de acontecimentos a serem compreendidos pelos alunos em sua abrangência mais ampla, ou seja, em sua compreensão cronológica, na elaboração e ressignificação de conceitos sobre a disciplina. Mais ainda, a utilização de tais registros colabora na formação dos conceitos espontâneos dos alunos e na aproximação entre eles e os conceitos científicos. Permite que o aluno se aproxime das pessoas que viveram no passado, elaborando a compreensão histórica. (ABUD, 2005, p. 316).

A música está presente na vida de todos, tem vários papéis e embala as experiências humanas. Através de leituras, como de Napolitano (2019), percebemos que este pode ser um excelente caminho para pensar a complexidade da ditadura, pensando as canções como componentes daquele contexto e algo muito relevante para uma reflexão crítica sobre o que foi a música naquele período, a própria ditadura e seus significados atuais.

A música/canção é, portanto, um documento importante para o pesquisador e um recurso metodológico instigante. O trabalho com esse recurso contém várias possibilidades de análise do cotidiano, da sociabilidade, das mentalidades.

Nossa ideia de abordar canções bregas surge da necessidade de ampliar os olhares sobre a ditadura e a censura.

Sucesso de norte a sul do país, patrimônio afetivo de grandes contingentes das camadas populares, esta vertente da nossa canção romântica tem sido sistematicamente esquecida pela historiografia da música popular brasileira. Nas publicações referentes à década de 70, de maneira geral são focalizados nomes de Chico Buarque, Elis Regina, Gilberto Gil [...], todos, sem dúvida, representativos, mas que na época eram consumidos por um segmento mais restrito de público [...] O que a maioria da população brasileira ouvia eram outras vozes e outros discos. (ARAÚJO, 2003, p. 16).

O gênero “brega” é pouco explorado na escola, em materiais didáticos, na academia e nas pesquisas em geral, o que já evidencia a importância de tornarmos essa temática um objeto de investigação, que merece ser estudado e analisado de maneira mais dinâmica e reflexiva. Podemos, através da análise de canções bregas, entender o contexto histórico e sociopolítico da ditadura militar, como os autoritarismos do sistema implementado interferiram na arte, na cultura, especificamente na música popular, por meio da repressão que se manifestou através da censura.

Esses autoritarismos serão denunciados através das letras das produções “bregas”. A censura não acontecia apenas com canções de cunho político, havia também a tentativa de silenciar questões ligadas às dificuldades enfrentadas pelas classes marginalizadas.

Recorremos mais uma vez a Araújo (2003) para compreender melhor como essa censura se fazia presente no repertório da música popular “brega”:

Embora os traços do autoritarismo tenham sido, sem dúvida, reforçados com o golpe de Estado de 1964, o autoritarismo no Brasil não é exceção, nem é mero regime governamental, mas a regra e expressão das relações sociais. Pois é justamente este autoritarismo latente na sociedade brasileira o que será denunciado em diversos textos do repertório “cafona”. Autoritarismo que se expressa através do preconceito aos pobres, aos negros, aos homossexuais, às prostitutas, às empregadas domésticas, aos analfabetos, aos deficientes físicos e aos imigrantes nordestinos (ARAÚJO, 2003, p. 48).

Importante destacar que esses autoritarismos eram vivenciados pelo público ouvinte dessas músicas populares bregas e também pelos compositores e cantores. Os irmãos Dom e Ravel, por exemplo, relataram que quando chegaram em São Paulo, sofreram diversos tipos de preconceitos e exclusão pelo fato de serem nordestinos.

Compartilhamos do conceito de representação trazido por Chartier (1990), a fim de salientar que a música tem um papel importante enquanto forma de conhecimento histórico. A história cultural é a forma como os indivíduos e a sociedade idealizam, imaginam e representam a realidade e como esse entendimento orienta suas práticas sociais. Nossa intenção ao levar essas novas abordagens sobre ditadura e censura para a sala de aula é compreender também quais são as apropriações e representações de ditadura dos estudantes.

Na efetivação da oficina discutimos três das músicas ao longo do mês de agosto de 2021. Ressaltamos que devido às condições provocadas pela pandemia de Covid-19, as aulas aconteceram de forma síncrona pela plataforma Google Meet. Da oficina participaram 21 alunos de diferentes escolas públicas da Educação Básica de Quixadá, no Ceará.

A primeira canção brega que trabalhamos com os alunos do Ensino Médio na oficina foi “Uma vida só - Pare de tomar a pílula” (1973), do cantor e compositor Odair José. Conhecido como o “terror das empregadas” devido ao sucesso alcançado na turbulenta década de 1970 através de letras e melodias simples que despertavam o interesse popular. Vejamos a letra na íntegra desta música:

Já nem sei há quanto tempo  
Nossa vida é uma vida só  
E nada mais  
Nossos dias vão passando  
E você sempre deixando  
Tudo pra depois  
Todo dia a gente ama  
Mais você não quer deixar nascer  
O fruto desse amor  
Não entende que é preciso  
Ter alguém em nossa vida  
Seja como for

Você diz que me adora  
Que tudo nessa vida sou eu  
Então eu quero ver você  
Esperando um filho meu  
Então eu quero ver você  
Esperando um filho meu  
Pare de tomar a pílula  
Pare de tomar a pílula  
Pare de tomar a pílula  
Porque ela não deixa o nosso filho nascer  
Você diz que me adora  
Que tudo nessa vida sou eu  
Então eu quero ver você  
Esperando um filho meu  
Então eu quero ver você  
Esperando um filho meu  
Pare de tomar a pílula  
Pare de tomar a pílula  
Pare de tomar a pílula  
Porque ela não deixa o nosso filho nascer  
(JOSÉ, 1974).

O trabalho musical de Odair José abordava questões sensíveis, principalmente para aquela época, sobre pobreza, exclusão social, racismo etc. No caso da música “Pare de tomar a pílula”, a censura implementada foi justificada pelo fato de a música tratar de um tema que não agradava a Igreja: o uso de anticoncepcional. Também o foi por ter sido lançada quando o governo brasileiro fazia campanhas de controle de natalidade entre as populações pobres; logo, para os censores essa canção representava uma desobediência civil, além de desagradar devido à referência explícita à sexualidade.

A letra da música acima conta a história de um casal formado por um homem que quer ter filhos e uma mulher que os evita, motivo pelo qual ele faz o apelo para a parceira parar de tomar a pílula. A música não apresenta nenhum viés de protesto ou crítica à ditadura, porém, foi censurada, pois Odair José era visto como uma má influência para os jovens e um desrespeitador da moral e dos bons costumes.

Essa fama de mau exemplo surgiu a partir de 1972, quando Odair José gravou a composição “Eu vou tirar você desse lugar”. A música contava a história de um homem que conhece uma prostituta em uma boate, se apaixona, tira a moça da prostituição e casa com ela. Em entrevista ao site censura musical, Odair disse que: “A partir daquele momento tudo que era meu passou a ir para a censura, porque antes desta música não era minha obrigação enviar para a censura todo disco e letras para eles observarem.” Ressalta ainda que percebeu o quanto estava sendo prejudicado perseguido pela censura quando gravou a música “Uma vida só - Pare de tomar a pílula” e que nunca entendeu porque a música foi censurada.

A chegada e difusão da pílula anticoncepcional no Brasil ocorreu entre 1962 e 1972, com informações veiculadas através de jornais e revistas destinadas ao público geral. É importante



salientar que o contexto era de preocupação com a exploração demográfica e a pílula aparecia como um excelente recurso para conter o crescimento desordenado da população. Outro fator importante é que a Igreja Católica se opunha à utilização da pílula.

Talvez a fama de mau exemplo para os jovens tenha sido fortalecida pelas questões elencadas acima, o que nos mostra uma noção muito mais ampla sobre a censura e a ditadura. É possível perceber, através da análise da música, vários elementos políticos, sociais, econômicos, e entender como funcionava a mentalidade da sociedade da época.

Em outro trecho da entrevista de Odair José ao censura musical, ele diz que:

Eu até hoje não sei o que aconteceu com essa música. O que parece é que a Igreja era contra; o que eu também não sei, porque se a igreja é contra todo e qualquer anticoncepcional, porque tinha sido contra a pílula? Eu mesmo fui muitas vezes naquele prédio (Divisão de Censura), na Rua Dantas com Evaristo da Veiga, no Rio de Janeiro. Uma casa que parecia a casa do Drácula, porque eles faziam ela parecer assim. Já era criado um clima pra você entrar lá assustado. Agora o que me explicaram do negócio da pílula é que existia um projeto do governo de distribuir pílulas gratuitas em hospitais. Então não ficaria bem uma pessoa na rádio dizer “Pare de tomar a pílula”, quando o governo queria que as pessoas tomassem.

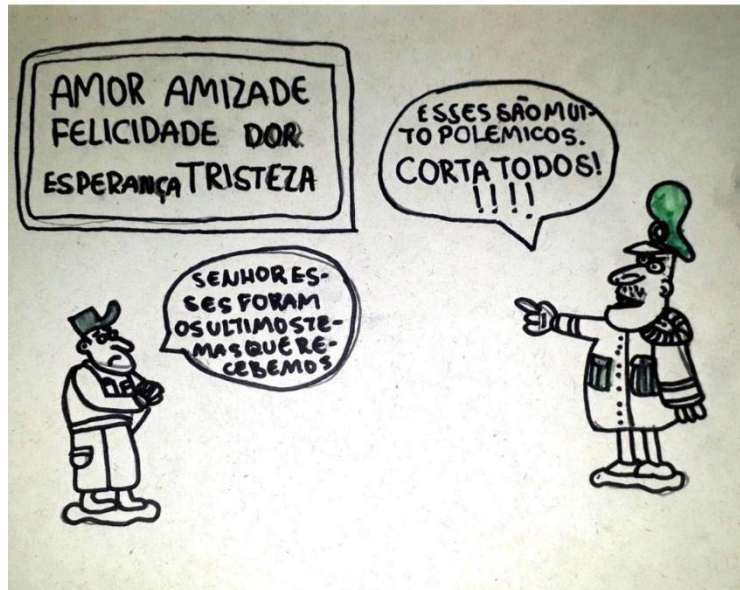
A entrevista, realizada por volta de 2008, nos mostra como o próprio Odair José ainda tem muitas incertezas com relação ao que motivou a censura da música “Uma vida só - Pare de tomar a pílula”.

Em outro trecho, que inclusive chamou muito a atenção dos alunos que participaram da oficina, percebe-se uma total falta de intenção em questionar o governo ditatorial, o que deixa claro que esses artistas, provavelmente, não eram engajados com questões políticas. Odair José relata que “o governo militar também tinha suas virtudes. Durante a ditadura nós não tínhamos sequestro relâmpago, não existiam bandidos, estupradores. Esse era o lado bom.” Essa narrativa de Odair José é bastante utilizada pelas vertentes do revisionismo ideológico e do negacionismo. Assusta perceber que um artista que foi censurado, sofreu ameaças, foi intimidado, teve a carreira prejudicada, ainda consiga enxergar lado bom em uma ditadura.

Depois de algumas tentativas de advogados da Companhia Brasileira de Discos Phonogram, a música “Uma vida só – Pare de tomar a pílula” foi liberada ainda em 1973, seguindo alguns ajustes e cortes exigidos pelo departamento de censura.

O desenho abaixo faz parte de uma produção realizada pelos estudantes ao final das oficinas, em que eles foram mobilizados a desenhar uma representação da ditadura a partir dos debates e análises dos documentos nas aulas.

Figura 2: Desenho feito por uma aluna



Na imagem vemos o que seria o censor mostrando, para um militar, algumas letras de músicas que falam sobre assuntos e sentimentos do cotidiano. Em resposta, o militar diz que os trechos são polêmicos e ordena o “corte” (censura) deles. (aluna do 3º Ano do Ensino Médio, 17 anos – EEEP Maria Cavalcante Costa – Quixadá).

No desenho a aluna mostra como o papel da censura era amplo, quando ironicamente retrata a interferência dos censores e militares em letras de músicas que sequer tinham teor de crítica política.

É importante ressaltar que nos bastidores da censura também havia grandes pressões para que nenhum material visto como inadequado passasse ileso pelas análises e procedimentos. Sobre os aspectos do trabalho dos censores, Araújo (2003) diz que:

Este excesso de zelo era também consequência do clima de denúncia que envolvia os próprios profissionais do veto. O ex-censor Onofre Ribeiro da Silva confessa que “havia uma profunda censura dentro da Censura naquela época. Éramos vigiados. Se um censor bobeasse e deixasse passar um dos temas considerados tabus...perdia o emprego”. (ARAÚJO, 2003, p. 89).

Outros artistas abordados nesta pesquisa são os irmãos Dom e Ravel<sup>4</sup>. Os irmãos nasceram no estado do Ceará e posteriormente se mudaram para o Sudeste, primeiramente para o Rio de Janeiro e, depois, São Paulo. Inicialmente os irmãos conseguiram visibilidade como compositores: artistas como Sérgio Reis, Vanuza, Wanderléia, Moacyr Franco e Os Incríveis gravaram composições. Posteriormente a dupla foi contratada pela gravadora RCA.

No início da carreira como cantores, os irmãos tiveram algumas músicas utilizadas pelo governo militar, motivo pelo qual muitos referiam-se à dupla como “fabricada” pela ditadura. Em entrevista ao censura musical, Ravel é questionado se os militares utilizavam as músicas com o consentimento da dupla e responde que: “na época da ditadura eles nunca pediam nada.

<sup>4</sup> Dom, com nome de batismo Eustáquio Gomes de Farias, faleceu em 10 de dezembro de 2000, em decorrência de um câncer de estômago. Ravel, com nome de batismo Eduardo Gomes de Faria, faleceu em 16 de junho de 2011, vítima de um ataque cardíaco.

Eles mandavam. O medo pairava porque nós ouvíamos os papos que sumiu fulano, desapareceu ciclano. Os artistas procuravam tomar precauções.”

Buscando fugir das críticas de dupla “fabricada” pela ditadura, a dupla resolveu fazer uma música que a livrasse do rótulo. Em 1974, lançaram a música “Animais Irracionais”, que foi censurada. Vejamos a letra na íntegra:

Às vezes eu olho pra terra sem compreender  
A luta dos seres humanos pra sobreviver.  
O grande açoitando o pequeno,  
Terceiros mandando apartar,  
Mas na maioria das vezes o grande não quer parar.  
Tem vezes que o desesperado se põe a pensar (a pensar)  
Por que deve aos pés de um dos grandes se ajoelhar,  
Eu passo por muitas igrejas pedindo respostas de deus  
Pra ele calado no espaço ouvir os lamentos meus.  
Animais (animais) nós os homens somos todos meio  
Animais irracionais  
Levantamos, guerreamos e deitamos e rezamos antes  
A vida é um sonho e nada mais. oh! cantem a trás.

Às vezes eu olho por cima do mundo e os maus (os maus)  
Eu vejo vencendo na vida os mais altos degraus  
Não querem ouvir nem falar  
De fome, problemas e dor  
Dos outros nem ao menos admitir ou supor.  
E sempre eles acham que eles são certos demais (demais)  
Dinheiro perdido em seus vícios não volta jamais,  
Pequenos e grandes ladrões  
No meio dos homens de bem  
Que cruzam as ruas da vida matando ou roubando alguém.  
(DOM; RAVEL, 1974).

A canção incomodou o governo, pois estava em desacordo com a mensagem de união da corrente “pra frente”. Na letra é possível perceber uma crítica à exploração do trabalhador, que luta pela sobrevivência enquanto é explorado pelos patrões. O resultado de um disco com canções que denunciavam situações de desigualdades sociais, foi a censura e recolhimento dos discos nas rádios de todo o país. Ravel relata que resolveu cantar a canção “Animais Irracionais” em um show na cidade de Brasília e que “a Polícia Federal invadiu o palco, interrompeu o show e causou uma confusão geral”.

Ravel também fala sobre as vezes que foi intimado a comparecer à Polícia Federal:

No departamento de censura eles colocavam você numa sala escura gelada e te davam uma canseira, porque você ficava lá horas e horas sem ninguém dizer nada, era um clima psicologicamente pesado, um frio danado. E depois de horas questionavam sobre a letra de Animais Irracionais.

Um relato similar ao de Odair José, quando falam sobre o clima de tensão e intimidação que girava em torno dos artistas censurados naquela época.

Diante desse quadro de repressão e autoritarismo, outra produção do LP de Dom e Ravel causou muito incômodo: a composição “O caminhante”. Foi esta a terceira canção que trabalhamos na oficina com os alunos do Ensino Médio. Abaixo, a letra:

Eu ando caminhando por aí  
Procurando uma região sem dono,  
Local do qual me sinta proprietário,  
Usuário do que dele eu extrair.  
Tomaram palmo a palmo quase tudo.  
Absurdo, eu não consigo acreditar!  
Conquistarei um dia o meu lugar?  
Preciso tanto recomeçar!  
Onde eu piso, dizem: “ Isto não é seu”!  
Tanta coisa boa eu deixo de fazer!  
Quantos outros caminhantes como eu,  
Sonham tanto um paraíso pra viver!  
Eu vi milhões de arames grossos e farpados!  
Já cansado, sobre a areia então chorei.  
Ali, gigantes blocos de concreto,  
Com seus tetos sobrepostos levantei.  
O Sol rachou meu violão de lado,  
Mas sou calado, não costumo me grilar!  
Até o Céu se encontra dividido:  
“Seus antigos astros buscam seu lugar”  
E onde eu piso, dizem isto não é seu!  
Tanta coisa boa eu deixo de fazer!  
Grande parte de caminhantes já morreu,  
Sem o nosso pobre mundo compreender!  
(DOM; RAVEL, 1974).

A composição, que sofreu o que chamamos de censura “não oficial”, tem como foco uma abordagem sobre o cotidiano dos trabalhadores rurais e a luta pela posse de terra no Brasil. Um quadro de injustiça social que é resultado do processo de ocupação das terras de nosso país. Sem se utilizar de duplos sentidos ou metáforas, a dupla escancara mais uma vez os problemas sociais que assolam a sociedade brasileira. E tocam na ferida da reforma agrária.

Em entrevista ao censura musical, Ravel fala sobre o show que fizeram na região do Araguaia, cujo contratante ordenou que a dupla não cantasse a canção “O caminhante”:

O contratante enfiou uma pistola nove milímetros na boca do Dom e disse que se nós cantássemos “O caminhante”, não iria ter mais show de Dom e Ravel em lugar algum. O Dom foi frio. E essa questão de não tocar algumas músicas acontecia em quase todo o país.

Vários autores brasileiros reconhecem a destacada importância desse combate no campo, dado que ao se falar de ditadura militar, Brasil e guerrilha, é inevitável mencionar o Araguaia.

Outra ação, contundente, aconteceu na área rural. A guerrilha do Araguaia contou com cerca de cem guerrilheiros, inclusive alguns camponeses, e acabou num massacre. As forças armadas deslocaram para a região do bico do papagaio, sudoeste do Pará, entre 1972 e 1974, em torno de 04 mil homens e, em outubro de 1973, Brasília emitiu a ordem de não fazer prisioneiros no local. O envio de força militar e policial para regiões onde se supunha existirem bases de treinamento de guerrilha foi uma das características da repressão na área rural. (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p.462).

Cantar “O caminhante”, na visão dos proprietários de terra, era uma forma de estimular os trabalhadores a lutarem por melhores condições e por um pedaço de terra. Os cantores buscaram um diálogo e tentaram justificar dizendo que não tinham a intenção de estimular aquele tipo de disputa. Segundo Dom relatou ao historiador Paulo César de Araújo, o ruralista disse:

Mesmo que os senhores não estejam cantando com essa finalidade, nós é que estamos pagando o show dos senhores aqui no clube, o nosso partido é quem subvenciona todas essas propagandas do clube e das rádios daqui, então, por favor, estou advertindo o senhor de uma forma bem amistosa, não cantem mais essa música nessa sequência de shows aí, tá bom? (ARAÚJO, 2003, p. 96).

Assim, mostra-se como, além da censura oficial, a dupla Dom e Ravel também “experimentou” o desagradável gosto da censura “não oficial”, sendo perseguidos por diferentes setores.

Abaixo exemplificamos a compreensão de uma das alunas participantes da nossa oficina sobre esse debate:

Figura 3: Desenho feito por uma aluna



Na imagem vemos o título: **Música é arte, arte é cultura, e cultura é proibida**. Os cantores Dom e Ravel são representados em um show, cantando para o público. Nos balões temos as claves musicais com um veto. Na parte que corresponde à saída, um policial aguarda. (Aluna do 1º Ano do Ensino Médio, 16 anos – EEEP Maria Cavalcante Costa – Quixadá).

No desenho, a aluna representa algo sobre as fontes que foram analisadas na oficina, especificamente, sobre as diversas censuras sofridas pelos cantores Dom e Ravel. Além de desvelar critérios da censura, a análise das canções pode possibilitar uma compreensão ampla sobre o contexto histórico e os embates travados na época da ditadura militar no Brasil.

### Considerações finais

O tema ditadura militar nos traz diversas interrogações, visões, ficções, fatos, memórias, novas fontes e possibilidades de análises e construção de conhecimento histórico. Todas essas discussões e vertentes no debate público sobre a ditadura militar no Brasil nos mostra que esse passado ainda traz muitas versões e ficções, que precisam ser debatidas por estudantes, pesquisadores e pela sociedade.

Existe, pois, uma intensa revisão sobre esse momento histórico e cremos que isso ocorra devido às contradições que o período ainda provoca e às muitas visões e interesses que existem sobre ele. Existe também uma tentativa de redefinir esse passado tanto pelos que o vivenciaram, como também pelos que o investigam e interpretam com base em documentos escritos e orais.

Destacamos também a importância da história pública digital nesse cenário de construção do conhecimento. É preciso debater fora da academia. Rebater os negacionismos e visões reacionárias é necessário diante do cenário que vivenciamos hoje e que foi construído ao longo dos anos.

Percebendo a “escola” numa perspectiva Paulo Freiriana e diante da realidade dos estudantes, os conteúdos selecionados foram pensados a fim de levar sentido para esses alunos por meio da possibilidade de vislumbrar a ditadura militar no Brasil através de novas propostas, canções e discussões.

Um dos compromissos do professor de história é interrogar o passado a partir de questões que nos afetam atualmente. As transformações nos meios de comunicação e a ascensão da internet têm sido responsáveis pelo aceleração das notícias e, conseqüentemente, das *fake news* e dos negacionismos. É preciso adentrar nesses espaços e resistir; pesquisar e debater as fontes da ditadura militar no Brasil é um ato de resistência.

Ao pensar a canção como fonte histórica, devemos considerá-la como um documento histórico, um fragmento de seu tempo, passível de ser explorada pelo professor.

Diante disso, reafirmamos nossa intencionalidade em tecer uma pesquisa que se volte para uma análise da produção musical brega, os aspectos sociais, políticos e econômicos da época, bem como as motivações das censuras. Acreditamos que a prática desenvolvida em forma de oficina contribuiu de forma efetiva para a ampliação do conhecimento e de novos olhares sobre o período ditatorial no Brasil.

Por fim, esperamos contribuir com o processo de construção de conhecimentos históricos sobre a ditadura militar e ampliar o debate sobre como esse tema tem sido abordado no presente e em diferentes espaços, especificamente o espaço digital. Munidos de conhecimento histórico, ética e empirismo, poderemos continuar resistindo contra os negacionismos, revisionismos ideológicos e *fake news* que tentam relativizar ou até mesmo excluir a importância da história enquanto ciência.

## Referências

ABUD, Kátia Maria. Registro e Representação do cotidiano: a música popular na aula de história. **Cad. Cedes**, Campinas, vol.25, nº. 67, 2005, p.309-317.

ARAÚJO, Paulo Cesar. **Eu não sou cachorro, não**. Rio de Janeiro: Record, 2003. 4ª edição, p.458.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

BOLSONARO, Jair Messias. Câmara dos Deputados do Brasil. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/> Acesso em: 15 de mar. 2021.

EDITORIAIS. Limites a Chávez. **Folha de S. Paulo**, 17 fev. 2009. Acesso em: 01 de setembro de 2021.

GOOGLE TRENDS. Disponível em: <https://trends.google.com.br/trends/explore?date=today%205-y&geo=BR&q=NEGACIONISMO>. Acesso em: 06 set. de 2021.

LUCCHESI, Anita. **Conversas na antessala da academia: o presente, a oralidade e a história pública digital**. *História Oral*, v.17, n.1, p.39-69, jan/jun. 2014.

MENESES, Sônia. Negacionismos e histórias públicas reacionárias. **Opsis**. (Online). Catalão, v. 19, n. 2, 2019.

NAPOLITANO, Marcos. **1964: História do Regime Militar Brasileiro**. São Paulo: Editora Contexto, 2019.

NAPOLITANO, Marcos. Negacionismo e revisionismo histórico no século XXI. In: PINSKY, Jaime. PINSKY, Carla Bassanezi. **Novos combates pela história: desafios – ensino**. São Paulo: Contexto, 2021.

PINHA, Daniel. O lugar do tempo presente na aula de história: limites e possibilidades. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 99 - 129. jan./abr. 2017. jan./abr. 2017.

PINHA, Daniel. Ditadura Civil-Militar e Formação Democrática como problemas historiográficos: interrogações desde a crise. **Revista TransVersos**. Rio de Janeiro, n. 18, p. 37-63, abr.2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2006.

SCHWARCZ, M. L e STARLING, M.H. **BRASIL: uma biografia**. 1º ed. São Paulo. Companhia das Letras. 2015.

SOARES, Ingrid. Bolsonaro diz que “não é justo” punir quem pede volta do AI-5. **Correio Braziliense**, 26 jul. 2021. Acesso em: 06 de setembro de 2021.



# O USO E A CONSTRUÇÃO DE JOGOS DE TABULEIRO E *GAMES* NO ENSINO DE HISTÓRIA

Bruno Barros da Silva  
Lucas Victor Silva  
Paulo Henrique Penna de Oliveira

O modelo de dissertação que norteia a produção acadêmica dos mestrados profissionais em Ensino de História da rede nacional PROFHISTORIA permitiu a criação de um acervo de materiais didáticos e guias de práticas docentes disponíveis anexados às dissertações. Tais materiais são aliados de docentes em busca de novas estratégias de ensino e recursos didáticos inovadores.

Recentemente pesquisadores realizaram estudo do estado do conhecimento sobre a produção científica atual sobre jogos no Ensino de História no Brasil e evidenciaram o lugar dos artefatos lúdicos nos arquivos digitais do PROFHISTORIA:

A produção sobre a temática avançou especialmente no âmbito da produção científica da rede PROFHISTORIA com a elaboração de jogos como produto didático. Foram localizadas, ao todo, 17 dissertações no programa espalhadas em 12 instituições. São elas: UFPE, UFSC, UFRGS, UFRJ, UFF, UNESPAR, UDESC, PUC-RIO, UEMS, UFSM, UCS e UNEB. Registraram duas dissertações: UFPE, UFRGS, UFRJ, UDESC e UFSM. As demais instituições registraram uma produção até novembro de 2019. Dessas 17 dissertações, 7 foram defendidas em 2016, 3 em 2017 e 7 em 2018. Tal produção, em um curto e recente espaço de tempo, revela a dinamicidade do desejo de uso de jogos pelos professores de História. Ainda mais quando comparamos com as demais dissertações encontradas, que somam apenas 7, entre 2008 e 2016, em Programas de Pós-Graduação de História Social, Educação e Tecnologia (SILVA et al, 2020, p. 384).

A produção do PROFHISTORIA se divide em dois tipos de dissertações. A primeira modalidade de textos descrevia as possibilidades pedagógicas de jogos de tabuleiro, de cartas ou RPG produzidos pelos próprios autores sobre temas como história agrária, história dos povos indígenas, história e patrimônio locais, a última Ditadura Militar, movimento operário na Primeira República, Guerra do Paraguai, o conceito de nação e a construção da liberdade no século XIX. O segundo tipo de dissertação propõe o uso pedagógico de jogos de mesa e digitais já existentes, na forma de guias com orientações para o trabalho docente. Nesse grupo encontramos trabalhos

que refletem sobre o uso do RPG como ferramenta para o desenvolvimento de narrativas ou como estímulo para a iniciação científica e a inserção de elementos de jogos em sala de aula para melhorar habilidades cognitivas discentes e sobre as potencialidades pedagógicas de jogos digitais comerciais como recursos didáticos da história escolar (SILVA et al., 2020).

A criação de jogos e a reflexão sobre seus usos educativos valorizam esses artefatos lúdicos, os saberes que medeiam, os valores que articulam e as relações sociais que produzem. O historiador neerlandês Johan Huizinga (2014) descreve o jogo como uma atividade voluntária, livre, desinteressada e que faz funcionar uma esfera temporária de atividade por onde evade-se da vida real. Esse “círculo mágico” ou “faz de conta” é capaz de absorver o jogador: o lúdico vem de ilusão (de *illudere*). O jogo cria uma ordem imaginária, por isso, uma estabilidade efêmera no caos do devir. Sob a proteção da ordem perfeita do lúdico, as qualidades e habilidades do jogador são testadas. Assim, nos permite imaginar, sonhar e refletir sobre a vida, vislumbrar o virtual e brincar com o “e se...”.

O tempo do jogo é um tempo qualitativamente diverso e que produz uma suspensão das cronologias objetivas. Esse tempo subjetivo produz modos de aprendizagem alternativos. Os pesquisadores Nilton Pereira e Gabriel Torelly (2015) afirmam a pertinência do lúdico no ensino de História como veículo para a expansão de suas finalidades. Jogar com a história pode contribuir tanto para a orientação para a vida prática quanto para agregar à história escolar o corpo e o que ele carrega de emoção, sensibilidade e afeto.

Este artigo tem como objetivo discutir duas produções didáticas elaboradas no âmbito do Mestrado Profissional em História da Universidade Federal de Pernambuco, que representam os dois caminhos mais trilhados nas dissertações da rede PROFHISTORIA aqui já discutidos: um jogo de tabuleiro como produto didático e um guia de orientação docente na forma de aplicativo sobre o uso de *games* como recurso educativo.

### **A criação e a utilização de jogos de tabuleiro com fins didáticos a partir do jogo “Baquaqua: uma viagem pelo Atlântico”**

É necessário ao professor que utiliza e mesmo constrói jogos avaliar diversos aspectos que se desenrolam em sala de aula, tais como a observação (regras, dinâmicas e composições precisam ser observadas por um grupo de jogadores a fim de que possam se inserir nessa realidade outra), a reconstituição (dados e fatos do jogo são reconstituídos a partir da conjuntura na qual ele está inserido), a comparação (confronto de dados e síntese de informações), a antecipação (formulação de hipóteses a partir das possíveis ações realizadas por outros jogadores) e a justificativa (justificação acerca de um dado ponto de vista, tomada de decisões, respeito às regras e até mesmo revisão de acordos) (ANTONI; ZALLA, 2013).

Desse modo, quando se propõe a criação de um jogo de tabuleiro que trate do ensino das relações étnico-raciais a partir da biografia de Mahommah Gardo Baquaqua<sup>1</sup> supõe-se

<sup>1</sup> Baquaqua foi um africano nativo da cidade Djougou que, ao ser escravizado mediante uma emboscada de alguns compatriotas, foi, “primeiro, para o Brasil, antes de buscar a liberdade em Nova Iorque, e depois refúgio no Haiti, onde permaneceria por dois anos. Ele converteu-se ao cristianismo em 1848. Durante quase três anos (1850-53), frequentou o Central College, em McGrawville, Estado de Nova Iorque, onde, depois de mudar-se para o Canadá Oeste (Ontário), ele tomou as providências visando a publicação de sua história, em Detroit, em 1854. Viajou

que os estudantes da educação básica que tiverem acesso a esse material, além de construir e ressignificar conceitos, consigam também desenvolver habilidades que envolvam observação, reconstituição, comparação, antecipação e justificação. Nessa perspectiva, é possível entender que as possibilidades de experiência em um jogo são sempre inesgotáveis e que assim torna-se possível uma convivência dialógica capaz de lhes proporcionar uma relação interativa com as diferentes identidades presentes em uma sociedade plural, dinâmica e em constante formação. No entanto, para que esses e outros objetivos sejam alcançados pela proposição do jogo em questão faz-se necessário também abordar alguns elementos fundamentais à sua criação, que são “a temática, os objetivos, a superfície, a dinâmica, as regras e o layout” segundo a proposta metodológica de Marcello Giacomoni (2013, p. 141).

Nesse sentido, como a temática é justamente o primeiro elemento a ser definido na construção de um jogo, a escolha nessa ocasião foi justamente o Ensino das Relações Étnico-Raciais tendo como pano de fundo a autobiografia de Baquaqua, uma escolha que demonstra ter a intenção de possibilitar ao estudante do Ensino Médio o estabelecimento de relações dialógicas entre os acontecimentos e as ações que envolvem as experiências de vida do sujeito biografado. No que tange ao objetivo, é possível falar ao menos em dois, o pedagógico, que, nesse caso, se destina à possibilidade de desnaturalização dos conceitos ligados à escravização e à liberdade, além da própria História da África, do Brasil, do Haiti, dos Estados Unidos e da Inglaterra, ou seja, do próprio Mundo Atlântico, principalmente a partir do momento que o estudante passa a experimentar diversos tipos de vivências de modo a não reproduzir o estereótipo do lugar-comum inerente ao ser negro, que seria a escravidão. Além desse, há ainda o objetivo lúdico que faz referência à aquisição de um nível cada vez maior de pontos de experiência a serem conquistados a partir das diversas ações ofertadas em seu tabuleiro. Por sua vez, no que diz respeito à superfície – local central da narrativa e das ações –, ele está edificado em um tabuleiro que representa algumas das principais localidades por onde Baquaqua passou e aprendeu a lidar com os mais diversos tipos de experiência, assumindo, inclusive, as mais diferentes identidades (LOVEJOY, 2002), tais como: Djougu, Kashna, Sal-gar, Dohama, Borgu, Berzu, Efau, Sokoto, Grafe, Lagos, Recife, Rio de Janeiro, Desterro, Ouro Preto, Porto Alegre, Porto Príncipe, Nova York, Boston, Toronto e Liverpool.

Com relação à dinâmica do jogo, elemento que se refere ao campo das possibilidades e que diz respeito ao tempo e ao funcionamento, com os respectivos níveis de complexidade, deseja-se que nas cidades presentes o estudante possa executar ações que, por sua vez, dependerão da sua disponibilidade de recursos conquistados, ações estas que não deixam de estar atreladas ao elemento sorte, presente diversas vezes na vida de Baquaqua e que é

---

para Liverpool em janeiro de 1855, e a última notícia que temos dele data de 1857, na Grã Bretanha, aguardando os resultados dos esforços de seus amigos missionários para levantar fundos, a fim de mandá-lo de volta para a África” (LOVEJOY, 2002, p. 12). O jogo de tabuleiro intitulado “Baquaqua: uma viagem pelo Atlântico” busca evidenciar o protagonismo de Baquaqua com base em sua autobiografia registrada no cartório no Distrito de Michigan (EUA) em 21 de agosto de 1854. Ele corresponde a uma produção didática autoral integrante da dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTORIA-UFPE) defendida em 2018 por Bruno Barros da Silva sob o título “Da autobiografia ao jogo: o ensino das relações étnico-raciais a partir das experiências de Mahommah Gardo Baquaqua”. Para tanto, é importante destacar que o jogo encontra-se disponível para impressão na seção “apêndice” da referida dissertação. Esta, por sua vez, pode ser acessada através do Repositório Digital da UFPE (<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/33665>).

decidido através das “cartas de eventos” e “ações da cidade”, podendo o jogador ter perdas ou ganhos durante a rodada.

Para tanto, considerando que “um jogo, de qualquer natureza, não possui sentido sem a existência de regras” (GIACOMONI, 2013, p. 145), com seu personagem o jogador pode executar ações que remetem tanto a conceitos de liberdade quanto de escravização, mas que não estão vinculadas à cor da pele representada pelo *meeple*<sup>2</sup>. Vale ressaltar ainda que, como a aquisição de experiência é um dos elementos centrais do jogo, a partida sempre é iniciada pelo jogador mais velho que compõe a mesa, assim como se encerra quando o primeiro jogador conseguir visitar todas as cidades do jogo. Estas devem ser marcadas no tabuleiro individual de cada jogador a cada nova viagem disponível em seu “Diário de Bordo”. Ao completar a etapa acima, o jogador em questão deve terminar as ações permitidas em sua jogada e, em seguida, aguardar que os outros participantes cumpram o mesmo processo. Depois ocorre a contagem final de pontos de experiência. Torna-se vencedor aquele que obtiver a maior pontuação. Por sua vez, no que diz respeito à possibilidade de haver empates, considerando o objetivo principal do jogo, que é a aquisição de pontos de experiência, admite-se como justa a condição de mais de um vencedor caso eles se encontrem nessa situação, principalmente diante da realidade adversa que está inserida no contexto do jogo e em vista do quão difícil era sobreviver de forma a protagonizar uma história nesse mundo atlântico marcadamente escravagista. Por fim, em relação ao layout, o jogo foi completamente produzido utilizando o programa computacional Word, sobretudo pela facilidade de manuseio e pela possibilidade de construção de um jogo com baixo custo tanto de produção quanto de impressão.

Claramente, uma abordagem didático-pedagógica amparada na proposta de utilização desse material em sala de aula se debruça sobre a necessidade de dinamicidade da docência de modo lúdico, substancial e significativo, por meio da perspectiva do jogo. Pois, se a memorização estanque puramente conteudista apresenta-se limitada no tocante ao sentido da escola e ao próprio ensino de história para o estudante, a imprevisibilidade do jogo pode ser uma ferramenta bastante eficaz, já que ela proporciona muito mais que o mergulho inerte no passado, gerando aprendizagens significativas mediante a articulação com o presente e/ou com a identidade cultural dos estudantes (SEFFNER, 2013). Dessa forma, o jogo também possibilita a construção de aprendizagens a partir de conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais.

Desta feita, o jogo “Baquaqua: uma viagem pelo Atlântico” possibilita a aprendizagem dos conteúdos factuais porque expande a compreensão acerca de fatos relacionados à história de vida do personagem, como a Independência do Haiti, as Leis Intoleráveis, o tráfico de escravizados, a emancipação política do Brasil, entre outros. O jogo traz a vantagem de abordar esses conteúdos factuais conectados a conteúdos conceituais e a acontecimentos articulados à narrativa histórica, o que permite a aprendizagem por meio do estímulo a “uma lembrança o mais fiel possível de todos os elementos que a compõem e de suas relações” (ZABALA, 2010, p. 41).

Por sua vez, no que tange aos conceitos – entendidos como um “conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns” (ZABALA, 2010, p. 42) – entende-se que a

---

<sup>2</sup> O substantivo *meeple* corresponde a um termo em inglês utilizado para designar uma pequena figura geralmente usada como peça em jogos de tabuleiro com o intuito de representar cada um dos jogadores.

partir desse jogo o estudante seja capaz de compreender a complexidade de fatos que permeiam e mesmo subsidiam os conceitos relacionados à História da África, escravização, liberdade, cidadania, islamismo, cristianismo, abolicionismo, biografia, experiência e tantos outros – em um momento da história em que predomina a hegemonia política, econômica, social e cultural tipicamente europeia – a partir do entendimento dos significados desses fatos. Na verdade, espera-se que esse tipo de aprendizagem viabilize não apenas interpretação ou o conhecimento de determinadas situações, mas possibilite, inclusive, a própria construção de novas ideias.

Para tanto, pode-se dizer ainda que todo jogo requer, faz uso e propicia aprendizagens procedimentais, pois “um conteúdo procedimental – que inclui [...] as regras, as técnicas, os métodos, as destrezas ou habilidades, as estratégias, os procedimentos – é um conjunto de ações ordenadas e com um fim, quer dizer, dirigidas para a realização de um objetivo” (ZABALA, 2010, p. 43). Além disso, aqueles que se envolvem numa ação de jogo observam e analisam as relações de poder, de conflito e de aproximação estabelecidas entre os diversos grupos sociais, culturais e étnico-raciais que participaram da formação e transformação de diferentes espaços sociais que constituem a localidade (PERNAMBUCO, 2013). Consequentemente, desenvolvem também diversas habilidades que dialogam substancialmente com o desenvolvimento de procedimentos, pois, ao avançar casas ou executar ações de movimentação em um dado tabuleiro, assim como ao realizar inferências e análises antes de executar uma dada jogada (irrepetível), o estudante executará procedimentos motores, cognitivos, de continuidade, de organização, de lançamento de hipóteses, raciocínio abstrato, imaginação e criatividade, entre outros possíveis.

Outrossim, no que diz respeito à aprendizagem dos conteúdos atitudinais, ainda de acordo com Zabala (2010), pode-se dizer que eles dialogam diretamente com outros que, por sua vez, fazem referência a valores, atitudes e normas. Quanto aos valores, eles representam parâmetros éticos que possibilitam a emissão de um juízo sobre algo (condutas e ações). Estes são de extrema importância, principalmente quando se objetiva o diálogo entre os estudantes e as diferentes identidades em meio ao arenoso território das relações étnico-raciais. Sobre a questão das atitudes em si, elas são referentes justamente à forma como uma dada pessoa atua de modo estável em um contexto plural. Com relação às normas, é possível entendê-las como padrões comportamentais a serem seguidos em situações específicas pelos membros de um dado grupo social. Para tanto, considera-se que se aprende uma atitude quando se age com relativa estabilidade para com o outro frente a uma situação concreta. Por sua vez, as normas podem ser aprendidas em graus variáveis. O primeiro, que é referente à simples aceitação de algo, o segundo, quando se reflete sobre o significado da norma, e o terceiro, quando elas são interiorizadas e as regras elementares de funcionamento da sociedade são aceitas (ZABALA, 2010).

Não obstante, amparada pelos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco, a construção da proposta pedagógica aqui analisada mostra-se capaz de possibilitar – aos estudantes que tiverem a oportunidade de jogar “Baquaqua: uma viagem pelo Atlântico” – a realização de diversas aprendizagens. Entre elas, o reconhecimento das ações cotidianas dos múltiplos sujeitos históricos como constituintes da história de determinada sociedade; a compreensão de elementos culturais que constituem as identidades de diferentes grupos em variados tempos e espaços; o respeito, o diálogo e a valorização

da diversidade étnico-cultural entre indivíduos e grupos, sobretudo no que se refere à participação dos povos africanos e dos afro-brasileiros, em sua diversidade sociocultural, nos vários períodos da história local, regional, nacional e mundial (PERNAMBUCO, 2013).

Contudo, em linhas gerais, pode-se dizer que todo jogo carrega consigo diferentes percepções e conceitos, que abarcam tanto a realidade quanto a ficção. Esses, por sua vez, em geral estão contextualizados e imbuídos nas mecânicas de funcionamento. A compreensão acerca disso ajuda a entender a intencionalidade do jogo, enriquecendo, inclusive, a experiência sensorial do jogador conforme ele se desenrola na apresentação de suas ideias; de como se formulam estratégias para a vitória; da maneira pela qual se conquista os novatos, não apenas no que se refere ao respeito às regras, mas também mediante a intencionalidade de (re)jogabilidade, sobretudo porque permite a combinação entre diversão e uma possível construção de algum tipo de conhecimento.

Em “Baquaqua: uma viagem pelo Atlântico”, essa visão de mundo é apresentada principalmente por meio das cartas de evento. Em uma breve explicação de sua mecânica, sempre que um jogador começa seu turno ele deve puxar uma carta do baralho de cartas de eventos da região onde ele se encontra. Cada carta contém um evento distinto que pode beneficiar o jogador com alguma melhoria ou uma recompensa mais sólida, como mercadorias, moedas ou pontos de experiência. Porém, também existem cartas que de certa forma representam intempéries e maiores dificuldades para o jogador, a exemplo do que também ocorreu com os personagens representados no jogo.

Mais do que norteadores de possíveis jogadas ou pequenas punições para um jogador azarado, essas cartas são em grande medida a forma como o jogo apresenta as mais diferentes nuances da realidade que busca retratar. Para tanto, extrapolando a própria jornada do protagonista Baquaqua, as cartas apresentam possibilidades que vão além de um simples e essencialista retrato da realidade contida na autobiografia de Mahommah Gardo Baquaqua e acabam por possibilitar múltiplas aprendizagens a partir de cidades que fizeram parte de sua vivência no mundo atlântico. Há ainda a presença de outros personagens que são citados em seu relato, presença que se alicerça na visão de que todos, mais pela habilidade do que pela sorte poderiam ter tido destinos diversos das realidades as quais estavam imersos. Não obstante, é a partir desse quesito que a temática da liberdade mais se apresenta, em que a precisão histórica não se detém em representar “o que aconteceu”, e sim “como aconteceu”, ou ainda em “como poderia ter acontecido”. Isso é ilustrado de maneira divertida e, por que não dizer, caótica, durante a fase em que cada jogador precisa puxar uma carta demarcando o início do seu turno.

Outrossim, as cartas de eventos são divididas por diferentes regiões do jogo. Ao todo são 100 cartas, com 46 relacionadas ao continente africano, 27 referentes à América do Sul (mais precisamente o Brasil) e outras 27 que englobam os diferentes destinos da América Central, do Norte e da própria Europa relatados por Baquaqua. Vale ressaltar que essas cartas trabalham com diversos aspectos históricos, sociológicos, políticos, econômicos e culturais a partir da trama do sujeito biografado. Elas estão fundamentadas, por sua vez, em um contexto que flexibiliza a jogabilidade, tornando-a dinâmica e divertida, extrapolando a ideia de um mero retrato ou representatividade da realidade. Como resultado, há a possibilidade de um grande enriquecimento

teórico, fruto de uma exaustiva pesquisa acerca de conceitos e fatos históricos, com o intuito de agregar ou mesmo expandir o campo das possibilidades de aprendizagem histórica do jogo. O contexto de cada uma em geral é bastante diversificado, apresentando justamente uma gama ampla de conteúdos históricos a serem trabalhados pelo professor que resolver utilizar esse instrumento como elemento da sua prática. Desse modo, vale ressaltar que essas cartas ampliam demasiadamente o campo de possibilidades de aprendizagens, contextualizações e discussões de cada mundo representado pelas diferentes salas de aula em que esse jogo se fizer presente.

### **A vez e o lugar dos jogos digitais no ensino de história**

Discutir o digital, principalmente no atual momento que vivemos, com a pandemia de covid-19, nunca foi tão relevante. A prática do distanciamento social, vista pelas principais autoridades sanitárias como uma das mais importantes formas de prevenção contra o contágio pelo vírus, impôs a diversos setores da sociedade a necessidade de se buscar novas formas e métodos para práticas há muito consolidadas em nossas vidas. O trabalho remoto passou a ser uma das alternativas mais utilizadas por diversos setores, no intuito de manter a produtividade mesmo durante um período tão adverso. Nesse sentido, o setor da educação também precisou se adequar ao contexto pandêmico. Muitos professores, por exemplo, se viram, da noite para o dia, tendo que conviver com a realidade das aulas remotas, das videoaulas ou coisas afins. A necessidade de garantir o direito à educação, aliada à urgência que o contexto impõe, levou diversos profissionais da área a buscar novas maneiras de trabalhar, considerando uma gama de temas, que incluem o ensino remoto, tecnologias da informação e comunicação (TICs), gamificação na educação, dentre outros.

Sendo assim, temas que há muito eram discutidos no mundo acadêmico passaram a estar presentes nas formações dos profissionais da educação. A utilização dos jogos digitais em contexto educacional foi uma das vertentes exploradas por diversos educadores, muitos deles interessados em dinamizar as aulas durante o período de distanciamento social, outros desejosos de conferir um aspecto de lúdico para suas práticas, como forma de manter ou até mesmo despertar o interesse dos alunos frente aos desafios que o contexto impunha à prática educacional. Além disso, as aulas remotas nos levam a refletir sobre nossas concepções sobre o espaço e o tempo, uma vez que, de forma repentina, muitos professores se depararam com a necessidade de utilização das ferramentas de reuniões virtuais, das salas de aulas virtuais, a exemplo do Google Classroom, cuja existência muitos profissionais da educação sequer conheciam. A respeito do mundo virtual, Pierre Lévy (1996) afirma que o processo de virtualização é uma resposta da sociedade ao desenvolvimento das tecnologias da informática e da comunicação. Esse processo, em sua essência, não se apresenta efetivamente a partir de um caráter benéfico ou maléfico. A forma como lidamos com as questões que envolvem o virtual é que nos dará essa diretriz. Por isso se faz necessário compreendermos bem esse universo, para aproveitarmos o que de melhor ele tem a nos oferecer.

A respeito dos saberes mobilizados pelos jogos digitais no ensino de História, temos de atentar para o fato de que a aprendizagem dos conteúdos históricos exerce fundamental

importância no desenvolvimento do cidadão, na medida em que proporciona elementos que o levam a uma percepção crítica a respeito de seu entorno, fazendo-o refletir sobre sua ação no mundo. Nesse sentido, para Lee (2016), não é possível haver o aprendizado histórico sem que ocorram relações significativas entre passado e presente, de forma que aprender sobre história não está relacionado à nossa capacidade de memorização dos fatos ou reprodução de algum relato histórico, mas ocorre quando existe uma compreensão, por parte dos alunos, dos problemas envolvidos na criação de narrativas e os critérios que as classificam enquanto narrativas históricas.

Para Meirieu (1998), a chave para uma aprendizagem eficiente é ensinar aquilo que nossos alunos já conhecem, ou seja, devemos trabalhar conceitos que venham a fazer sentido na vida prática de quem está aprendendo, de forma a estabelecer relação com o seu mundo. Do contrário, corremos o risco de apenas acumularmos uma série de informações que logo serão “descartadas” das memórias de muitos, por não encontrarem significado naquelas informações. Portanto, a utilização dos *games* em situações educacionais pode ser pensada como um interessante ponto de apoio, visto que é grande o número de pessoas que se interessam por esse tipo de mídia. Ao utilizarem os *games* nas aulas de história os professores podem tentar despertar o interesse de parte de suas turmas, pelo fato de estarem trabalhando com um recurso pouco convencional, o que por si só, em muitos casos, atiza a curiosidade de seu público. Complementando esse aspecto, muitos desses jogos contam com uma base de fãs bastante expressiva, levando ainda mais pessoas a interessarem-se pelo processo.

Consideramos que o aplicativo para celulares História com Games oferece a docentes de História diversas estratégias para o enfrentamento dos desafios esboçados acima<sup>3</sup>. O História com Games visa dar suporte àqueles profissionais interessados em utilizar essa linguagem em suas práticas, além de concentrar diversos textos e links de artigos acadêmicos para aqueles que desejam conhecer um pouco mais sobre o universo dos jogos digitais e sua utilização em contextos educacionais. Nesse sentido, o aplicativo em questão tem como premissa, além de desenvolver estratégias didáticas para o ensino de história a partir dos games, também discutir as contribuições da bibliografia especializada sobre a temática dos jogos digitais. Partindo da concepção da educação enquanto um processo que vai muito além da atuação do professor, sendo o aluno a figura central no processo de aprendizagem, foi necessário, a princípio, buscar entender o tipo de relação que esses alunos estabelecem com os jogos em formato digital, tais como o tempo que dedicam a eles e quais as temáticas dos *games* que mais lhes chamam a atenção, entre outras informações. Apresentaremos os principais dados obtidos na pesquisa que serviram de norteadores para a escolha e elaboração, tanto dos games e dos gêneros utilizados nas estratégias didáticas quanto no próprio formato do aplicativo.

<sup>3</sup> Paulo Henrique Penna de Oliveira defendeu, em 2020, a dissertação intitulada *Games no ensino de História: possibilidades para a utilização dos jogos digitais de temática histórica na Educação Básica*, na qual propôs reflexões sobre a inserção dos *games* ou jogos digitais nas práticas pedagógicas pertinentes ao ensino de história para os anos finais do Ensino Fundamental. A dissertação é acompanhada de um aplicativo chamado “História com games”, cujo objetivo é apontar para docentes as possibilidades de uso do recurso nas aulas de História, além de indicar produções acadêmicas e literárias para pesquisadores que tenham interesse na relação entre os jogos digitais e a prática docente. A dissertação e mais informações sobre o aplicativo podem ser acessadas no Repositório Digital da UFPE (<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/39337>).



Sendo assim, optamos por realizar essa coleta de dados mediante um questionário on-line disponibilizado na plataforma Google Forms. Os participantes dessa atividade foram convocados entre nossos alunos, estudantes matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental II de uma escola particular, de pequeno porte, com turmas de 17 alunos em média e situada em um bairro pobre no subúrbio da cidade de Paulista. Dentre os principais resultados desta pesquisa podemos destacar o fato de que 58% dos participantes afirmam jogar jogos digitais diariamente, o que atesta o fato da grande adesão, entre os estudantes, a esse tipo de mídia. Outro dado de extrema importância para a concepção de nosso aplicativo é o fato de conhecermos os principais tipos de plataforma em que os alunos executam esses jogos. Os aparelhos celulares aparecem de forma esmagadora como a principal plataforma na qual os jogos digitais são experimentados, apresentando mais de 85% de adesão. Esse é um indicador importante, pois nos serviu de diretriz para a criação das estratégias didáticas baseadas em jogos digitais.

Ainda a respeito do questionário realizado, vale ressaltar alguns aspectos investigados no que concerne à forma por meio da qual esses estudantes mais gostam de experienciar a História. Antes disso, procuramos averiguar se esses estudantes acreditavam poder aprender algo relacionado à disciplina História ao terem contato com os jogos digitais. A maioria dos estudantes, cerca de 88%, acreditam poder aprender sobre a história quando estão jogando esses games. Entre as temáticas que mais se pode aprender ao jogá-los, segundo os alunos, estão os saberes sobre os personagens da história, sobre guerras e revoluções e a respeito de hábitos e costumes diferentes. Na busca por verificar o nível de confiabilidade e preferência dos estudantes em relação às diferentes formas em que a história é apresentada, verificamos que entre as linguagens mais apreciadas pelos estudantes estão os filmes, museus e lugares históricos, fala dos professores e os jogos digitais. Além disso, quando levamos em conta o aspecto confiabilidade, verificamos que nossos estudantes depositam muita confiança na fala dos professores e nos livros didáticos. Esse aspecto é revelador da importância, reconhecida pelos alunos, do papel do professor enquanto mediador do conhecimento, das aulas de campo e do recurso do livro didático.

Dessa forma, o aplicativo História com Games foi pensado para funcionar de maneira intuitiva. Sendo assim, todos os ícones, seções e subseções são autoexplicativos. Ao todo, o aplicativo conta com dez seções, que variam entre discussões teóricas a respeito dos jogos digitais, indicações de livros, produções acadêmicas e sítios de internet que trabalham com a temática central do aplicativo, além de um espaço para compartilhamento de estratégias didáticas que envolvam os jogos digitais e o ensino de história.

A seção “SOBRE...” apresenta um panorama geral do aplicativo. Dessa forma, os usuários poderão entender um pouco mais sobre o funcionamento de cada seção trazida pela aplicação, além de estarem a par dos objetivos de sua criação e o que poderão encontrar em cada uma delas. Por sua vez, a seção “AULAS” foi criada para servir de apoio aos professores de história que desejam ou tenham interesse em utilizar a linguagem dos jogos digitais em suas aulas. Nessa seção disponibilizamos algumas estratégias de aula pensadas a partir dos *games*. Entendemos que, além de compartilhar as estratégias citadas acima, é importante promover meios para que professores(as) possam se inteirar cada vez mais da relação entre o ensino de História e o uso dos *games*. Dessa forma, criamos a seção “PARA LER...”, na qual o usuário tem acesso a textos

que versam sobre a história da Informática e dos jogos digitais, além de encontrar uma breve discussão sobre o conceito de jogo. Os textos apresentados nessa seção são de nossa autoria e fazem parte de capítulos específicos dessa dissertação, além de servirem como introdução e estímulo para possíveis pesquisas futuras a respeito da temática.

Na seção “PARA CLICAR” é possível encontrar links por meio dos quais podemos acessar produções acadêmicas que abordam diferentes temáticas relacionadas aos jogos digitais: história dos *games*; história da informática; *games* e ensino de História e gamificação. Ao clicar em um desses pontos de interesse, o usuário é levado a diferentes produções, nas quais é possível conhecer informações sobre o título e autoria, além do acesso ao link que direciona o usuário à página onde está hospedada a produção em questão. Além disso, criamos a seção “Sugestões de leitura”, na qual fazemos algumas indicações da literatura acadêmica, sugestões de livros e e-books que versam sobre o tema, mas que não possuem necessariamente links para o acesso imediato.

A seção “SUGESTÕES DE GAMES” foi pensada principalmente para os profissionais que desejam fazer uso dos *games* em suas aulas, mas que não conhecem bem esse universo. Dessa forma, tentamos oferecer uma seção que possa inspirar outros profissionais a também produzirem suas estratégias utilizando *games* não abordados em nossas propostas didáticas. Criamos uma lista comentada para aqueles que não estão familiarizados com o mundo dos *games* e seus usos pedagógicos. Nessa lista existem indicações de *games* acompanhadas de indicações sumárias de possibilidades de aplicação. Criamos a seção “VISITE”, na qual disponibilizamos aos usuários diversos hiperlinks para acesso a páginas de outros colegas de docência que também se debruçam a respeito da utilização dos *games* no ensino de História.

Sendo assim, o História com Games, além de trazer um conteúdo autoral a respeito da utilização desses jogos, também se converte em uma central de acesso a outras produções sobre a temática. Além dos aspectos citados anteriormente, o aplicativo História com Games também conta com uma seção em que é possível uma interação ainda maior. Trata-se da seção “COMENTE AQUI”, na qual os usuários poderão tecer comentários acerca das estratégias didáticas, apontando sugestões ou até mesmo criando suas próprias estratégias para também disponibilizá-las no aplicativo. As demais seções, “QUEM SOMOS” e “CONTATOS”, dizem respeito aos criadores da aplicação e de seu surgimento no contexto do mestrado profissional em ensino de história.

## **Considerações finais**

Pesquisas recentes reconhecem o valor dos artefatos lúdicos como recursos didáticos.<sup>4</sup> Parte relevante da produção científica que emergiu recentemente dos cursos de mestrado profissional em ensino de História da rede PROFHISTORIA chama a atenção para a pertinência do uso de jogos como recursos de promoção das aprendizagens no âmbito da História escolar. As dissertações ora avaliam jogos comerciais ou pedagógicos, ora propõem jogos elaborados durante o período da pós-graduação. É perceptível o entusiasmo para com as potencialidades

---

<sup>4</sup> Em especial, acreditamos que os jogos são capazes de deslocar saberes prévios docentes no caminho da desconstrução de estereótipos e, assim, por exemplo, permitir a aprendizagem de conteúdos atitudinais necessários à formação de subjetividades antirracistas (SILVA, 2017).

educativas tanto dos artefatos lúdicos digitais quanto dos ancestrais jogos de tabuleiro ou de mesa físicos. Neste texto, duas diferentes produções foram esboçadas como sintoma dessa busca por novos caminhos para as práticas docentes dessa disciplina tão polêmica e tão perseguida em tempos de paz ou de guerra.

O primeiro artefato discutido foi o jogo de tabuleiro “Baquaqua: uma viagem pelo Atlântico”. As reflexões em torno dessa produção didática e dos seus usos em sala de aula consideram que o ensino de conteúdos atitudinais e das temáticas pertinentes à educação das relações étnico-raciais demandam práticas e artefatos capazes de mobilizar afetos para além de capacidades cognitivas racionais, se quisermos produzir aprendizagens e transformar subjetividades comprometidas com a reconstrução antirracista deste nosso mundo.

A segunda tecnologia abordada neste texto pretende contribuir para que docentes pensem sobre o papel das tecnologias disruptivas em suas práticas docentes e possam usá-las como mediadoras, como pontes para a promoção das aprendizagens. O História com Games é um dispositivo com informações e planejamentos de ensino que defende a experimentação criativa de *games* como recursos didáticos na aula de História.

As permanências e tradições disciplinares criticadas pelo campo do Ensino de História justificam a procura de novas propostas e materiais didáticos. O diálogo teórico sobre a inovação das práticas docentes, no entanto, é uma parte do problema que, para ser resolvido, demanda a luta por melhores formação, condições de trabalho e carreira docentes. Concordamos com a percepção de que:

Um recurso didático ou perspectiva teórica inovadores não precisam ser tomados como redentores da educação. O uso de materiais lúdicos no ensino de História, em especial, deve ser encarado como uma possibilidade de renovação das atividades didáticas entre outras possíveis. É preciso também reconhecermos que para renovar a história escolar pouco adianta adotarmos materiais e práticas docentes renovados se não existem políticas públicas de formação continuada e de melhoria da carreira e das condições de trabalho. No entanto, isso não significa que a mudança nas práticas docentes e recursos didáticos seja dispensável em uma conjuntura política desfavorável à melhoria das condições de trabalho dos educadores através de políticas públicas. A fragilidade da escola e do professor são funcionais para a continuidade da precariedade das condições de trabalho. (SILVA et al., 2020, p. 377).

No entanto, acreditamos que a necessidade de reconquistar o apoio dos nossos alunos, das suas famílias e da sociedade civil para o reconhecimento da necessidade do saber histórico na sala de aula tem nessas propostas inovadoras aliados de luta necessários à reconquista do espaço da História no ensino médio, espaço perdido quando da última reforma, e à garantia dos espaços ainda ocupados pela disciplina no ensino fundamental.

## Referências

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. Por um ensino que deforme: o docente na pós-modernidade. In: PINHEIRO, A. P.; PELEGRINI, S. C. A. (Org.). **Tempo, Memória e Patrimônio Cultural**. Teresina: UFPI, 2010, v. 1, p. 55-72.
- ALVES, L.; COUTINHO, I. J. (Org.). **Jogos digitais e aprendizagem: fundamentos para uma prática baseada em evidências**. Campinas: Papirus, 2016.
- ALVES, L. R. G. *Game Over: jogos eletrônicos e violência*. São Paulo: Futura, 2005.
- ANTONI, Edson. ZALLA, Jocelito. **O que o jogo ensina: práticas de construção e avaliação de aprendizagem em história**. In: Jogos e Ensino de História. Editora Evangraf LTDA. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/lhiste/download-jogos-e-ensino-de-historia/>. Acesso em 08 de janeiro de 2017 às 13h42.
- ARRUDA, E. P. **Jogos digitais e Aprendizagens: o jogo Age of Empires III desenvolve ideias e raciocínios históricos de jovens jogadores?** Tese. Universidade Federal de Minas Gerais. 237p. 2009.
- CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.
- COSTA, M. A. F. **Ensino de história e games: dimensões práticas em sala de aula**. Curitiba: Apriss, 2017.
- GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013. 172 p.
- GOMES, A. J. **Jogos digitais no ensino de história: uma análise do jogo Tríade – igualdade, liberdade e fraternidade**. Dissertação. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Dissertação. 147p. 2019.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.
- LEVY, P. **O que é virtual**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.
- LOVEJOY, Paul E. Identidade e a miragem da etnicidade a jornada de Mahommah Gardo Baquaqua para as Américas. **Afro-Ásia**, núm. 27, 2002, pp. 9-39. Universidade Federal da Bahia. Disponível em: [portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/21031/13630](http://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/21031/13630) Acessado em 21/11/2018 às 14h47.
- MEIRIEU, P. **Aprender sim... Mas como?** 7. ed. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.
- OLIVEIRA, Paulo Henrique Penna de. **Games no ensino de História: possibilidades para utilização dos jogos digitais de temática histórica na educação básica**. Dissertação. Universidade Federal de Pernambuco. Dissertação, 2020.

PEIXOTO, A.D. **Jogar com a história:** concepções de tempo e História em dois jogos digitais baseados na temática da Revolução Francesa. Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

PEREIRA, Nilton Mullet; GIACOMONI, Marcello Paniz. Flertando com o Caos: os jogos no Ensino de História. In: \_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. (Org.). **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Editora Evangraf LTDA,, 2013. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/lhiste/download-jogos-e-ensino-de-historia/>. Acesso em 08 de janeiro de 2017 às 13h42.

PERNAMBUCO. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco**. 2013. Disponível em: [http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/historia\\_parametros\\_efm2013.pdf](http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/historia_parametros_efm2013.pdf). Acessado em 01/06/2017 às 23h12.

PEREIRA, Nilton M.; FRAGA, Gabriel Torelly . O Jogo e o conceito: sobre o ato criativo na aula de História. **Opsis**, v. 15, p. 88-100, 2015.

SEFFNER, Fernando. **Aprendizagens significativas em História:** critérios de construção para atividades em sala de aula. In: PEREIRA, Nilton Mullet; GIACOMONI, Marcello Paniz (Org.). **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Editora Evangraf LTDA, 2013. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/lhiste/download-jogos-e-ensino-de-historia/>. Acesso em 08 de janeiro de 2017 às 13h42.

SILVA, Bruno Barros. **Da autobiografia ao jogo:** o ensino das relações étnico-raciais a partir das experiências de Mahommah Gardo Baquaqua. Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/33665>. Acesso em 16/05/2021 às 11h13.

SILVA, L. V. . **Jogos de tabuleiro no ensino de História da África:** possibilidades e limites pedagógicos da obra “Terras do Sol: entre tambores e lanças”. In: XI Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, 2017, Rio de Janeiro. Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História: Pesquisa em Ensino de História, desafios de um campo de conhecimento. Rio de Janeiro: UFRJ, 2017. v. 1. p. 152-158.

SILVA, L. V. ; FERREIRA, K. A. ; SILVA, C. A. . Você conhece as mulheres do Brasil? proposta de Recurso didático lúdico para o ensino de História. **Educação Básica Revista** , v. 3, p. 141-152, 2017.

SILVA, Cláudio Rodrigo Vasconcelos; Silva, Lucas Victor. Sobre o uso de jogos de tabuleiro no ensino de História: apontamentos sobre possibilidades educativas. In: FERREIRA, Carlos; MOLINA, Ana. (Org.). **Textos e contextos:** caminhos do ensino de história. Curitiba: CRV, 2016, p. 479-492.

TELLES, H. V. ; ALVES, L. R. G. . Ficção e Narrativa: o lugar dos videogames no ensino de História. **TECCOGS: Revista Digital de Tecnologias Cognitivas** , v. 11, p. 115-130, 2016.

VASCONCELOS, R.V. ; SILVA, L. V. . **O Roleplaying Game e a História ensinada:** possibilidades legais no uso do RPG na sala de aula.. In: V Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco, 2014, Garanhuns. Anais do V EPEPE - Educação e Desenvolvimento na Perspectiva do Direito à Educação, 2014.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANONI, Elton Frias. **Gamificação, aprendizagem e ensino de História:** construção de estratégias didáticas com ferramentas online. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade do Estado de Santa Catarina. p. 93. 2016.

# APRENDIZADO HISTÓRICO, *REMIXE* LETRAMENTO DIGITAL: PRODUZINDO SABERES HISTÓRICOS COM CINEMA NA SALA DE AULA

Alessandro Oliveira de Souza Araújo  
Francisco das Chagas Fernandes Santiago Júnior

Quando se pensa em usar cinema no ensino de história, as referências são várias, ainda que pouco diversificadas nas propostas. Pode-se dizer que existe certa tendência em empreender algumas zonas principais de interesse: a primeira é o uso do filme histórico em sala de aula para tematizar os objetos dos conhecimentos curriculares, que, hoje, estão arrolados na BNCC; a segunda é propor temas transversais em sala de aula, articulando discussões várias por meio de filmes (FERREIRA; 2018) que permitam tratar também as habilidades e competências da BNCC. A ligação de filmes com temas históricos, neste sentido, parece caminhar a partir das ligações temáticas ou do conteúdo substantivo reconhecidamente curriculares. Durante anos, a principal referência na área, o livro *Como usar cinema em sala de aula*, de Marcos Napolitano (2010), apresentava, em sua última versão, 3 eixos principais de análise: 1) os conteúdos das disciplinas; 2) os temas transversais; e 3) atividades especiais baseadas na linguagem do cinema. A ênfase do livro reside no planejamento da aula e nas habilidades do professor no tratamento do filme, em sua linguagem e na realização de sua atividade.

Em referência mais recente, Rodrigo Ferreira (2018) explicita que as maneiras de tratamento são diferenciadas e embora conceba grande papel à análise fílmica e ao tratamento do material fílmico pelo professor, o seu foco final está na apropriação do saber construído via filme na sala de aula. Ou seja, tão importante quanto o *como compreender* a linguagem dos filmes, é o saber *a ser apropriado* pelos estudantes, que criam associações inesperadas em sala de aula. Em anos recentes, as pesquisas em educação e cultura visual têm chamado atenção para os elementos da apropriação de saber a partir da erudição cultural-visual da juventude contemporânea<sup>1</sup>, que em 2021 emerge, nos anos fundamentais do ensino fundamental, como nativos digitais imersos no ensino remoto em função da pandemia de Covid-19<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Os trabalhos sobre educação e cultura visual permanecem ainda no âmbito da arte-educação, sendo necessário constituir a ampliação do debate sobre aprendizagem histórica. Os estudos de cultura visual, por sua vez, já são um campo historiográfico consolidado no Brasil. Sobre educação e cultura visual Cf.: MARTINS, TOURINHO, 2020. Sobre cultura visual e história Cf.: SCHIAVINATTO, MENESES, 2020.

<sup>2</sup> Isso evidentemente deve considerar as diferenças de classe, localização e comunidade, dado que a inserção digital não é unânime. A pandemia de Covid-19 demonstrou, nas implementações do ensino remoto, o quão longínquo ainda é o acesso a internet e suportes materiais de aprendizado. Os relatos de professores da educação pública que

Este capítulo visa tratar da possibilidade de mobilizar a formação cultural dos estudantes, fazê-los levar à sala de aula seus saberes sobre as imagens filmicas contemporâneas e construir situações de aprendizado por meio da apropriação dessas imagens, articulando habilidades e competências por meio de objetos do conhecimento históricos designados pela BNCC. Nossa proposta é demonstrar como o uso da técnica *remix* ativa aprendizado histórico orientado em sala de aula com o uso do cinema, articulando filmes, letramento digital e reapropriação cultural a partir de um objeto do conhecimento pré-selecionado.

As pesquisas recentes desenvolvidas no âmbito da Rede Nacional do Profhistória demonstram que o trabalho com cinema em sala de aula continua sendo pertinente, mas, de fato, aproveitar a erudição cultural dos alunos por meio de filmes ainda não está no foco principal do interesse de professores. As prescrições maiores ainda seguem a ideia de planejar, selecionar, propor e analisar filmes que serão levados à sala de aula como mais importante do que perguntar aos estudantes: “com que filmes vocês gostariam de aprender?”

A proposta da pesquisa que segue almeja trabalhar com letramento digital na aprendizagem histórica em sala de aula de maneira a amparar professores sobre o uso da técnica do *remix* com seus alunos. Nesta pesquisa, desenvolvida no âmbito do Profhistória, usaremos como exemplo de tratamento o tema dos direitos humanos e o uso de filmes em sala de aula. Ao final da proposta nosso produto foi uma disciplina eletiva ou oficina voltada à formação de professores sobre o uso de filmes em sala de aula focado na apropriação do conhecimento histórico por meio dos alunos. A pesquisa, portanto, combina o uso de filmes em sala de aula, letramento digital e aprendizagem histórica a partir de uma educação para os direitos humanos.

Mas para que serve o letramento digital? Antes de tudo devemos entender que a técnica *remix* serve ao aprendizado de diversos objetos do conhecimento. Sabemos que o ensino de história baseado na teoria da história pressupõe que o aprendizado emerge de um problema de pesquisa a ser tratado em sala de aula para atingir um determinado fim. Mais do que ensinar revolução francesa, tráfico de escravizados no mundo moderno, ou sobre a fundação da ONU, o professor de história mobiliza esses temas históricos como conteúdos substantivos voltados para um fim de aprendizagem: à formação histórica de aprendizado de consciência social, à construção de valores atitudinais da liberdade, direito à vida ou à livre associação política, à subsistência e formação da cidadania, à identificação e crítica de fontes para distinguir o valor de informações no cotidiano etc. Potencialmente, a maioria dos temas curriculares pode ser apropriado por meio do *remix*. Neste capítulo, demonstraremos essas várias possibilidades com alguns exemplos que permitem implementar em sala de aula, por meio de *remix* e cinema, o método histórico (FREITAS; OLIVEIRA, 2014) voltado ao ensino de história – pergunta, identificação de fontes, elaboração de crítica e interpretação, constituição de narrativa – vinculado a alguns objetivos de aprendizado por meio da cultura digital.

Vivemos uma verdadeira “revolução tecnológica”, cujos frutos estão à disposição de muitos. Os estudantes atuais, antenados com as vicissitudes tecnológicas, têm demonstrado dificuldade em compreender e aplicar questões básicas e importantes na sociedade, tais como os direitos humanos. Contudo, nossos alunos têm dominado as ferramentas digitais de interação,

---

recebem tarefas escritas por WhatsApp demonstram as dificuldades do ensino brasileiro público em especial.



como as redes sociais virtuais, e a aprendizagem histórica pode mobilizar esse tipo de saber prévio dos estudantes, que, mais do que saberes sobre temas (o que se sabe sobre a emancipação política do Brasil ou a revolução industrial, por exemplo), são também procedimentos, técnicas de criação de textos e narrativas com as quais eles interagem no cotidiano, montando efeitos, *memes*, editando imagens, sons e enredos. O letramento digital mobiliza o que o aluno sabe fazer e o que será ampliado na aprendizagem histórica.

## **Letramentos digitais e a inclusão digital**

Vivemos na sociedade da informação, na qual o fluxo de informações é crescente, acelerado e tem grande relevância do ponto de vista social, cultural e econômico. A comunicação rápida, dinâmica e eficiente passou a ser indispensável. Hoje as informações são repassadas predominantemente de forma digital. Os meios digitais requerem recursos, com os quais nem todos os seres humanos contam, o que leva muitas pessoas a não terem acesso a informações virtuais, parcial ou totalmente, bem como a não participarem de sua difusão e manuseio, tornando-se *excluídos digitais*. Nos meios escolares brasileiros, muitos alunos se deparam com essas contradições. Alguns não contam com recursos necessários, como internet e aparelhos adequados para acessar os devidos canais de comunicação digitais. Outros têm acesso a essa infraestrutura, mas não a utilizam de maneira que lhes dê condições de agirem como protagonistas no meio social onde estão inseridos. Assim, na realidade brasileira muitos são os recursos para a inclusão digital, mas eles estão mal distribuídos. Muitas são as contradições, como revela a *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD - Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2018*<sup>3</sup>:

Em 2017, a Internet era utilizada em 74,9% dos domicílios do País e este percentual subiu para 79,1%, em 2018. O crescimento mais acelerado da utilização da Internet nos domicílios da área rural contribuiu para reduzir a grande diferença em relação aos da área urbana. De 2017 para 2018, o percentual de domicílios em que a Internet era utilizada passou de 80,2% para 83,8%, em área urbana, e aumentou de 41,0% para 49,2%, em área rural. Este crescimento ocorreu em todas as Grandes Regiões. No País, o rendimento real médio per capita dos domicílios em que havia utilização da Internet (R\$ 1 769) foi quase o dobro do rendimento dos que não utilizavam esta rede (R\$ 940). A grande diferença entre esses dois rendimentos foi observada em todas as Grandes Regiões. (PNAD Contínua, p.6).

Os dados acima revelam uma difícil realidade enfrentada em nosso país: a grande disparidade em relação ao acesso aos recursos necessários para se inserir no fluxo de informação digital. A desconexão da grande rede mundial de computadores acarreta novos problemas e majora outros já existentes. Porém, a exclusão digital é muitas vezes tratada como irrelevante, já

<sup>3</sup> A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) Contínua investigou no quarto trimestre de 2018, pela terceira vez, o tema complementar sobre Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) nos aspectos acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal. [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705_informativo.pdf) - Acesso: em 23/04/2021.

que problemas como fome, violência, intolerância e injustiça devem ser combatidos de maneira mais contundente. Ainda assim, a inclusão deve ser realizada de maneira urgente, de acordo ainda com a citada pesquisa acima:

Em 2018, nos 14 991 mil domicílios do País em que não havia utilização da Internet, os três motivos que mais se destacaram representavam, em conjunto, 84,4%. Esses três motivos foram: falta de interesse em acessar a Internet (34,7%), serviço de acesso à Internet era caro (25,4%) e nenhum morador sabia usar a Internet (24,3%). O motivo de o serviço de acesso à Internet não estar disponível na área do domicílio abrangeu 7,5% das residências em que não havia utilização da Internet e o motivo de o equipamento eletrônico para acessar a Internet ser caro, 4,7%. Em 2018, no País, em área urbana, os três motivos que mais se destacaram foram os mesmos do total e concentravam 91,5% dos domicílios em que não havia utilização da Internet. Em área rural, quatro motivos se destacaram e as suas participações ficaram entre 20% e 25%. Três deles foram os mesmos mais alegados no total e em área urbana. O outro motivo foi o serviço de acesso à Internet não estava disponível na área do domicílio, que representou 20,8% dos domicílios em que não havia utilização da Internet em área rural, em contraste com somente 1,0% em área urbana (PNAD Contínua, p. 7).

A inclusão digital deve ser entendida como um processo através do qual os indivíduos que outrora estavam aquém das estratégias de processamento de dados, bem como sua armazenagem e compartilhamento, visando o fluxo de informações, à disposição de um grupo, possam ter oportunidades de se inserir nessa esfera. Como revelam os dados acima, muitas pessoas no Brasil são excluídas digitais porque não sabem usar a internet, o principal dos meios de inclusão digital. Essa inclusão digital compreende ainda um caminho ético que pressupõe oferecer oportunidades iguais para a mais variada gama de pessoas a fim de proporcionar uma sociedade mais justa.

Os processos educativos podem contribuir na mediação dessa conscientização e experimentação. Alguns entraves existem, como a complexidade da infraestrutura necessária sua realização, ressaltando a desigualdade, tendo em vista que a má distribuição de capitais entre as diversas regiões do mundo acarreta a desigual distribuição da tecnologia necessária para essa inclusão:

O processo de conexão on-line (em geral à Internet) nas diversas regiões do mundo é bastante heterogêneo. Não poderia ser diferente, uma vez que a infraestrutura requerida para tal, que inclui a parte de telecomunicações e a parte de computadores, é já distribuída de forma grandemente assimétrica nessas regiões. Em adição, em regiões menos envolvidas com tendências recentes como a da Internet, a conectividade on-line tem sido muito mais resultado de “pull” de demanda do que de “push” da tecnologia instalada (e, em geral, pouco adequada) (TAKAHASHI, 2000, p. 30).

A demanda por informação tem forçado mudanças, de modo que a tendência da comunicação digital tem crescido até mesmo em países que contam com estrutura física digital rudimentar – se comparada à de grandes centros tecnológicos mundiais, como os Estados Unidos

da América – como é o caso do Brasil. À revelia da estrutura e da distribuição desiguais dos recursos para a sociedade brasileira, caminha-se para a tentativa de integração com a sociedade da informação, embora de maneira incipiente.

A despeito do quadro preocupante exposto acima, a geração de alunos que educamos tem uma aptidão socialmente construída para o uso de tecnologias, o que pode ser um elemento facilitador nesse processo. Essa aptidão precisa ser levada em consideração numa educação que vise a inclusão. Embora a conectividade com a internet nas escolas públicas ainda seja muito baixa<sup>4</sup>, verificamos, entre nossos alunos, razoável facilidade de se adequarem às demandas da comunicação digital. Operações básicas – que envolvam a utilização de hardware, tais como ligar a CPU, usar o mouse, teclado; e de software, como acessar um navegador, usar guias na internet, realizar um logoff em um computador – são de realização simples, podem ser aprendidas com facilidade e muitos de nós professores estamos aptos a instruir nossos alunos de maneira básica nessas operações. O desafio é pensar formas por meio das quais essas operações simples possam contribuir para que o aluno tenha a consciência necessária para se inserir de maneira efetiva na sociedade da informação.

A educação contribui para que a exclusão social seja remediada e, nesse processo, o aluno passa por um letramento, no qual vários conhecimentos devem contribuir para que, com o direcionamento correto, tenha condições de acessar uma série de oportunidades que todo cidadão pleno deveria possuir, além de realizar suas capacidades e virtudes. Os conteúdos dos currículos formais servem como base, desde que os alunos possam ser estimulados a aplicá-los em sua vida cotidiana. Letramento em si não é um conjunto de habilidades específicas e estáticas; é ensinar a ler de forma que os estudantes possam fazer uma boa leitura do contexto no qual estão inseridos. O processo de letramento é fundamental, mas deve ser ampliado, pois suas habilidades não podem ser desenvolvidas apenas por meio dos recursos impressos, devendo ser inseridas nas relações sociais. Cumpre, portanto, investir no processo de letramentos digitais, entre outros conhecimentos, porque os alunos têm uma sensível identificação com as mídias digitais. Daí a relevância de discutir a inclusão digital:

[...] educar em uma sociedade da informação significa muito mais que treinar as pessoas para o uso das tecnologias de informação e comunicação: trata-se de investir na criação de competências suficientemente amplas que lhes permitam ter uma atuação efetiva na produção de bens e serviços, tomar decisões fundamentadas no conhecimento, operar com fluência os novos meios e ferramentas em seu trabalho, bem como aplicar criativamente as novas mídias, seja em usos simples e rotineiros, seja em aplicações mais sofisticadas. Trata-se também de formar os indivíduos para “aprender a aprender”, de modo a serem capazes de lidar positivamente com a contínua e acelerada transformação da base tecnológica (TAKAHASHI, 2000, p. 45).

O manuseio do equipamento não faz sentido sem os letramentos digitais, que são “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar

---

<sup>4</sup> De acordo com o MEC de todas as 146 mil escolas públicas de educação básica no Brasil cerca de 18 mil têm acesso à internet de alta velocidade atualmente. (<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/47511-educacao-conectada> - Acesso em: 20/06/2020)

sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17). Alunos conscientes e produtores de sentido conseguem se incluir e ajudar uns aos outros a se incluírem na sociedade da informação. Suas experiências educativas visam não mais apenas a “absorção” de conteúdos e o ingresso no mercado de trabalho, mas também a produção de conhecimento substantivo e atitudinal<sup>5</sup>.

Esse conhecimento é importante porque novos problemas sociais e políticos, tais como o desrespeito à diversidade cultural, surgem a cada instante na sociedade da informação, difundem-se nos meios digitais e chegam, também, às escolas. Os alunos devem se perceber enquanto sujeitos históricos, capazes de orientar suas experiências em função do tempo e, de maneira consciente, enfrentar esses problemas produzindo uma experiência de alteridade. Para Dudeney, Hockly e Pegrum:

[...] estamos começando a desenvolver um retrato mais claro das competências necessárias para eles poderem participar de economias e sociedades pós-industriais digitalmente interconectadas. Governos, ministérios da educação, empregadores e pesquisadores, todos apelam para a promoção de habilidades próprias do século XXI, tais como criatividade e inovação, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas, colaboração e trabalho em equipe, autonomia e flexibilidade, aprendizagem permanente. No centro desse complexo de habilidades, está a capacidade de se envolver com as tecnologias digitais, algo que exige um domínio dos letramentos digitais necessários para usar eficientemente essas tecnologias, para localizar recursos, comunicar ideias e construir colaborações que ultrapassem os limites pessoais, sociais, econômicos, políticos e culturais. Em vista de se envolverem plenamente com as redes sociais, ter acesso a vagas de emprego nas economias pós-industriais de conhecimento e assumir papéis como cidadãos globais confortáveis em lidar com diferenças interculturais, nossos estudantes carecem de um conjunto completo de letramentos digitais a sua disposição. (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17).

Os alunos que se deparam com novos desafios no século XXI precisam também desenvolver novas habilidades. Conhecimentos inovadores devem ser propostos e a metodologia do ensino deve ser alterada tendo em vista as tecnologias da informação:

Para que tudo isso aconteça, todo o ambiente escolar – gestão, docência, espaços físicos e digitais – precisa ser acolhedor, aberto, criativo e empreendedor. Comparando o que acontece em muitas escolas (memorização, repetição, controle) com essa visão criativa e empreendedora da aprendizagem, constatamos o quanto ainda precisamos evoluir para que todos tenham oportunidades interessantes de aprender e de empreender. (BACICH; MORAN, 2018, p. 40)

---

<sup>5</sup> Entendemos como conteúdo atitudinal aquele que contribui com os processos que fazem parte da experiência que o ser humano tem na realidade na qual está inserido. Para que essa experiência seja satisfatória é necessário que o indivíduo se valha de orientações e ordenações éticas a fim de que esteja apto a conviver e respeitar os demais. Esse conteúdo proporciona ao ser humano ser moldado e moldar a sociedade concorrendo para que esta possa ser justa e igualitária, respeitando o estado de direito e ampliando o exercício de direitos políticos, sociais e culturais.

Como tornar esse ambiente escolar criativo e acolhedor para nossos alunos? Estimulando-os a interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido no ambiente digital no qual são nativos. Todos os envolvidos nos processos educativos precisam discutir essas mudanças, já que muitos de nós professores mantêm-se relutantes diante das transformações que a sociedade da informação e a tecnologia acarretaram para nosso cotidiano<sup>6</sup>.

Como seria possível lutar pela verdadeira inclusão digital de nossos alunos se isso deve ocorrer à revelia de todas as mazelas da nossa sociedade?

Urge que, como professores, possamos entender o quanto a inclusão digital é importante, mas como uma inclusão de fato. É certo que as dificuldades são muitas, sobretudo quanto à estrutura, mas é preciso lembrar que na promoção da inclusão digital feita por meio dos letramentos digitais, o aluno não necessariamente estará em tempo integral usando a informática. Assim, algumas estratégias podem ser realizadas a fim de que se utilize a linguagem informacional/digital através de recursos analógicos (na falta dos digitais). Esses projetos devem ser pensados e conformados a objetivos de aprendizagem. Pensados a partir dessa necessidade de incluir, conscientes das aptidões de nossos alunos; e executados a fim de que essas aptidões possam se transformar em habilidades que enriqueçam os conhecimentos, transformando-se em competências:

O reconhecimento de uma competência não passa apenas pela identificação de situações a serem controladas, de problemas a serem resolvidos, de decisões a serem tomadas, mas também pela explicitação dos saberes, das capacidades, dos esquemas de pensamento e das orientações éticas necessárias. Atualmente, define-se uma competência como a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio. Todos esses recursos não provêm da formação inicial e nem mesmo da contínua. Alguns deles são construídos ao longo da prática – os “saberes de experiência” – por meio da acumulação ou da formação de novos esquemas de ação que enriquecem ou modificam o que Bourdieu chama de *habitus*. (PERRENOUD, 2002, p. 19).

Nossos alunos não deverão apenas ser ensinados a como operar um computador e navegar pela internet. Interessa que seus saberes, constituídos dentro de uma íntima familiarização com o mundo digital, sejam estimulados para que movam seus “múltiplos recursos cognitivos”, de maneira a estarem conscientes de seu papel criativo, enriquecendo em sala de aula, constituindo conteúdos atitudinais, agindo de maneira ética, se incluindo no fluxo de informações e realizando práticas positivas na vida em sociedade. O movimento de inclusão digital é importante e extremamente desafiador. Os letramentos digitais dão sentido aos saberes e geram habilidades e

---

<sup>6</sup> O presente capítulo foi escrito em meio à quarentena devido à pandemia de Covid-19. Esse evento forçou mudanças nos processos educativos em nível mundial, já que a educação presencial foi, em escala global, quase totalmente substituída por aulas mediadas por tecnologia. Presenciamos muitas dificuldades por parte de professores que, outrora renitentes à utilização de tecnologias, foram forçados a utilizá-las como única saída possível para manter o calendário letivo.

competências, além de serem exequíveis à revelia dos entraves estruturais encontrados num país como o Brasil. A seguir será apresentada uma categoria entre tantas dos letramentos digitais e um item de prática que pode contribuir para esse letramento e para a constituição de um processo de ensino-aprendizagem histórica mais substancial.

### **O letramento digital *remix***

Percebemos o quanto os letramentos digitais são diversos em suas possibilidades, ricos e alcance na realidade em que vivemos da sociedade da informação. Para apresentar uma perspectiva mais focada, nos deteremos neste tópico a uma das mais importantes formas de letramento digital, o *letramento remix*, ressaltando o quanto ele pode ser exequível mesmo num contexto em que os problemas da exclusão digital estão presentes. O *remix* faz parte de uma categoria de habilidades chamada *redesenho*.

O *redesenho* tem um antecessor significativo: as diversas práticas de colagens modernistas. O princípio de junção de materiais para produzir novas imagens ou discursos é antigo nas artes plásticas, sendo bem registrado nos séculos XVIII e XIX. A colagem modernista, porém, foi um antecessor mais direto do *redesenho* na medida em que permitia, ao combinar materiais de natureza heterogênea, produzir uma integração intertextual com materiais inesperados que criavam uma nova imagem reconhecível (PERLOFF, 2008). Esta nova imagem era, sem dúvida, uma apropriação de materiais e temas propostos pelos originais, extremamente singularizada e sintonizada com as modificações da sociedade industrial que emergiu do século XIX. Como mecanismo de aprendizado, a colagem tornou-se muito comum em propostas de arte-educação.

No *redesenho* o aluno subverte o significado inicial do objeto do qual se apropria, sendo estimulado a criticar e refletir sobre *modelos* previamente existentes. As narrativas históricas contêm as experiências e visões acerca de uma determinada temática articulada por alguém em função do tempo. Apropriar-se dessas narrativas é um bom ponto de partida para a promoção de significações acerca de suas experiências temporais em relação a um determinado assunto, como as hierarquias e desigualdades na formação histórica dos mundos do trabalho ou os direitos humanos com foco na diversidade cultural. Essas significações poderão conter elementos do cotidiano do aluno.

O *redesenho* como metodologia serve para despertar a criticidade e engenhosidade tão caras ao processo de ensino-aprendizagem; é uma prática por meio da qual o indivíduo subverte uma expressão, mensagem ou narrativa que exista previamente, contribuindo com o estímulo à reflexão sobre a memória e as fontes históricas, que serão manuseadas criticamente pelos alunos:

Não só o objeto de pesquisa está imerso no fluxo da história, mas também o sujeito, o próprio pesquisador, sua perspectiva, seu método, seu ponto de vista [...] O ofício de historiador requer que as fontes históricas não sejam tomadas como o real, mas como parte do real, produzidas segundo visões de mundo, interesses e valores (SCREINER, 1998, p. 70).

O *redesenho* pode contribuir para a promoção de uma atmosfera de criação de conhecimento, na medida em que mesmo se utilizando de criações de outras pessoas, o aluno

pode construir uma visão própria e compartilhá-la. A habilidade de imprimir suas próprias significações por meio do redesenho pode ser largamente estimulada dessa forma, já que os alunos saem da posição de meros armazenadores e reprodutores de informação e passam a dividir suas impressões. Os alunos mobilizam seus saberes de maneira significativa e, no caso específico do ensino de história, a subjetividade faz parte do fundamento metódico do aprendizado. Levar os alunos a entenderem e se apropriarem desses métodos, refletindo e discutindo, a fim de que possam articular seu entendimento acerca da história, que muitas vezes têm na esfera do senso comum, permite que eles possam deslocar sua consciência histórica.

O *letramento remix*, o mais marcante tipo de *redesenho* e símbolo da era digital, pode ser definido como “o conjunto de práticas sociais e comunicacionais de combinações, colagens, cut-up de informação, que se expandiu do pós-modernismo, atingindo o apogeu com as tecnologias digitais” (LEMOS 2005, p. 9) e possui “[...] técnicas extremamente férteis de criação de novos objetos a partir de outros já existentes.” (BUZATO, 2013, p. 7). O *remix* pode se configurar enquanto saída metodológica, pois essa prática pode focar no protagonismo dos alunos, subsidiando-os a imprimirem, construírem e registrarem sua visão de mundo. É necessário que a aprendizagem ocorra como uma apropriação na qual a reflexão esteja ao alcance dos alunos e faça sentido para eles. O *remix* proporciona ao aluno se apropriar de uma realização/marca/objeto/imagem/mensagem feita por outra pessoa – como dito acima, nesta pesquisa nos ateremos à utilização da imagem fílmica – agindo sobre essa realização, pensando sobre os aspectos que a compõem, as motivações que levaram a sua composição, o discurso que ela pode transmitir ou omitir e, subvertendo esse discurso ou não, dar novo significado àquela produção.

As possibilidades do *remix* são muitas: é possível mudar o mote de uma campanha publicitária para subverter sua mensagem original; utilizando ferramentas como o *Photoshop*, é viável alterar a imagem de uma personalidade política numa foto pré-existente para lançar novo olhar sobre suas condutas; é possível combinar duas ou mais canções compostas por outros para criar um diálogo inesperado entre as letras; pode-se realizar uma dublagem ou legendagem de um filme para impactar os espectadores<sup>7</sup>; etc.

Podemos levar nossos alunos a experienciar outras possibilidades metodológicas no ensino de história. Avaliar o conhecimento dos alunos e estimulá-los a *remixar* pode ser útil na medida em que permite observar sua visão de mundo, valores, interesses, habilidades, frustrações, anseios, questões sociais impressas no produto da articulação de suas experiências em função do tempo. Essa técnica pode proporcionar ouvir as vozes dos estudantes, quando forem capazes de promover discursos e sínteses que vão além da produção de palavras e que têm impacto numa juventude marcada pelo apreço pela imagem e mídia. De acordo com Vito Campanelli:

Outro referencial essencial para a compreensão das questões levantadas pelo fenômeno do *remix* é aquele representado pela cesura operada pela pós-modernidade. Como se sabe, é opinião comum que a Web é a campeã insuperável da comunicação pós-moderna, como um lugar em que os infinitos

---

<sup>7</sup> A famosa cena do filme *A Queda* (Título original: *Der Untergang*. Direção: Oliver Hirschbiegel. País: Alemanha, 2004), na qual Hitler tem uma crise histérica junto ao alto escalão militar alemão, recebeu sucessivas e diversas legendagens/dublagens sobre múltiplas situações, notadamente políticas, tais como os exemplares da eleição presidencial brasileira de 2014, tornou-se um dos mais significativos exemplares de *remix* dos últimos anos.

possíveis do contemporâneo encontram um simulacro de recomposição. É aqui que podemos esperar encontrar o fio pelo qual podemos ser capazes de nos reconectar com as teias “narrativas” que envolvem a existência de seus habitantes todos os dias. Não uma única grande narrativa, mas, no espírito da “condição pós-moderna”, muitas pequenas trajetórias que todos podem combinar (remixar) à vontade (CAMPANELLI, 2015).

A partir dessas sínteses históricas que produzirão, terão a possibilidade de delimitar sua identidade diante dos desafios de viver em grupo, combinando suas trajetórias a outras inúmeras trajetórias. O professor de história, portanto, pode selecionar um conjunto de temas históricos a ser articulados em sala de aula, apresentar aos alunos ou requisitar a eles que encontrem materiais a serem usados em sala de aula que permitam a mobilização dos objetos a partir dos objetivos pedagógicos selecionados. Os materiais históricos que os estudantes selecionam, nesse sentido, podem ser tanto fontes históricas reconhecidas como tais (pinturas, fotografias, cartazes, textos, filmes, documentos etc.) ou novos materiais, geralmente recentes, que os alunos queiram levar para a sala de aula, que eles poderão redimensionar a partir da aprendizagem, modificando os sentidos originais da vida cotidiana.

### **Algumas experiências com *remix* e cinema no ensino de história**

Tendo em vista nossa prática em sala de aula com a utilização da técnica do *remix* apresentamos a seguir algumas experiências realizadas. O *remix* necessita da utilização de uma (ou mais) mídia(s) base(s), cabendo ao professor identificar a melhor possibilidade. Nossa proposta aqui é o uso do cinema como cultura e dos filmes como materiais (FERREIRA, 2018). Já que o *remix* se utiliza de uma produção prévia, as imagens retiradas de uma narrativa fílmica podem ter muito potencial para a produção de sínteses. A utilização de filmes poderá contribuir, por meio da identificação de temas pertinentes, com a fruição de competências importantes nos processos educativos, como a produção artístico-cultural, já que os alunos realizariam um produto que também pode ser compreendido como bem cultural, ainda que inicialmente circunscrito ao espaço escolar.

Importante destacar, neste caso, que *não há necessidade* de tratar *apenas* com filmes históricos – como *Gladiator*<sup>8</sup> para estudar Roma antiga – ou filmes como fontes/testemunhos de um dado tempo histórico – como *O Triunfo da Vontade*<sup>9</sup> para trabalhar com o nazismo –, podendo ser usadas obras aparentemente desconectadas dos temas históricos convencionais ou das temporalidades históricas costumeiramente organizadas na síntese curricular cronologicamente orientada. Frequentemente a pertinência dos materiais a serem tratados em sala de aula vai variar conforme a turma e o grupo de alunos com os quais trabalhamos e com o objetivo didático a ser atingido, sendo possível que os estudantes tenham a iniciativa de tratar com filmes de ficção científica, dramas contemporâneos, filmes de super-heróis ou de aventura etc. Ressalte-se, portanto, que o professor esteja aberto à erudição fílmica dos estudantes, ao seu conhecimento da

---

<sup>8</sup> Título original: *Gladiator*. Direção: Ridley Scott. País: EUA, 2000.

<sup>9</sup> Título original: *Triumph des Willens*. Direção: Leni Riefenstahl. País: Alemanha, 1936.



cultura cinematográfica a partir de seus interesses particulares ou de grupo, que, evidentemente, poderá ser ampliada pelo professor. O *remix* é uma produção de síntese histórica orientada em sala de aula a partir de materiais da cultura da juventude.

A produção da síntese histórica, a partir da prática do *remix*, passa pela potencial utilização e criação com tecnologias de informação e comunicação, de maneira a promover crítica e reflexão sobre e nas diversas práticas sociais. No espaço escolar, isso permite que os alunos resolvam problemas e exerçam protagonismo. A proposta é que os alunos, *capturando* frames (quadros) e *agindo* sobre eles (com legendas, inclusão de outras imagens, omissão de figuras ou personagens e/ou várias outras práticas), possam responder de forma positiva aos estímulos e reflexões apresentados em sala de aula, manuseando e produzindo imagens como sínteses históricas. Se as imagens contidas num filme são muito valiosas na organização da narrativa que mobiliza, gerando um grande número de impressões, o *remix* permite que tais impressões sejam eivadas de subjetividade aberta por possibilidades de crítica e reflexão.

Sendo assim, como exemplos de experiências realizadas na nossa prática docente, em atividade realizada com uma turma<sup>10</sup>, os alunos puderam escolher uma temática sobre a qual iriam refletir e as narrativas fílmicas que utilizariam para a realização de remixagens nas quais depositassem suas experiências em relação a elementos da vida em sociedade, dimensionando essas experiências em função do tempo. Para isso, os estudantes levantariam materiais em consideração aos conteúdos curriculares estudados (no caso daquela turma, àquela altura incluíam a Idade Moderna e a Idade Contemporânea) e promoveriam manifestos acerca desses elementos. Foi solicitado aos alunos que entregassem os artefatos por meio do *Google Sala de Aula* e que realizassem relatos de experiência (opcional) por meio de um *Formulário Google*. Nessa atividade optou-se por deixar os alunos livres para a escolha dos temas e dos filmes, mas, em outras experiências, como dito acima, é possível direcionar a temática e os filmes. A seguir temos alguns exemplos de produções realizadas pelos alunos.

O aluno F<sup>11</sup> produziu o seguinte artefato (Fig. 1):



Fig. 1:  
Remix realizado por aluno do Ensino Médio.

<sup>10</sup> Turma, escola e cidade omitidos para que não haja identificação.

<sup>11</sup> Os nomes dos alunos foram omitidos.

O estudante escolheu trabalhar com o filme *Vingadores Guerra Infinita*<sup>12</sup>, por meio do qual discutiu o tema das perspectivas de controle da população da era moderna. Apesar de narrar dificuldades na formulação da atividade, o aluno demonstrou curiosidade ao encontrar no vilão genocida Thanos, do filme supracitado, uma perspectiva malthusiana anacrônica (Fig. 1). Sobre a atividade, o aluno fez o seguinte relato: “Esse trabalho fez com que a gente utilizasse a memória e associasse ela a algum conteúdo da matéria de história; foi um pouco difícil pensar em um filme e em um conteúdo que fizesse sentido, mas no fim consegui, com isso, acabei fixando (sic.) melhor o conteúdo.” O uso do “perfeitamente equilibrado” legendando pelo aluno na imagem do vilão do filme evidencia uma compreensão irônica sobre o personagem e sobre o malthusianismo.

A aluna G produziu o seguinte artefato (Fig.2):



Fig. 2:

Remix realizado por aluna do 3º ano (2020) do Ensino Médio

No relato acerca do trabalho, a aluna ressaltou sobre a atividade que:

na verdade a parte difícil foi apenas escolher um assunto para fazer a crítica irônica, então escolhi falar sobre os nativos e apliquei o assunto em uma imagem na qual o personagem Yondu usa uma flecha que é controlada pelo seu assobio para matar suas vítimas. Fazendo referência aos nativos como as vítimas e o personagem como o vilão.

A estudante retomou um tema clássico do ensino de história: o encontro civilizacional na colonização das Américas, em especial, a violência do colonizador europeu com os povos indígenas, por meio do vilão do filme *Guardiões da Galáxia*<sup>13</sup>. Novamente a escolha foi pelo filme de super-herói, no qual um personagem (Yondu) mobiliza uma arma especial para agredir seus inimigos. Sintomaticamente, o *remix* realizado metaforiza a religião (catolicismo) como arma, evidenciando uma sofisticada compreensão da cristianização como uma forma violenta de ocupação territorial por meio do extermínio.

<sup>12</sup> Título original: *Avengers Infinity War*. Direção: Joe Russo País: EUA, 2018.

<sup>13</sup> Título original: *Guardians of the Galaxy*. Direção: James Gunn. País: EUA, 2014.

A aluna H, por sua vez, escolheu trabalhar com a animação histórica *Pocahontas*<sup>14</sup> (Fig. 3). Diferentemente de outros estudantes, ela escreveu longamente sobre a atividade, quando produziu o seguinte relato:

Nesse *remix* do filme *Pocahontas* o intuito seria levar os leitores a refletirem sobre o perigo de uma história única. Muitas obras antigas que relatam sobre a colonização descrevem os povos originários das Américas como selvagens, porém, isso deve-se ao fato de boa parte desses registros terem sido feitos pelos próprios colonizadores. No filme *Pocahontas*, a personagem principal busca abrir os olhos de um dos colonizadores, John Smith, sobre quem seriam os verdadeiros “selvagens” da história, os povos que já viviam ali e estavam defendendo suas terras ou os europeus que por meio da força estavam tomando o lugar e as riquezas naturais que não pertenciam a eles? Além de levantar a questão do desconhecido ser visto, na maioria das vezes, como algo ruim ou até mesmo “selvagem”. Pode parecer um pensamento retrógrado, mas isso permanece mesmo que diluído na nossa sociedade, os estereótipos são exemplos nítidos disso. Julgar alguém ou um povo antes mesmo de conhecê-los, a problemática dos preconceitos ao longo do tempo. São essas as possíveis reflexões sobre o *remix*. Assim, percebe-se a importância desse recurso que por meio da linguagem verbal e não verbal nos leva a pensar sobre os mais diversos assuntos. Não tive dificuldades na produção do meu *remix*, pois utilizei um editor de fotos que já conhecia, o PicsArt.

A estudante apresenta uma consciência organizada sobre os conceitos mobilizados pela sua produção. Ressalta a desconstrução do estereótipo do “selvagem” e entende o procedimento como um dado importante a ser empreendido atualmente, quando o preconceito continua vigente mesmo que pareça um “pensamento retrógrado”. A aluna localizou um tema histórico recorrente – a colonização do continente americano por europeus – e empreendeu na releitura fílmica dessa história uma apropriação pessoal. Se, por um lado, ela não subverte muito um discurso já contido na animação estadunidense, por outro leva ao primeiro plano uma impressão sobre a sobrevivência de discursos colonizadores presentes no cotidiano.

---

<sup>14</sup> Título original: *Pocahontas*. Direção: Eric Godlberg. País: EUA, 2014.



Fig. 3:

Remix realizado por aluna do 3º ano (2020) do Ensino Médio.

Retornando ao filme de super-herói, a aluna I (Fig. 4) produziu o seguinte artefato a partir da fita *Pantera Negra*<sup>15</sup>. Desta vez o tópico foi uma cena importante do filme: a presença de artefatos retirados pelos colonizadores em museus ocidentais e a reivindicação desse material na atualidade da parte de afrodescendentes. Destaque-se o quanto este *remix* foi trabalhoso (Fig. 4): trata-se de várias cenas com legendas de texto do próprio filme, remontadas de forma própria e combinada com um *meme* recente. A aluna também escreveu sobre o tema:

Gostei muito da experiência de fazer esse tipo de atividade. No início, antes de formular o projeto pode até parecer complicado, mas depois que você compreende o que é o *remix* e relaciona ele com assuntos próximos ao nosso cotidiano, o uso dele pode ser muito proveitoso, não só para os alunos, mas também para o professor, tendo em vista que uma maneira de facilitar a aprendizagem. O meu *remix* buscou relacionar o colonizador do século XVI com o imperialismo no século XIX no contexto de tomada de artigos culturais e símbolos da cultura africana clandestinamente para a exibição em museus europeus, relacionando com uma cena do filme “Pantera Negra”. Assim, consegui atrelar um assunto tão importante quanto esse a uma narrativa cinematográfica em apenas uma imagem editada. No geral, é uma boa atividade a ser realizada, justamente por associar algo próximo do aluno com a história e a tecnologia.

Destaque-se ainda o discurso da estudante: trata-se do “*meu remix*” que parte de “assuntos próximos ao nosso cotidiano”. A aluna compreende que os temas da colonização africana espelham a realidade atual da qual ela faz parte, evidenciando as possibilidades variadas de espelhamento

<sup>15</sup> Título original: *Black Panther*. Direção: Ryan Coogler. País: EUA, 2018.

da cultura histórica escolar com as histórias contadas pelo cinema. Importante ressaltar ainda que é o vilão do filme que contém a mensagem capaz de desconstruir os estereótipos da colonização como expansão civilizacional por meio da noção de roubo, que foi realçada pelo *remix*:

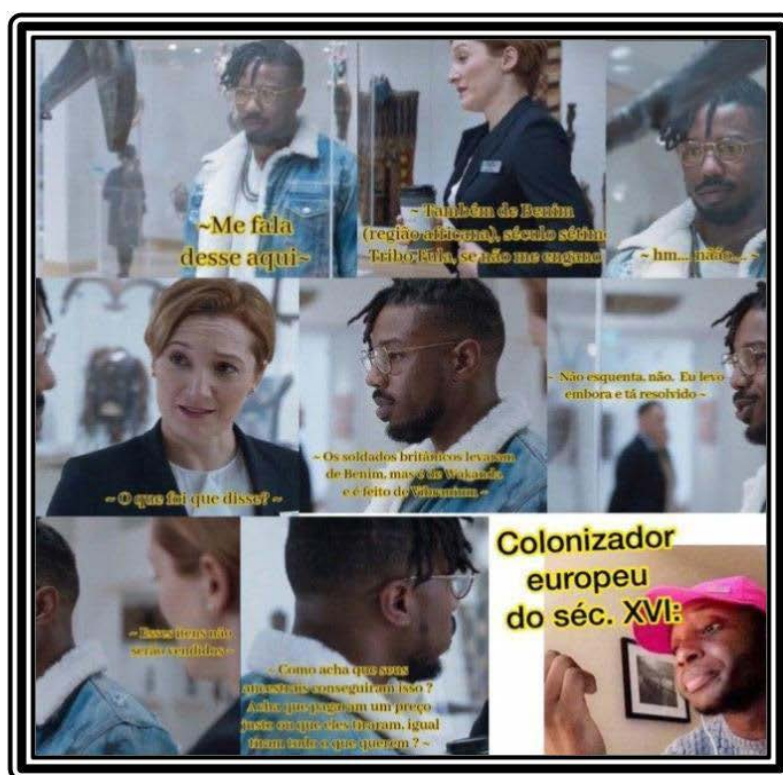


Fig. 4:  
Remix realizado por aluna do 3º ano (2020) do Ensino Médio.

Infelizmente não há espaço para tratar de todos os materiais realizados e das reações dos alunos. Em muitos casos, os estudantes fazem a vinculação da atividade com a prática social disseminada dos *memes*, que frequentemente aparecem combinados com os frames dos filmes. O aluno K, por exemplo, sobre seu trabalho, chamou atenção a este aspecto:

A ideia do meu trabalho e do que eu iria fazer veio na cabeça logo quando o professor explicou como iria funcionar. Editei em um aplicativo que já era acostumado a usar, “PicsArt”, então em questão de dificuldade, tive o mínimo. Se eu posso tirar alguma importância desse método foi de que ainda podemos ter muito proveito de obras cinematográficas, seja qual for; moldá-las e dar um “toque” contemporâneo, trazendo uma ótima criticidade com o “meme”.

Por vezes os *remixes* têm, por resultado, um amálgama de ideias que precisam ser lapidadas pelo professor. Nesses casos, é importante que o professor retorne aos alunos os materiais trabalhados para que eles possam, inclusive, ser refinados até exprimirem sínteses históricas que, além de pessoais e criativas, sejam também mais sistemáticas na exposição de ideias. No geral, nas remixagens, ocorrem tentativas de defender posições éticas de oposição às práticas sociais vigentes como a marginalização de populações subalternas, cristianização como ferramenta de

dominação, etnocentrismo aliado a dominação colonial e machismo, além da evidente crítica aos processos de subalternização feminina. Nos trabalhos foram defendidas a liberdade de expressão cultural e equidade<sup>16</sup>. Os alunos que realizaram essa atividade deram retorno positivo acerca da metodologia, pois demonstraram um aumento de sua criticidade e reflexão e passaram a enxergar maior coesão entre os conteúdos e sua realidade.

Realizamos atividades semelhantes em mais de uma ocasião. Em outra atividade, realizada com a turma de disciplina eletiva “Preparação para a Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB)”, aplicada a alunos de 1º e 3º anos do Ensino Médio e alunos concludentes<sup>17</sup> (9 alunos)<sup>18</sup>, os alunos puderam escolher a temática sobre a qual iriam refletir e as narrativas fílmicas para a realização de remixagens (nessa atividade também optei por deixar os alunos livres para a escolha dos temas e dos filmes), em que depositassem críticas em relação a elementos da vida em sociedade, dimensionando essas experiências em função do tempo, levando em consideração conteúdos (do currículo da disciplina de História do Ensino Médio, sobretudo a Idade Contemporânea) estudados e promovendo manifestos acerca desses elementos estimulando sua criticidade. Os alunos entregaram os artefatos através de e-mail, por exemplo.

Neste caso, a atividade foi exitosa na medida em que os alunos *puderam usar canais digitais* nos quais sentiram *confiança* ao pôr em prática seus saberes. Eles perceberam que as técnicas de manuseio digital proporcionam contribuir com uma sociedade melhor, promoveram significações próprias acerca de temas sensíveis para eles em seus cotidianos, articularam suas experiências em função do tempo, estimularam sua consciência histórica e compartilharam essas significações, acarretando uma troca satisfatória dentro de um contexto de diversidade e respeito em que impactaram uns aos outros.

Em outro caso, em atividade realizada com a turma de 1º ano do Ensino Médio<sup>19</sup>, os alunos puderam escolher a temática sobre a qual iriam refletir e as narrativas fílmicas para a realização de remixagens, em que depositassem suas opiniões acerca de temáticas como a representatividade, direitos das minorias, equidade de gêneros, questões étnico raciais, apresentadas como temas transversais, levando em consideração o conteúdo ministrado na disciplina de história. Neste caso em específico, os alunos foram estimulados a realizar manifestos acerca dos temas. Os alunos entregaram os artefatos através do aplicativo Telegram. A seguir temos um exemplo de produção, realizada pela aluna N (Fig. 5) a partir da série televisiva *WandaVision*<sup>20</sup>:

---

<sup>16</sup> Vale ressaltar que o número reduzido de *remixes* produzidos, apenas 9 dos 24 alunos aos quais o trabalho foi atribuído, pode ter sido motivado pelo nítido desestímulo pelo qual a turma passou em circunstâncias de aulas remotas motivadas pela pandemia da Covid-19 em 2020. Como a atividade foi contada para a composição de nota como ponto extra, alguns alunos optaram por não realizá-la.

<sup>17</sup> Mesmo tendo concluído o Ensino Médio, três alunos mantiveram vínculos com a escola, a fim de se prepararem melhor para o Enem e vestibulares, portanto, participaram dessa disciplina como monitores.

<sup>18</sup> A escola e a sua localidade foram omitidas.

<sup>19</sup> A escola e a sua localidade foram omitidas.

<sup>20</sup> Título original: *WandaVision*. Direção: vários diretores. País: EUA, 2020.



Fig. 5:  
*Remix* realizado por aluna do 1º ano (2021) do Ensino Médio.

A aluna metaforizou a si própria na protagonista da série, a super-heroína Wanda, cujos poderes mágicos são capazes de mudar sua realidade. N também articula isso a partir da contraposição entre uma cena da protagonista como dona de casa com roupas de seriados televisivos dos anos 1950, tal como aparece no seriado *WandaVision*, e uma cena da personagem usando seus poderes. Sintomaticamente, Wanda, no seriado-base, é capaz de mudar a realidade, assim como a aluna explicitou que mesmo em contextos patriarcais de inferiorização da mulher e delimitação da sua posição social, como mulher deverá lutar para que seja a única a definir suas escolhas.

A partir dessas aplicações, podemos constatar que os resultados foram satisfatórios de forma geral. É possível identificar nos artefatos resultantes da prática do *remix* vários temas históricos importantes para a construção de uma consciência histórica. Nos artefatos percebemos manifestos que discutem estereótipos como misoginia, preconceito racial, intolerância religiosa, de gênero, proselitismo, entre outros. A partir desses exemplos práticos e em nosso julgamento exitosos, propomos uma discussão mais aprofundada acerca do letramento digital *remix*.

### **Remix para uma educação em direitos humanos**

Por tudo dito acima, percebe-se as possibilidades contidas no uso do *remix* como letramento digital. A seguir, a partir de nossa proposta desenvolvida no Mestrado Profissional em Ensino de História, propomo-nos a sistematizar o uso do *remix*, pensando a partir da formação de professores, voltado especialmente, mas não somente, aos professores que possam realizar intervenções na educação básica, especificamente para o segmento do ensino médio. Esta intervenção dar-se-á por meio de uma proposta de curso de formação de professores, que intitulamos de *Aprendizado histórico, remix e letramento digital: produzindo saberes históricos com cinema na sala de aula*. Uma vez que todo aprendizado histórico, ainda que possa ter um foco

procedimental, tem por fim gerar sínteses e narrativas históricas, a proposta aqui é que o curso de formação use como modelo a educação para os direitos humanos.

Por que direitos humanos? Porque se trata de um tema baseado em claras ligações com o mundo cotidiano do aluno, na medida em que consiste em, como chama atenção Vera Candau (1997), *formar sujeitos do direito*, ou seja, conscientes de seus direitos políticos, sociais e culturais; empoderar sujeitos, na medida em que se estiverem conscientes de seus direitos, os alunos se tornam agentes da construção da cidadania; educar para “nunca mais”, ou seja, estabelecer estratégias amplas nas quais não se repitam mais os ataques e assédios cotidianos que mantêm desigualdades sociais tais como racismo, misoginia, homofobia, xenofobia, preconceito de classe ou região etc. Trata-se de educar com temas substantivos que permitem, via procedimentos do *remix*, produzir atitudes positivas de afirmação e formação cidadã numa educação antirracista, inclusiva, anti-homofobia e de promoção da diversidade.

A partir das experiências pedagógicas vivenciadas ao longo de uma carreira, é notório que a utilização do recurso do filme proporciona grande apelo ao perfil de meus alunos, tendo em vista o quanto o cinema tem importância na sociedade contemporânea. O objetivo do curso, porém, é auxiliar professores para que possam utilizar *remixes* em salas de aulas, apresentando ferramentas digitais que viabilizem os processos, temas e possibilidades de materiais fílmicos a serem usados em sala de aula. No nosso caso, serão propostas duas coisas: apresentação de veículos digitais, as ferramentas do *Google Workspace for Education*, para que elas sirvam como canal de interação entre professor e aluno e viabilizem o processo de letramento digital bem como agilizem as trocas de experiências necessárias para a execução da metodologia da disciplina; os professores também realizarão *remixes*, uma vez que escolherão *frames* (quadros) dos filmes<sup>21</sup>. Esses frames serão escolhidos a partir da sensibilidade de cada professor ao aspecto sobre os direitos humanos que será trabalhado, ou seja, ele deve perceber nessa imagem algo que lhe toca no processo de significação.

Incidindo sobre esses *frames*, os professores deverão modificá-los, tratando de criar novas associações e montagens, inserindo neles outras imagens, textos, diálogos, símbolos, dentre outros elementos, criando outras sínteses históricas. Dessa forma, experimentando a técnica, os professores poderão perceber as significações em relação aos direitos humanos como produtos que podem capacitar a percepção da consciência histórica dos alunos. Trata-se de aprender para melhor orientar. Se os estudos sobre cinema e ensino de história remetem à necessidade de compreender de análise fílmica para melhor usar filmes em sala de aula (NAPOLITANO, 2010; FERREIRA, 2018), o foco de nosso curso é a formação da manipulação de imagens para diversos fins.

A prática proporcionará ao professor entender e refletir acerca de seu tempo, inserindo-se nele a fim de enfrentar problemas que são tão recorrentes em nossa sociedade e no próprio ambiente escolar, tais como preconceito, intolerância e violência (que giram em torno do desrespeito à diversidade cultural). Assim será produzido um conjunto de atitudes eticamente significativas e efetivas no reforço da sociedade democrática, já que pretende-se que os *remixes*

<sup>21</sup> Uma lista de filmes previamente escolhidos será apresentada, que poderá ser ampliada conforme os professores demonstrem interesses e que poderão conter variados enredos, subsidiando discussões acerca dos direitos humanos com foco na diversidade cultural.



sejam manifestação de reação à intolerância e às demais violações aos direitos humanos, de modo que sejam ser entendidos como manifestos de consciência e realizados a partir de técnicas que incluem o processo de letramento digital.

Dessa forma será feita a aliança entre uma educação histórica e o ensino dos direitos humanos com foco na diversidade cultural trazendo protagonismo ao professor e ao aluno. Propomo-nos a não usar as aulas transmissivas como foco, já que elas são exposições geralmente sem interação dos alunos. Nas escolas de educação básica em que atuamos, é perceptível que esse modelo de aula tem se mostrado falho, pois é necessário que os alunos possam se envolver mais no processo de ensino e aprendizagem, através de reflexões, de discussões acerca de diferentes pontos de vista, da constituição de opinião sobre variadas temáticas, dos “manuseio” dos conhecimentos e saberes que são propostos por nós professores e da valorização de seus próprios saberes para a construção de uma aprendizagem mais ampla e abrangente.

Nesse sentido Paulo Freire afirma:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 1996, p. 15).

Tendo em vista o que foi discutido até aqui propomos a organização do curso. Em um primeiro momento trata-se de realçar os aspectos técnicos do curso, explicitando conceitos, ferramentas digitais e procedimentos. Serão apresentados os elementos do *Google Workspace for Education* e outros recursos pertinentes.

No segundo momento, dedica-se ao tema dos direitos humanos, com enfoque na importância do respeito e da valorização da diversidade cultural. Para isso pode-se utilizar a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* e outras referências. Os professores serão estimulados a debaterem acerca do que representam os enunciados desse documento bem como a compreenderem o que de fato é uma educação em direitos humanos, que não se confunde em tratar apenas conceitualmente os direitos, mas sim em aplicar em múltiplas situações os valores neles contidos. Perguntas como: “o que podemos fazer para realizar esses direitos?” deverão nortear esse segundo momento.

Em um terceiro momento do curso será discutido um histórico da trajetória que levou à enunciação dos direitos humanos. Aqui, os conteúdos do currículo podem ser apresentados utilizando filmes que ilustrem essa trajetória bem como seus percalços, avanços e relacionando essa trajetória às ações dos seres humanos ao longo do tempo. Os professores também farão um exercício de articulação dos enunciados dos direitos humanos aos contextos históricos que aprendem na disciplina de história.

Em um quarto momento escolherão *frames* (quadros) dos filmes. Aqueles que mais chamaram atenção, cuja mensagem puderam perceber, com escopo do qual discordam ou concordam, e que foram articulados com a discussão promovida ao longo da disciplina. Esses frames serão a matéria-prima para a construção de seu produto. A partir de então promoverão a remixagem dessas imagens. Será aproveitado um momento para a apresentação da técnica

do *remix*. É salutar neste momento o estímulo à liberdade criativa dos professores, para que elas possam fruir sua subjetividade através da atividade. No momento de conclusão da disciplina será ressaltado que ao mudarem essas imagens, inserindo nelas outras imagens, textos, diálogos, símbolos, dentre outros elementos, os alunos usaram as suas habilidades para contribuir de maneira fundamental para aprendizagem e que assim puderam se incluir na sociedade da informação.

A própria síntese que criarão deverá conter suas reflexões e perspectivas acerca dos direitos humanos e da diversidade cultural. Serão orientadas articulações para remeter os direitos humanos à realidade na qual estamos inseridos, de modo que se posicionem de forma crítica, exponham sua visão da sociedade à qual pertencem, defendam seus ideais éticos e delimitem sua identidade diante dos desafios de viver em grupo. Os *remixes* servem como a própria avaliação da disciplina. A prática pode proporcionar ganhos de conhecimento para a inserção do indivíduo no tempo e para a formação de seu posicionamento crítico diante dos problemas que são tão recorrentes em nossa sociedade e no próprio ambiente escolar, tais como preconceito, intolerância e violência (que giram em torno do desrespeito à diversidade cultural).

A seguir apresentamos um cronograma para a disciplina<sup>22</sup>:

#### Cronograma da Disciplina

**Disciplina/Curso de Extensão:** Aprendizado histórico, remix e letramento digital: produzindo saberes históricos com cinema na sala de aula.

Área de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

**Nível de ensino:** Formação de Formadores

**Carga horária:** 50H/a

**Ementa:** Viabilizar a educação em direitos humanos, a fim de destacar a diversidade cultural, e realizar, ao mesmo tempo, a preparação do professor para o letramento digital dos alunos, utilizando a técnica do *remix* através de narrativas fílmicas. Dessa forma, pretende-se estimular a aprendizagem histórica.

#### **Objetivos:**

Desenvolver e promover junto aos professores saídas para que promovam experiências positivas com os alunos no âmbito da diversidade cultural e do respeito e acolhimento das diferenças;

Incentivar a utilização do cinema enquanto mídia para a sensibilização acerca dos direitos humanos e da diversidade cultural;

Articular a produção de sínteses históricas a partir da prática do *remix*, aproveitando as aptidões dos alunos com as tecnologias digitais da informação, contribuindo para que eles saibam usá-las de maneira adequada;

Preparar os professores para conferir oportunidade aos alunos de sintetizarem a sua própria realidade produzindo conhecimento histórico voltado para a experimentação dos direitos humanos.

Subsidiar os professores acerca da utilização das ferramentas *Google* e outras ferramentas digitais, para que elas possam servir para aplicação desta disciplina adaptada aos seus alunos.

<sup>22</sup> Durante a elaboração de nossa dissertação, no âmbito do Profhistória (identificação da universidade omitida), desenvolvemos dois cursos, sendo que na dissertação a ser defendida foi incluída apenas uma disciplina eletiva. A estrutura é em muito semelhante ao que está documentado neste texto e era voltada aos alunos em tempo integral da rede pública de Fortaleza. O segundo curso, que aqui consta, é o curso para formação de professores que não foi inserido na versão final a ser defendida.

**Conteúdo programático:****Unidade I**

Conhecendo o *Google Workspace for Education* (4 H/a);

- Criação de conta Google

- Aplicativos importantes na prática pedagógica: *Google Drive, Google Documentos, Google Planilhas, Google Formulários*.

**Unidade II**

Definição dos direitos humanos - Apresentação dialogada da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (4 H/a);

Como colher informações sobre os direitos humanos numa pesquisa aplicada com os alunos via *Google Formulários* (4 H/a);

Discutir como os alunos percebem os direitos humanos, realizações e violações - Debate (4 H/a);

**Unidade III**

Histórico da trajetória que levou à enunciação dos direitos humanos - Momentos marcantes na busca pelos direitos narrados através de filmes (10 H/a);

Como criar playlists no YouTube para disponibilização de materiais aos alunos (2 H/a);

**Unidade IV**

Escolha dos *frames* - Discussão acerca de cenas marcantes nas narrativas fílmicas (4 H/a);

Apresentação da técnica do *remix* - As variadas possibilidades na utilização das imagens das narrativas fílmicas (4 H/a);

Elaboração dos *remixes* - Utilização do *Picsart* (4 H/a);

Exposição dos *remixes* - Como criar um portfólio de trabalhos no *Google Workspace for Education* (4 H/a);

Veiculação dos trabalhos em canais digitais - Como utilizar o *Blogger* (2 H/a);

**Conclusão**

Discussão sobre o processo de letramento digital e seus significados na disciplina (4 H/a).

**Metodologia:** A disciplina será desenvolvida a partir do *Google Sala de Aula* para a centralização das informações, o que deverá subsidiar os professores para que possam usar a ferramenta com seus alunos. A ferramenta *Grupos do Google* será utilizada também para a dinamização das informações. A metodologia utilizada será participativa. Esta disciplina requer atividades teóricas e práticas, dimensões que devem ser vistas como indissociáveis, em uma relação dialética. A disciplina deve acrescentar saberes e conhecimentos diversos da base comum. Sendo assim, todas as atividades que serão desenvolvidas devem ser compreendidas como construtoras de conhecimento que terá uma utilização na vida dos alunos em sociedade.

**Recursos didáticos:** Teremos aulas expositivas dialogadas, debates mediados, utilização de documentos históricos como a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, narrativas fílmicas, programas de computador e mídias digitais.

**Avaliação:**

Unidade I: Criação de uma conta do *Google Workspace for Education* e utilização de ferramentas básicas (*Google Drive, Google Documentos, Google Formulários*);

Unidade II: Análise dos resultados da pesquisa através do *Google Planilhas*;

Unidade III: Avaliação oral da compreensão das narrativas fílmicas e sua relação com os tópicos apresentados, bem como a identificação de aspectos que podem ser relacionados aos direitos humanos;

Unidade IV: Criação de um blog através do *Blogger*/Avaliação dos *remixes* - apropriação do conhecimento.

Fonte: Adaptado de Autor (2021).

Como dito anteriormente, o cronograma acima foi imaginado para ser apresentado como curso de formação para professores do ensino fundamental e médio. A ideia diretriz é continuar atuando na rede de ensino básica e na rede de mestrados profissionais em história – nunca é demais reafirmar que este é o *locus* no qual foi desenvolvido o trabalho – na forma da versão principal acima, voltada à capacitação continuada dos nossos colegas docentes. A estrutura do curso, porém, foi imaginada para sofrer adaptações para outras versões de duração menor: 1) em versão de carga horária (8 H/A) na forma de oficinas a serem incorporadas aos componentes curriculares das graduações em história do ensino universitário, como uma prática do componente curricular e, nesse sentido, pensada para formação de futuros professores; 2) na forma de oficinas (8 H/A) a serem incorporadas às disciplinas do Profhistória, pensadas em função das demandas dos docentes e das turmas em fluxo<sup>23</sup>. Isso significa que o curso pode passar por inúmeras adaptações, dependendo das demandas da rede escolar, da própria escola, enfim, da instituição na qual ele poderia ser ministrado. A ideia é adaptar ferramentas, recursos, tempo de trabalho etc., conforme o ambiente a ser trabalhado.

### **Considerações finais**

A concepção de ensino de história abordada no presente trabalho se inspira nas ideias de Jörn Rüsen (2015), que afirma que trabalhar *o conhecimento histórico na sala de aula é fundamental para a expansão da consciência histórica*, que só é possível por meio da *apropriação das maneiras de organizar e dar sentido às experiências temporais*, do indivíduo ou grupo, realizada pelos alunos. Essas experiências são fundamentais para a delimitação do próprio destino realizada pelo indivíduo. Dessa forma, a história tem uma função didática de *(re)formar* a consciência histórica, na perspectiva de fornecer elementos para uma orientação e interpretação das identidades humanas, promovendo a tolerância à pluralidade cultural.

A legislação educativa brasileira, a despeito de suas recentes transformações, em sua versão normativa na BNCC, permite trabalhar e explorar a orientação teórica proposta por Rüsen na direção da formação da cidadania. Trata-se de conceber que o engajamento com a sociedade democrática permite o desenvolvimento de um ensino de história que articula a autonomia do aluno como sujeito do aprendizado e sujeito político, principalmente quando se pactua ao redor de uma educação com letramento digital combinada com tópicos como os direitos humanos.

Direitos humanos são conteúdos atitudinais fundamentais para o desenvolvimento de uma educação cidadã, tão cara aos projetos educacionais brasileiros, e, muitas vezes, negligenciados nas práticas educativas por parte de docentes e discentes. Tratá-los como “temas” é menos eficiente do que articulá-los com procedimentos diferenciados como o *remix*. Nossa proposta, nesse sentido, devolve aos alunos o protagonismo no processo ensino-aprendizagem por meio da utilização de letramento digital *remix*, criando sínteses históricas que resultam como reflexão/

---

<sup>23</sup> Observe-se que nossa proposta foi montada tendo como referência a estrutura curricular do curso de graduação em história da (identificação da universidade omitida), que conta com vários componentes chamados *Prática como Componente Curricular*, cursos de 75 H/A voltados à formação de práticas de ensino de história a partir do método histórico. Da mesma forma, a ideia de oficinas no Profhistória (identificação da universidade omitida), envolve movimentos de retorno dos alunos do próprio mestrado profissional de maneira a retroalimentar o curso, iniciativa de vários dos professores do polo (identificação da universidade omitida).

produção/produto acerca da realidade social na qual estão inseridos, retomadas pelas imagens dos filmes selecionadas. São os produtores dos *remixes* que apontam onde os direitos humanos podem ser encontrados e debatidos por meio de sua apropriação do material audiovisual.

O uso do *remix* e do letramento digital em geral é mais do que uma “ferramenta”, na medida em que articula a construção da autonomia dos estudantes em função de um conjunto de procedimentos que eles, em parte ou no todo, já conhecem, ampliada a partir de orientações para reorganização do material visual que chega aos alunos na vida pública, articulando um conteúdo que tem em si, dimensões atitudinais fundamentais, os direitos humanos. O objetivo do ensino de história, em nossa proposta, foca em *aprender a aprender a ressignificar* a cultura audiovisual contemporânea por meio do aprendizado dos direitos humanos. A rigor, como já dito anteriormente, muitos objetos do conhecimento histórico, bem como a mobilização de muitas competências e habilidades do ensino de história, em particular, e das humanidades, em geral, se beneficiam do letramento digital.

## Referências

BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. *E-book*.

BUZATO, M.; SILVA, D.; COSER, D.; BARROS, N.; SACHS, R. Remix, mashup, paródia e companhia: por uma taxonomia multidimensional da transtextualidade na cultura digital. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 13, n. 4, p.1191-1221, 2013.

CAMPANELLI, Vito. **REMIX: Análise sócio estética das formas comunicativas da Web** (edição italiana). Duplo Zero, 2015. *E-book*.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação em direitos humanos: questões pedagógicas. *In*: BITTAR, E. C. B. (org.). **Educação e metodologia para os direitos humanos**. São Paulo: Quartier Latin do Brasil, 2008.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola editorial, 2016.

FERREIRA, R. A. **Luz, câmera e história!:** práticas de ensino com o cinema. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. Edição Kindle.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 26 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Formação do profissional de história na contemporaneidade. **Mouseion**, Canoas, n. 19, p. 109-125, dez. 2014.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: EDUFMSM, 2020.

- NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010.
- PERLOFF, M. **O momento futurista: avant-garde, avant-guerre e a linguagem da ruptura**. São Paulo: EDUSP, 2008.
- PERRENOUD, Philippe. **As Competências para Ensinar no Século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002. *E-book*.
- RÜSEN, Jörn. **Teoria da história: uma teoria da história como ciência** / tradução de Estevão C. de Rezende Martins - Curitiba: Editora UFPR, 2015.
- SCHREINER, Davi Felix. Imaginários sociais e produção do conhecimento histórico. *In*: LOPES, M. A. (org.). **O ensino e a pesquisa em história na Unioeste: realizações e tendências**. Cascavel: EDUNIOESTE, 1998.
- SCHIAVINATTO, Iara; MENESES, Patrícia (org.). **Imagem como experimento: debates contemporâneos sobre o olhar**. Vitória: Editora Milfontes, 2020.
- TAKAHASHI, T. (Org.). **Sociedade da informação no Brasil: livro verde**. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

# ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: (RE)INVENTANDO SABERES

Margarida Maria Dias de Oliveira  
Olga Suely Teixeira

## Apresentação

Ensinar História para alunos e alunas dos anos iniciais (1º a 5º anos da Educação Básica) é algo entendido, muitas vezes, como uma tarefa que não apresenta dificuldades; basta saber simplificar a linguagem. Contudo, os saberes que envolvem a formação das professoras para esse nível de ensino e o diálogo que se estabelece com o que trazem os estudantes são elementos mais complexos do que imagina o senso comum.

Da necessidade de perscrutar esse cenário e os diálogos estabelecidos entre os sujeitos de uma escola de periferia na cidade de Natal/RN nasceu a ideia da pesquisa desenvolvida nos anos 2016/2018 no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, cujo percurso resumimos neste texto.

Existem várias justificativas para o desenvolvimento de um trabalho nesses moldes. Porém, podemos destacar o fato de a maioria das pesquisas realizadas nos mestrados acadêmicos se voltar para as formas de ensinar história e se desenvolver a partir das salas de aula dos anos finais (6º a 9º anos) e/ou Ensino Médio.

Nesse caso, priorizamos observar/analisar os objetivos de ensino e as turmas nas quais as crianças estabelecem os primeiros contatos com essa disciplina, muitas vezes determinante para a relação que manterão com ela ao longo da vida.

Tivemos como objetivo investigar as práticas de ensino de história desenvolvidas nas salas de aula de uma escola da rede particular de ensino e sugerir estratégias que favorecessem a construção do conhecimento histórico a partir da elaboração de material didático que proporcionasse um auxílio às crianças no sentido de pensar historicamente<sup>1</sup>.

A metodologia se iniciou com uma pesquisa bibliográfica; depois, o trabalho de consulta e análise das fontes (documentos legais da educação nacional, projeto político-pedagógico da escola campo de pesquisa, questionários, planos de aula e diários de campo) dialogando com os referenciais teórico-metodológicos, o que permitiu alcançar não conclusões, pois a discussão

<sup>1</sup> Para aprofundar-se sobre esse tema, ver RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**: teoria da história – os fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001. Para o autor, a operação de pensar historicamente é realizada pela consciência histórica, elemento que dá sentido para a ação dos sujeitos ao longo do tempo. Esse “dá sentido” significa dar um direcionamento, mostrar um caminho.

ainda carece amplamente de pesquisas, mas inferências que apontam rumos e possibilidades para o ensino de história nos anos iniciais.

À questão problema – como tornar significativo o processo ensino-aprendizagem em História nos anos iniciais? – oferecemos a hipótese de que a história local pudesse ser o objeto a partir do qual os alunos e alunas poderiam aprender a pensar historicamente, inferindo que fosse eficaz ao se querer formar um cidadão crítico e atuante, uma vez que ela aproxima as crianças do seu cotidiano e permite à escola sistematizar as experiências extramuros, demonstrando que os acontecimentos denominados históricos afetam não apenas a sua localidade, mas se ligam a outros contextos.

Nesse caminho, levamos em conta o que está posto na legislação (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/1996, Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular); as afirmações e pressupostos desses documentos funcionaram como fio condutor das investigações.

A ausência de discussões que visem buscar possibilidades para a significação dos conteúdos ensinados nesse segmento permite que o trabalho com a disciplina continue apresentando situações desestimulantes – recorrentes desde que história se consolidou como elemento curricular nas escolas brasileiras –, o que tem contribuído para resultados insatisfatórios entre professores e entre alunos.

### **Sujeitos e Saberes da Pesquisa: desafios apresentados**

A Escola que nos serviu de campo de observação foi o Colégio Essencial, localizado no bairro de Cidade Nova, que atende também alunos dos bairros adjacentes – todos na Zona Oeste da cidade, região definida geograficamente como periferia<sup>2</sup>.

A vivência cotidiana nessas regiões faz com que percebamos outros significados que o processo educacional assume no contexto de vida dos seus habitantes; em geral, as pessoas se encontram tão preocupadas com questões básicas ligadas à sobrevivência – como alimentação e moradia – que a matrícula dos filhos na escola, embora valorizada, representa também, para uma boa parcela, o complemento na renda mensal, pois lhes garante o recebimento de assistência governamental que vem na forma dos programas de bolsas e vales.

Para esse público, a permanência na escola não se configura em elemento de preocupação no que se relaciona com a influência da aprendizagem na melhoria das condições futuras de vida. Portanto, não garante o interesse pela realização, de fato, desse processo. Esses aspectos competem, necessariamente, com as formas de sobrevivência, de modo que, se surgem oportunidades de trabalho e/ou de ganhos maiores, o interesse por aprender fica em segundo plano.

Mas há uma parte dos moradores da periferia cujo objetivo é oferecer educação de qualidade aos filhos como garantia de que eles terão acesso a melhores condições sociais e econômicas no futuro; apesar de também preocupados com as necessidades básicas, consideram

<sup>2</sup> Consideramos aqui o posicionamento de Ritter e Firkowski (2009) sobre não mais conceber a periferia como um lugar distante, fisicamente, de um ponto central da cidade, pois os autores chamam a atenção para a necessidade da não homogeneização dessas regiões, uma vez que isso tende a separá-las do contexto sócio-histórico no qual foram geradas. Há de ser entendido que no espaço geográfico identificado como periferia convivem variados modos de viver.



o acesso e a permanência dos filhos na escola fatores preponderantes para alcançar sucesso na vida profissional e pessoal.

A desvalorização da escola pública e todos os estigmas a ela imputados condicionam essas pessoas a envidar esforços para oferecer educação privada às suas crianças e adolescentes. E dessa demanda é que nascem as escolas particulares nas regiões periféricas. Esse é o caso do Colégio Essencial, cujos clientes são, em sua maioria, funcionários do setor de comércio da cidade; uma parcela menor é de funcionários públicos estaduais e/ou municipais<sup>3</sup>.

Sendo uma instituição cujo trabalho em educação se pauta nos valores humanos, a escola também recebe em suas salas de aula crianças e jovens com necessidades educacionais especiais. O número desses alunos é reduzido devido à capacitação incipiente oferecida aos profissionais da escola, o que ainda gera insegurança em todos os envolvidos no processo. Hoje, em um universo de 200 alunos matriculados, a escola atende três crianças com diagnóstico de autismo<sup>4</sup>.

Apesar do cenário atual no bairro ser preocupante, pois há um crescente aumento da violência – principalmente relacionada ao uso de drogas pela população mais jovem – o Colégio Essencial procura oportunizar aos alunos e às alunas a melhor educação possível, na esperança de que por meio da aquisição de conhecimento suas realidades possam ser transformadas.

Uma questão se apresentava de forma clara quando participávamos das reuniões de planejamento: havia a necessidade de tornar os conteúdos significativos para alunos, alunas e professoras, que – com raras exceções – apenas abriam o livro, seguiam o sumário e anotavam nos planos de aula a intenção de fazer a leitura do(s) texto(s) e realizar os exercícios propostos pelo material em uso.

A situação já era complicada nos três primeiros anos e piorava muito no 4º e 5º anos. Observamos que as crianças não suportavam os horários das aulas de história. Adoeciam, pediam para chamar os responsáveis, apresentavam comportamento indisciplinado, entre outros sintomas.

Sempre se queixavam que as aulas eram monótonas, basicamente movidas a uma exposição e/ou leituras que elas diziam não compreender, seguidas de exercícios desinteressantes, pois “só era olhar o texto e completar” (afirmação de uma das crianças); não havia, portanto, nenhum tipo de desafio para aqueles sujeitos aprendentes.

Para tentar entender a situação passamos a conversar com as professoras (pedagogas, no geral, e uma licenciada em história que atuou no 4º ano). Foi uma grande surpresa ouvir delas que não gostavam de ministrar os conteúdos da disciplina. Primeiro, porque a história já as desagradava desde que eram estudantes, uma vez que a achavam muito chata; segundo, porque não sabiam como fazer para que os alunos entendessem os conteúdos que nem mesmo elas conseguiam apreender.

A professora M. N<sup>5</sup>, licenciada em História que atuou no 4º ano, relatou ser insegura no que dizia respeito às “formas de prender a atenção das crianças”. Seria de se esperar que ela entendesse a necessidade de a aula fazer sentido para os estudantes. Só a partir disso a atenção deles se voltaria para o que estava sendo proposto em sala.

---

<sup>3</sup> Dados coletados na documentação do Setor de Matrículas da Secretaria da Escola, 2017.

<sup>4</sup> Dados coletados na documentação do Setor de Matrículas da Secretaria da Escola, 2017.

<sup>5</sup> Os nomes das professoras foram omitidos para evitar quaisquer constrangimentos, embora todas tenham autorizado o uso das suas identidades. Mesmo assim, optou-se pela referência às iniciais de nome e algum sobrenome para diferenciar os depoimentos.

A professora N. F., pedagoga, exemplificou que, ao falar sobre os nativos encontrados pelos portugueses no ano de 1500 aqui no Brasil, a maior questão para os alunos era de onde esses nativos haviam surgido. Ela não sabia e não conseguiu responder ao questionamento das crianças, motivo de angústia para a docente, que não percebeu a possibilidade de ir, junto com seus alunos, em busca dessa informação.

Por último, a queixa das professoras se voltava contra os alunos – indisciplinados, desrespeitosos e que “não querem nada com os estudos”, segundo elas. Em um contexto assim tornou-se importante entender em que ponto essas profissionais estavam tendo dificuldades para, só então, pensar em como ajudá-las – a elas e a seus alunos e alunas.

### **Ensino de História: qual e para quê?**

Ensinar e aprender são ações que devem estar intimamente conectadas, partindo da concepção de que o trabalho do professor deve se voltar para a humanização do processo, deixando de considerar o aluno somente como repositório de informações compiladas por terceiros que não farão a menor diferença em suas vidas e em suas atitudes perante o grupo social no qual está inserido.

Para cumprir o papel de formador de cidadãos nos moldes pensados atualmente<sup>6</sup>, o processo ensino-aprendizagem no modelo pedagógico denominado tradicional<sup>7</sup> deve ser superado, uma vez que encontramos entre suas principais características a ação de ensinar como algo mecânico, engessado, que se desenvolve de cima para baixo, e o aprender significando memorizar o que é dito, mesmo que não tenha a menor relevância para a vida do aluno dentro do contexto vivido por ele.

Nesse sentido, se o objetivo é formar um cidadão que pensa por si mesmo, analisa as ações diárias e as critica, sendo capaz de intervir na sociedade para aprimorá-la, cabe à educação contribuir para a construção de uma visão na qual o professor ensine de modo que o aluno se perceba como parte integrante do que está aprendendo.

Ocorreria, assim, o ensino significativo, com a construção de novos conhecimentos a partir de questões formuladas no âmbito de vivência desses sujeitos, pois, segundo a teoria da assimilação – também chamada de teoria da aprendizagem significativa – elaborada por David P. Ausubel (2000), a aprendizagem significativa é aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva (aqui entendida como ressignificada, não literal) e não arbitrária (não surgida do nada) com aquilo que o aprendiz já sabe<sup>8</sup>.

Com relação ao campo da história, esse processo de significação da aprendizagem assume caráter relevante se considerarmos que os estudos nessa área pretendem auxiliar o

---

<sup>6</sup> Cidadão, nos moldes atuais, é aquele que se identifica culturalmente como parte de um território, usufrui dos direitos e cumpre os deveres estabelecidos em lei. Disponível em <[www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2010/01/direitos-e-deveres](http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2010/01/direitos-e-deveres)>. Acessado em 20 de fevereiro de 2018. Porém, Santos e Ferreira (2009, p. 43-60) lembram que ao longo da História do Brasil o “ser cidadão” sofreu variações profundas em seu significado.

<sup>7</sup> Para melhor definição desse modelo, consultar LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 64-65.

<sup>8</sup> Ver AUSUBEL, David P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2000.

indivíduo a compreender as ações humanas em suas diferentes temporalidades e espacialidades, apresentando as sociedades e suas experiências no tempo, revelando atitudes e escolhas que podem ser pensadas, criticadas e transformadas na atualidade.

Nesse cenário seria dada às crianças a oportunidade de operar com uma variedade de conceitos em relação ao processo histórico, fazendo com que – ao se sentir parte do processo de construção da história e não um mero espectador dos conhecimentos – o estudante passasse a enxergar que os conteúdos da disciplina escolar se ligam a algo importante da vida cotidiana, sendo esperado o entendimento de que a história não se constitui de fatos extraordinários e que qualquer ser humano pode ser autor de um fato histórico, não estando ele/ela, – o/a aluno/a aluna –, isento/a de responsabilidade em relação ao que acontece no mundo.

Diante disso, refletimos que talvez fosse possível que a existência de lacunas relativas à formação inicial das profissionais que atuavam na escola à época de realização da pesquisa as tivesse impedido de entender qual o ponto de partida para desenvolver aulas problematizadoras das questões da história.

Mas isso também poderia estar na tradição de formação docente que preza por transmitir e não por mediar/construir o conhecimento com o aluno, já que não estávamos tratando apenas com profissionais de pedagogia. Ou a explicação poderia estar em uma confluência entre as duas situações. Ainda outro ponto a ser considerado se relacionaria com o tempo, os recursos e o desejo do profissional de realizar um planejamento à base de pesquisa e avaliação do trabalho que está sendo desenvolvido.

Considerando os variados fatores envolvidos na discussão, quer fossem aspectos ligados à formação do profissional que ministrava a disciplina (currículos), quer fossem as condições (materiais, psicológicas, sociais) nas quais se desenvolviam as ações de professores e alunos, além de minhas próprias experiências na turma do 5º ano, a hipótese que apresentou maior viabilidade para solucionar as dificuldades de ambos os sujeitos – discentes e docentes – foi a realização de um trabalho que relacionasse os conteúdos históricos ao cotidiano vivenciado pelas crianças.

Mediante tais constatações percebemos que era importante discutir sobre o que se tem feito nas aulas de história para permitir ao aluno fazer suas próprias descobertas, apreendendo a forma pela qual acontecimentos passados se ligam uns aos outros e aos dias atuais e como essa relação pode influenciar os dias que ainda estão por vir.

Se a apropriação do conteúdo e o estabelecimento da nova informação, que pressupõe a aprendizagem, passam por aproximar esse conteúdo de história do cenário que já é familiar aos estudantes – tomando-se, claro, o cuidado de não cair na armadilha dos localismos<sup>9</sup> –, podia-se falar no trabalho com história local, uma vez que, de acordo com Freitas e Oliveira (2009), é importante o professor entender que a criança compreende o passado a partir de referenciais do seu presente. Estes são cruciais para que os alunos e alunas dos anos iniciais organizem os conceitos de tempo e de espaço. Nesse ponto, podemos pensar novamente no ensino de história a partir da história local como elemento de peso quando se trata do cotidiano infantil.

---

<sup>9</sup> Forte apego a determinado lugar; defesa sistemática dos interesses do seu bairro ou da sua terra; bairrismo. Disponível em < <https://www.dicio.com.br/localismo>>. Acesso em 14 de fev. 2018.

Com relação ao uso da história local, apresentado aqui como um caminho para dar significado à aprendizagem histórica nos anos iniciais, tornou-se necessária a fundamentação fornecida por Rocha (2012), que chama a atenção para uma perspectiva de trabalho, a de “[...] estudar o local como espaço vinculado ao mundo. Não pretendemos fazer do local uma aldeia isolada, pois ele pertence a uma rede que está associada a outros espaços”.

Assim, usar a história local para tornar significativo o processo ensino-aprendizagem em história para os anos iniciais pode determinar uma reação ao atual estado de coisas no que diz respeito aos conteúdos ministrados para essas turmas da educação básica nacional, pois, se observarmos, existe um fosso entre o que se ensina do 1º ao 3º ano e o que se tenta ensinar para os alunos e alunas do 4º e 5º anos.

A aula de história nos três primeiros anos de escola se dedica a estudos sobre a família e as circunvizinhanças da criança. Nos dois anos seguintes aparecem os conteúdos de História do Brasil, que se iniciam por contextos internacionais ilustrados com o movimento das grandes navegações, no intuito de mostrar como os portugueses alcançaram nossas terras.

Ocorre, dessa forma, a passagem brusca de um círculo íntimo para um cenário mais amplo, de forma que, na maior parte das vezes, as crianças não acompanham a mudança de temporalidades porque ela não está ancorada em algo que lhes seja familiar.

Considerando que uma das dimensões do trabalho no Mestrado Profissional é a elaboração de um produto (material didático), foi necessário refletir, em primeiro lugar, sobre o que vinha a ser um material didático. Sobre isso, seguimos Calazans Fernandes (2012), quando afirma que quaisquer materiais que utilizemos nas nossas estratégias didáticas pode ser considerado como material didático.

Assim, entendendo que tudo pode se converter em material didático, era preciso também pensar sobre o que seria um material didático para ser utilizado nas aulas de história. Acerca dessa questão, Rocha (2012) informa que “durante décadas os materiais didáticos usados na disciplina história deveriam se constituir dos conteúdos já canonizados pela historiografia e internalizados pela escola”.

Porém, mediante as novas demandas educacionais no que diz respeito às “pluralidades emergentes” (Rocha, 2009, p. 286), esses materiais podem/devem assumir novos formatos, uma vez que atualmente a homogeneidade e uniformização são conceitos fora de questão para o ensino de história. Além disso, é relevante pensar em novos caminhos, pois, como afirma Salim (2006), “[...] as novas propostas metodológicas [...] não podem chegar ao professor exclusivamente via livro didático ou propostas curriculares”.

Dessa maneira, nossa intenção era que o material produzido no âmbito desse trabalho partisse de conhecimentos sobre a história local, pois, conforme Rocha (2012), “o passado de [...] qualquer cidade, estudado a partir de problemáticas próprias do mundo contemporâneo, pode se constituir em excelente conteúdo histórico [...]”; mas, para o desenvolvimento desse tipo de trabalho, o autor ressalta dois pontos relevantes, que tendem a desestimular a ação docente, que seriam as questões “[...] como trabalhar com temas e conteúdos que não estão presentes em livros didáticos ou paradidáticos? Esses temas e conteúdos podem ser integrados às aulas de história? [...]” (Rocha, 2012, p. 284).

Frente a esses fatores, a ideia que pareceu mais viável foi a produção de um museu portátil<sup>10</sup>.

A ideia de trabalhar com um museu nas aulas de história em turmas de 5º ano do Ensino Fundamental se sustenta pelo fato de que muitos desses alunos e alunas talvez nunca tenham tido e/ou venham a ter oportunidade de ir até a uma instituição museal, se levarmos em consideração o fato de que as próprias famílias – e, por vezes, até mesmo a escola – preferem investir em um passeio à praia e/ou parques a financiar uma aula no museu.

Assim, o que motivou nosso interesse por esse tipo de material não foi apenas a possibilidade de mostrar às crianças o que seria um museu, e sim a oportunidade de construí-lo com os educandos, ao mesmo tempo desconstruindo a ideia de que apenas as camadas economicamente privilegiadas da sociedade têm acesso a esses locais. Porém, esse material didático não podia ser apenas mais um na gama já existente. Era relevante que trouxesse a possibilidade da aplicação do método histórico.

A proposta era explorar o ambiente museal com o objetivo de dar significado ao processo ensino-aprendizagem, transmutando o cenário que remete a entulhos, coisas velhas que servem apenas para serem olhadas à distância em lugar de questionamentos, argumentação e construção de novos conhecimentos a partir de problemáticas específicas, que podem ser historicizadas e verificadas em diferentes fontes de pesquisa, ligando o local a cenários mais amplos.

Ramos (2004) nos diz que isso é possível quando “[...] se compreende que os objetos [...] não são [...] entes despidos de vida social; ao contrário, na maioria dos casos, são sujeitos que condicionam as nossas vidas”. O material ainda se baseou em formulações para o ensino de história nos anos iniciais, que “[...] visam ultrapassar a limitação de uma disciplina apreendida com base nos feitos de heróis e dos grandes personagens [...]”, como bem lembrado por Bittencourt (2009).

A autora auxilia a produção desse material esclarecendo sobre a existência de uma “[...] preocupação de introduzir noções e conceitos históricos a partir dessa fase escolar, os quais serão progressivamente trabalhados ao longo de todo o ensino fundamental e médio” (Ibidem, 2009, p. 113).

Relativamente ao uso da história local como elemento sistematizador para dar significado ao processo ensino-aprendizagem em história e para auxiliar o aluno a pensar historicamente, propósito do material, nos referenciamos no pensamento de Schmidt e Cainelli (2009), já que defendem que um dos objetivos fundamentais do ensino de História é a compreensão histórica da realidade social na produção do conhecimento histórico e que as informações apropriadas, refletidas e redefinidas têm significado na vida do estudante.

Daí a absoluta necessidade de transformar a sala de aula em um espaço de compartilhamento, criação e possibilidade de expressão dos saberes de todos, sem hierarquizações.

---

<sup>10</sup> Conceito desenvolvido a partir da criação da “Caixa 1914” por Marcel Duchamp, pintor e escultor representante do movimento artístico que ficou conhecido como dadaísmo. O artista acondicionou em uma caixa 16 reproduções fotográficas de notas e manuscritos seus, além do desenho “Avoir l’apprendi dans soleil” e presenteou entre três a cinco amigos. Nos anos seguintes, ele repetiu essa produção algumas inúmeras vezes. Disponível em <<https://multiplosdearte.wordpress.com>>. Acessado em 10 de Novembro de 2017.

A respeito do trabalho com o *local*, Bittencourt (2009) ressalta que é a partir dele que se iniciam todas as perguntas, problematizações que permitem analisar a sociedade a partir de um tema.

Sobre a problematização, Schimidt e Cainelli (2009) reiteram que essa “[...] é uma maneira de iniciar o planejamento de ensino e de organizar a aprendizagem. Seu principal objetivo é colocar questões, indicar caminhos a serem percorridos, estabelecer possibilidades de análise do passado”.

Partindo, então, de uma nova forma de observação, que encontramos em Ramos (2004) como o “objeto gerador”, na qual o autor é inspirado pela pedagogia da palavra, de Paulo Freire, para fundamentar a proposta de trabalho, a intenção em utilizar tal material didático/objeto de aprendizagem é que a aula de história conduza o/a aluno/a nessa construção.

Assim, nesse material didático, a proposta é construir o museu em sala de aula a partir de objetos que, ao serem problematizados, despertem as questões que levam à descoberta de conteúdos específicos.

Na concepção de Ramos (2004), “[...] os objetos devem ser interpretados, porque [...] pouco pensamos sobre os objetos que nos cercam [...]”; ao proporcionarmos essa ação às crianças, oportunizamos um exercício para o desenvolvimento da criticidade, uma vez que “conhecer o passado de modo crítico significa, antes de tudo, viver o tempo presente como mudança, como algo que não era, que está sendo e pode ser diferente” (Ibidem, 2004, p. 21). Esse processo, seguramente, resulta em um ensino-aprendizagem significativo.

“O museu implica escolhas” (Ramos, 2004, p. 14). Nesse sentido, o que escolher para trabalhar? E por quê?

O tema escolhido para proceder à montagem do museu portátil foi a história do bairro. Nesse caso, o bairro da Cidade Nova, onde se localiza a escola campo de pesquisa e local de residência da maior parte dos alunos que frequentam as turmas de anos iniciais. Nesse sentido, trabalhar com a história da Cidade Nova é aproximar as crianças, o máximo possível, de sua realidade social.

Dois pontos específicos foram elencados como objetos geradores que subsidiariam a montagem do museu portátil: o lixão e o parque da cidade, uma vez que os dois são símbolos das transformações ocorridas no bairro ao longo de três décadas. A ideia foi problematizá-los a partir de imagens e textos, que, junto com a produção das crianças ao longo das atividades propostas pelo/a professor/a, comporiam o museu portátil sobre o bairro.

As atividades que permitiram utilizar o material seguem a linha de raciocínio explicitada por Ramos (2004), quando se refere ao trabalho com o objeto gerador:

O objetivo primeiro [...] é exatamente motivar reflexões sobre as tramas entre sujeito e objeto: perceber a vida dos objetos, entender e sentir que os objetos expressam traços culturais, que os objetos são criadores e criaturas do ser humano. [...] tal exercício deve partir do próprio cotidiano, pois assim se estabelece o diálogo, o conhecimento do novo na experiência vivida (RAMOS, 2004, p. 32).

Essa operação colocaria as crianças em contato com a historicidade, aprendendo a ler

o passado a partir do presente, pois, ainda de acordo com o mesmo autor, é “[...] fundamental partir do mundo vivido” (Ramos, 2004, p. 34), de forma que a partir dele “[...] é gerado o debate de situações desafiadoras” (Idem. Ibidem).

Para montar o museu portátil com as crianças, seguindo o raciocínio de Ramos (2004), é importante conhecer “[...] os modos pelos quais as escolas e os professores fazem opções curriculares”, devendo ser observada pelo(a) professor(a) a estrutura oferecida pela escola em relação aos objetivos/conteúdos da disciplina história. O tipo de resultado obtido vai depender “[...] de um currículo aberto a certos procedimentos pedagógicos e determinadas concepções de saber histórico” (Ramos, 2004, p. 17).

Na metodologia do objeto gerador, o primeiro movimento é realizado pelo profissional docente, que:

[...] faria uma pesquisa e escolheria objetos significativos para os alunos [...] e a partir daí realizaria exercícios sobre a leitura de mundo através dos objetos selecionados. O objetivo é gerar reflexões sobre as tramas entre sujeito e objeto. Tal exercício deve partir do cotidiano (RAMOS, 2004, p. 32).

O autor segue a explicação sobre a metodologia do objeto gerador ao recomendar que a esse objeto seja atribuída “[...] uma narrativa que cada participante do grupo cria. Cria-se um envolvimento coletivo para que cada um invente e conte uma história na qual o objeto tenha um papel decisivo [...]” (Ramos, 2004, p. 32-33).

No desenvolvimento do trabalho, é ideal que se faça a relação do objeto gerador com as experiências presentes e passadas. Mas “[...] o fundamental é partir do mundo vivido” (Ramos, 2004, p. 34), pois “a partir do vivido, é gerado o debate de situações desafiadoras”. Nas próprias situações existenciais “são germinadas situações-problemas” (Freire, 2000; Op. Cit. Ramos, 2004, p. 34).

O pensamento de Bittencourt (2009) acerca desse tipo de trabalho é esclarecedor, quando afirma que:

[...] é fundamental uma aproximação do aluno com o objeto, deixando-o expressar livremente suas impressões. [...] um objeto de museu deve [...] estar sempre relacionado a outros, para que o aluno tenha condições de estabelecer comparações, notar diferenças e semelhanças, [...], fazer analogias, sugerir hipóteses [...] (BITTENCOURT, 2009, p. 358).

Foi dessa forma, entendendo que trabalhar com o objeto gerador permite a aplicação do método histórico em salas de aula dos anos iniciais, que elaboramos o produto, descrito em nível teórico.

O material destinado ao professor é composto por três textos, seis fotografias e um encarte. Os textos tratam sobre o bairro em diferentes temporalidades, ocorrendo a partir deles a exploração das características geográficas, paisagens e transformações do local. As fotografias – que também tratam de várias temporalidades, conforme a ideia dos textos – permitem a leitura de imagens, um estudo analítico de dois lugares estratégicos para o desenvolvimento da história do bairro.

No encarte (Fig. 1) o docente encontra orientações para a realização da montagem do museu com as crianças; nele há uma apresentação informando sobre o material que o docente tem em mãos e sobre as questões relativas ao tempo necessário para o desenvolvimento do trabalho, além dos objetivos traçados para o trabalho.

Ali estão referenciados também os conteúdos substantivos problematizados, relacionando-os aos conceitos próprios da história. Para a consecução dos objetivos elencados, é necessário que o professor/a professora considere que os “conceitos são construções sistemáticas e não meros produtos do conhecimento adquirido” (Schmidt, 1999, p. 147), sendo “a referência para essa construção, em várias situações, o próprio conhecimento prévio do educando” (Ibidem, 1999, p. 149).



Fig. 1 – Encarte integrante do material didático (Acervo Pessoal)

Nesse sentido, os estudos de história local a partir da organização do museu portátil buscam os conceitos como “[...] ferramentas que possam ajudar os alunos a fazerem uma análise mais profunda da realidade social” (Idem. Ibidem). A autora lembra, ainda, que “[...] os conceitos devem ser elaborados e sistematizados pelos alunos [e que para tal, o professor] deve usar uma linguagem acessível”; esse é o tipo de procedimento oferecido pelo produto/objeto de aprendizagem que concebemos.

O docente encontra no encarte uma lista de estratégias, adaptáveis à realidade profissional na qual se encontra, um guia para o tratamento das fontes utilizadas para desenvolver o trabalho e indicações de como realizar o processo avaliativo com os alunos e alunas.

O material está acondicionado em um baú (Fig.2); a escolha da embalagem se deu pelo fato de que essa é uma peça onipresente na história do nosso país desde os primeiros séculos da colonização, tornando-se um objeto acerca do qual as crianças podem refletir.



Uma de suas características mais importantes é a mobilidade: o baú é um móvel em constante prontidão para o deslocamento, se adaptando bem às necessidades das pessoas, em tempos que a vida era feita de constantes mudanças<sup>11</sup>.

Em se tratando de um museu portátil, nada mais prático do que acomodá-lo em uma peça com esse histórico. Porém, em tempos de problematização das questões ambientais, as crianças poderão ser orientadas a organizar seus museus em caixas recicladas de brinquedos, calçados e/ou outro produto que possam ter em suas casas.

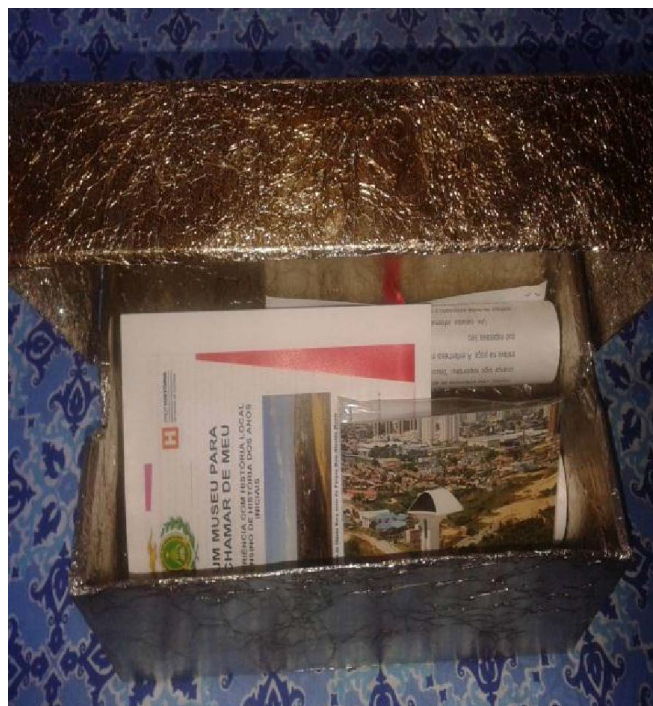


Fig. 2 – Material Didático acondicionado em baú confeccionado com caixa reciclada (Acervo Pessoal)

O principal objetivo do material é tornar o ensino de história significativo para alunos e professores; deverá, ainda, auxiliar o aluno dos anos iniciais na compreensão do que seja o tempo histórico e introduzir o trabalho com as fontes de pesquisa histórica, uma vez que “[...] para o ensino de história, o trabalho para entender e desvelar o discurso histórico impõe uma atividade incessante e sistemática com o documento em sala de aula”, de acordo com Schmidt e Cainelli (2009, p. 111).

Outro objetivo é demonstrar como se dá o processo de construção das narrativas históricas e oportunizar a percepção de que a história do bairro se liga a diversas outras temporalidades e espacialidades.

O material foi pensado, *a priori*, para as turmas do 5º ano, podendo ser abordado de forma interdisciplinar e adaptado de acordo com a realidade do/a professor/a até mesmo para os anos anteriores.

Os objetos que irão compor o museu de cada criança serão, ao final do trabalho, o material utilizado pelo/a professor/a para provocar a pesquisa e a reflexão, além do material produzido

<sup>11</sup> Compreendendo o passado pelos móveis. Disponível em < <http://museucasaalcantara.blogspot.com/2011/01/>>. Acessado em 08 de Junho de 2018.

pela própria criança. Nesse sentido, o professor terá um museu portátil-base e a cada aplicação diferentes museus resultantes da produção dos alunos.

Sobre esse tipo de produto, torna-se importante ressaltar que ele foi idealizado pensando “[...] em um ensino menos abstrato e mais próximo da realidade do aluno [...]” (Salim, 2006, p. 103), que oportunizasse, a partir da observação do entorno, “[...] uma melhor compreensão dos temas mais genéricos, tornando tais temas menos abstratos” (Idem. Ibidem) no estudo da história.

Além do mais, atentamos para o fato de que, conforme a observação de Oliveira (2010), o “desenvolvimento do pensamento histórico precisa ser objeto do ensino de história desde os anos iniciais”; isso acontece quando as crianças questionam, levantam hipóteses, narram e depois discutem as narrativas – nesse caso, as narrativas produzidas por elas mesmas.

A impressão é de que quase nada tem sido feito para auxiliar o aluno a transitar entre as temporalidades históricas; mediante aulas praticamente automatizadas, as crianças não conseguem estabelecer relações entre sua ação no desenvolvimento da história da humanidade e do processo histórico. Excetuando-se raríssimas situações, não há construção de conhecimento.

O problema agrava-se nas turmas de 5º ano, pois há uma mudança brusca nos temas das aulas – iniciada já no 4º ano –; se é difícil para o docente adaptar-se, para os discentes é muito pior, pois eles não conseguem entender essa transformação no que vinha sendo demonstrado em sala.

A atribuição de sentidos/significados é a chave para a construção do conhecimento histórico; mas ela só pode ser alcançada se forem respeitadas três dimensões imprescindíveis para que ocorra a aprendizagem histórica: experiência, interpretação e orientação<sup>12</sup>. Assim, ao promover o acesso das crianças a essas dimensões, o/a professor/a dos anos iniciais as ensinaria a pensar historicamente.

Formalizar esse processo é auxiliar os alunos e alunas a enxergar os problemas que podem ser identificados também no passado (experiência); a esses fatos, tornados históricos pela experiência, serão atribuídos significados que se ancoram em um referencial previamente construído (interpretação). A orientação, segundo o entendimento de Schimidt e Cainelli (2009):

Põe em destaque o fato de que aprender História é sempre desenvolver a capacidade para se situar no tempo, por meio de localizações e explicações acerca do passado, e sobre o tempo, relacionando o passado com o presente e o futuro. Isso porque os elementos históricos estão sempre presentes no autoconhecimento das pessoas e no significado que elas dão ao mundo (SCHIMIDT; CAINELLI, 2009, p. 71).

Em um contexto diferente, fica comprometida também a responsabilidade atribuída ao ensino de história em relação à formação cidadã na contemporaneidade.

Ao fim do processo, sem a ocorrência da aprendizagem significativa e a construção do conhecimento histórico, o que se vê é uma formação voltada para a ordem social vigente e não o aparecimento de um cidadão consciente e que pode atuar na sociedade de forma a modificá-la positivamente.

---

<sup>12</sup> Sobre isso, ver RÜSEN, Jörn. **História Viva**. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília, Ed. Universidade de Brasília, 2007.

Nesse caso, podemos dizer que a escola está apenas assegurando os interesses do aparelho estatal, formando o cidadão que o projeto de nação requer para o momento, e não um ser humano capaz de pensar e agir em prol do crescimento de todos os indivíduos que compõem a sociedade.

A observação, análise e reflexão sobre tudo o que foi dito até agora permitem, então, que a resposta da questão colocada como o problema seja dada: tornaremos o ensino de história significativo nos anos iniciais quando mostrarmos a esses alunos e alunas como, quando e onde a história acontece, quando fizermos com que eles/elas sintam a história acontecer, quando fizermos com que eles/elas sintam a história em suas próprias atitudes, no seu cotidiano, nas suas escolhas.

Considera-se, dessa forma, que um dos caminhos para que o/a professor/a aproxime a história de seus alunos e alunas é o desenvolvimento das aulas a partir da história local.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (2017) orienta que “[...] do 1º ao 5º Anos [...] o objetivo primordial é o reconhecimento do ‘Eu, do Outro e do Nós’” (BNCC, 2017, p. 354); a história local é uma ferramenta para a consecução desse objetivo, pois, como reconhecer o eu, o outro e o nós em uma história em que só o outro e/ou o local do outro aparecem?

Diante disso, compartilhar essas ideias e lançar o chamamento para que mais incursões sejam feitas nesse ambiente de pesquisa significa reafirmar o pensamento de Libâneo (1994), ao dizer que “cada sociedade precisa cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades [...] e prepará-los para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social”.

Acreditamos que, atentando para essas prerrogativas, o professor fará bom uso de seu campo específico para atuar profissional e politicamente – a escola.

## **Considerações Finais**

Por fim, a partir do exposto, tentaremos responder a algumas questões, tais como: quais as dificuldades das professoras que atuam no ensino de história nessas salas de aula? O que se tem feito nas aulas de história dos anos iniciais para estimular o aluno a transitar entre as temporalidades históricas e, a partir disso, estabelecer relações com a sua própria ação no desenvolvimento da história da humanidade? Esses alunos recebem estímulos para construir o que se chama de conhecimento histórico? Que estímulos são esses? Como são dados?

A primeira e mais preponderante observação a ser registrada se dá em relação ao lugar atribuído pela escola à disciplina história e aos seus conteúdos, que não corrobora a importância dada ao trabalho dessa área de conhecimento pela legislação e, ainda, depende do fazer cotidiano dos/as professores/as.

Para os documentos relativos à educação, a função do ensino de história é formar um cidadão consciente, crítico e positivamente atuante na sociedade em que vive. Na escola, nos anos iniciais, os estudantes frequentam noventa minutos semanais de aulas de história regidas por uma listagem de conteúdos determinados pelo livro didático e – na maior parte das vezes,

totalmente desconectados da realidade social vivenciada pelas crianças, estabelecendo-se aí uma situação paradoxal.

Os enfrentamentos da docência generalista são um segundo ponto de reflexão para quem tenta entender o que se passa nessas salas de aula. As disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática têm prioridade, pois aparecem no currículo das escolas como a base para que as crianças entendam as demais; essas disciplinas também são avaliadas externamente, daí a importância de dedicar a elas uma carga horária extensa durante a semana letiva.

Dessa forma, é amplo o rol das dificuldades para as professoras que lecionam história nos anos iniciais. O quadro se agrava pelo fato de que os docentes formados pela pedagogia desenvolvem em suas salas de aula práticas desprovidas de aprofundamento na área de referência das várias disciplinas com as quais trabalham.

Em relação ao ensino de história, essa lacuna formativa provoca visões descontextualizadas da noção de processo histórico, causando danos ao processo ensino-aprendizagem da disciplina nesse segmento da Educação Básica. Torna-se praticamente impossível equacionar esse problema, visto que os programas curriculares dos cursos de Pedagogia quase nunca se voltam para o estudo dos denominados saberes específicos das áreas de conhecimento com as quais seus licenciandos irão trabalhar.

Outra dificuldade que pode ser elencada nesse cenário diz respeito à própria dinâmica da atuação profissional nos anos iniciais; as professoras são alocadas nas mais variadas turmas, ano após ano, podendo ocorrer um adensamento repentino dos conteúdos sem que a profissional consiga se preparar de forma adequada para ministrá-los.

Frente ao quadro observado durante o desenvolvimento da pesquisa, é inevitável pensar em como está se realizando o ensino de história de forma que as crianças dos anos iniciais apreendam, a partir dos conteúdos substantivos trazidos pelos livros didáticos e/ou programas curriculares, formas de tornar inteligível a vida em sociedade.

Pretende-se que a disciplina escolar história (trans)forme as crianças em cidadãos reflexivos, críticos, atuantes; porém, é dada ênfase no material didático e nas práticas desenvolvidas em sala de aula “[...] sobre o quê e como ensinar em detrimento do porquê e para quê” (SILVA, 2017, p. 15).

Enfim, quer sejam os pedagogos, quer sejam os historiadores a orientar o trabalho com a disciplina nos anos iniciais, Caimi (2006, p.15) nos lembra que, “para Piaget, a mais importante tarefa do professor é a proposição de atividades desafiadoras que provoquem desequilíbrios e reequilibrações sucessivas nos processos de cognição infantil”.

Assim, o que fica, ao final deste trabalho, é a esperança de que um número significativo de professores possa usufruir das ideias aqui compartilhadas e de que, a partir de um esforço coletivo, a educação de nossas crianças possa ser objeto de preocupação real e significativa no presente, visando o futuro do país.

## Referências

- AUSUBEL, David P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2000.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: Fundamentos e Métodos. 3ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 184 -186.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Anos Iniciais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2017.
- BRASIL. Lei Federal Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Lei de Diretrizes da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.
- CAIMI, Flávia Eloísa. **Por que os alunos (não) aprendem História?** Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. Tempo. Revista do Departamento de História da UFF. v. 11. p. 27-42, 2006.
- CALAZANS FERNANDES, Antônia Terra de. **Produção e Uso do Material Didático**. In: **Cidade e Diversidade**: itinerários para a produção de materiais didáticos em História. Helder do Nascimento Viana, Raimundo Nonato Araújo da Rocha e Raimundo Pereira Alencar Arrais (Org.). Natal: EDUFRN, 2012. p. 89-122.
- FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Ensinar História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. in: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Acervos Complementares**: as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEB 2009. p. 30-35. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acessado em 20 de Março de 2017.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 64-65.
- OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **A História nas salas de aula brasileiras**. In: História: ensino fundamental / Coordenação Margarida Maria Dias de Oliveira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 21). p. 9-28.
- RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A Danação do Objeto**: o museu no ensino de História. Chapecó: Argos, 2004.
- ROCHA, Raimundo Nonato Araújo. **Elaborando materiais didáticos: reflexões sobre conteúdos e fontes**. In: **Cidade e Diversidade**: itinerários para a produção de materiais didáticos em História. Helder do Nascimento Viana, Raimundo Nonato Araújo da Rocha e Raimundo Pereira Alencar Arrais (Org.). Natal: EDUFRN, 2012. p. 269-307.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**: teoria da história – os fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001. p. 53-67.

SALIM, Maria Alayde Alcântara. **Reflexões sobre o ensino de história local na tensão entre o global e o local**. In: SIMÕES, Regina Helena Silva [*et al*]. **Ensino de História, seus sujeitos e suas práticas**. Vitória: GM Gráfica e Editora, 2006. p. 77-107.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e Ação na Sala de Aula).

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. **Construindo conceitos no ensino de História**: a “captura lógica” da realidade social. *História & Ensino*, Londrina, v. 5. p. 147-163. Out. 1999.

SILVA, Cleonice Aparecida R. **Por que ensinar História?** O ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Maringá, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá.

TELLES, Michele Rotta. **Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e suas ideias sobre História e Ensino de História**. Ponta Grossa, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa.

# CONHECIMENTOS PRÉVIOS COMO ANCORADOUROS DE APRENDIZAGENS HISTÓRICAS SIGNIFICATIVAS

Ricardo Pinto de Medeiros  
Victor Batista de Souza

## Introdução

Embora o ensino de História como disciplina escolar tenha a sua origem datada no século XIX, Luís Fernando Cerri (2017) destacou a presença de conteúdos históricos ligados a uma história nacional sendo introduzidos ao currículo a partir do final do século XVIII, em países europeus e nas antigas colônias americanas, com o objetivo deliberado de formar uma identidade nacional.

Nos países da América Latina é no período pós-independência que surge a necessidade de criação de uma identidade nacional. No Brasil, narrar metodicamente os fatos notáveis, estudar o progresso das civilizações, linearidade temporal, método catequético de perguntas e respostas, formar identidades assimiladoras, unificadoras e colaboracionistas, em detrimento de identidades mobilizadoras e que gestam um cidadão-padrão desejável comprometido com o seu país e seus governantes, foram características do ensino de História desse período e, para Cerri (2017), acabaram tornando-se uma espécie de marca de nascença que, apesar dos enfrentamentos, perpetuaram-se ao longo do tempo.

Novas demandas sociais a partir da década de 1960, mas sobretudo a partir da década de 1980, com a redemocratização do Brasil e a atuação dos movimentos sociais, fizeram com que a forma que a História vinha sendo ensinada e seu papel de promover uma integração à cultura dominante fossem novamente problematizados. A Didática da História, que, até então, era entendida como uma disciplina que estuda métodos para ensinar História, foi ressignificada, em meio a disputas, e passou a ampliar seus horizontes de investigação não apenas para “como” ensinar a História na escola, mas também passou a preocupar-se com outras questões: “por que”, “para quem”, “para quê”, “desde quando”, “a partir de quê”. O conceito de Didática da História não é homogêneo. A forma que entendemos a mais adequada para tratá-la é como uma subdisciplina da ciência histórica, que deve investigar o saber histórico na academia, na escola e em qualquer outro lugar que esteja produzindo esse saber.

Nesse sentido, novas temáticas tornam-se objeto de estudo da Didática da História, como: Para que ensinar História? Como se aprende História? Qual o papel dos conteúdos na aprendizagem histórica? Como a aprendizagem histórica pode ser avaliada?

Iremos problematizar essas questões a partir de intervenção realizada em uma escola estadual da Paraíba com 44 alunos da terceira série do Ensino Médio, com idades entre 17 e 21 anos. A partir da aplicação de uma Aula-Oficina com a temática da Educação Patrimonial, foi possível investigar possibilidades de promover a aprendizagem histórica, observar o desenvolvimento das ideias históricas dos estudantes, perceber o lugar dos conteúdos nessa aprendizagem e a importância de aprender História. Ao final, ainda propomos um instrumento que pode ser utilizado pelo professor para avaliar essa aprendizagem.

### **Professor, para que estudar História?**

O ponto de partida que nos motivou a investigar o Ensino de História foi perceber em nossa experiência docente na Educação Básica o desinteresse de parte dos alunos pela disciplina História. Mesmo quando ganhávamos a atenção deles, propondo, para além das aulas expositivas, trabalhos em grupos, seminários, exibição de filmes, aulas com músicas, entre outras metodologias, notamos que, ainda que assimilassem o conteúdo trabalhado, eles não conseguiam dar sentido àquilo que estavam estudando e, em pouco tempo, não mais lembravam o que, aparentemente, tinham aprendido. Inúmeras vezes, ao iniciar uma aula, ouvimos os questionamentos: “Por que estudar sobre quando eu não era nascido?”; “Estudar História serve para quê?”; “Para que serve isso (o conteúdo da aula) em minha vida?”. Passamos então a refletir sobre nossa prática docente para buscar compreender os processos de ensino e de aprendizagens históricas com auxílio da Didática da História.

A área de atuação da Didática da História, conforme mencionado anteriormente, começou a ser ressignificada a partir da década de 1960, quando entram em pauta as questões referentes à função política do estudo da História e a cognição histórica. Contudo, ainda era vista como uma disciplina da Pedagogia e seus objetivos de ensino e aprendizagem não eram objetivos históricos. Um dos principais objetivos do Ensino de História à época era definido como emancipação: “este objetivo, no entanto, não era uma simples discussão histórica; ele estava muito ligado a outras ciências sociais e à educação política geral” (RÜSEN, 2006, p. 14).

Itamar Freitas e Margarida Maria Dias de Oliveira (2015) apontaram como pesquisadores buscaram superar a ideia de uma função genérica para o Ensino de História, como a de instrumento de prazer ou de instrumento de luta, até a de busca da formação de um cidadão. Agora, a função da História na escola passa a ser direcionada para “capacitar o aluno a ‘pensar historicamente’, ‘ler como historiador’, ‘educar historicamente’, ‘pensar criticamente’, ‘alfabetizar historicamente’ e assim por diante” (FREITAS, OLIVEIRA, 2015, p. 58). Discutiremos a natureza do pensamento e da explicação histórica, isto é, a consciência histórica, e apresentaremos como os alunos, sujeitos de nossa pesquisa, reconheceram a importância do conhecimento histórico em suas vidas.

Assumindo nosso lugar de professor-pesquisador do Ensino de História e situados na virada dos objetivos da disciplina, agora direcionada a objetivos históricos de ensino e aprendizagem, retomamos a indagação que abriu este tópico: “Professor, para que estudar História?”



Esse questionamento feito pelos alunos é objeto de estudo de diversos pesquisadores. Defendemos que, ao estudar e aprender História, podemos possibilitar formas mais complexas de atribuir sentido ao passado, o que contribui para orientação de nossas ações, pois a “evocação do passado é uma condição necessária para fornecer a vida humana um quadro cultural de orientação que abra uma perspectiva futura enraizada na experiência desse mesmo passado” (RÜSEN, 2009, p.185).

Durval Muniz de Albuquerque Junior (2012) defendeu que conferir sentido ao passado por meio de questões do presente possibilita aprendermos com a História a alteridade, favorecendo o combate a discursos de intolerância e xenofobia. O autor também ressaltou que o papel da História não é formar um cidadão compatível ao esperado pelos governantes, e sim preparado para defender as suas ideias, não aceitando aquilo que é imposto.

O percurso que o autor defendeu para a História garantir essas aprendizagens, e para que os sujeitos orientem seu agir com atitudes de alteridade, não aceitando aquilo que é imposto sem reflexão, foi buscar o que chamou de “defeitos nas memórias”, ou seja, mostrar os defeitos das versões consideradas oficiais da História, visibilizando outros sujeitos e suas lutas. Será mesmo esse o melhor caminho? Já não fazemos isso em nossas salas de aula ao apresentar conteúdos ligados não apenas a “grandes personagens”, mas também a outros sujeitos?

Vamos imaginar a seguinte situação: um professor de História em uma aula sobre a Ditadura Militar no Brasil comenta sobre as práticas de tortura realizadas pelos militares contra pessoas que faziam oposição ao regime. Nesse momento, um aluno o questiona afirmando que as pessoas torturadas pelo regime eram de grupos terroristas e que até a ex-presidenta Dilma Rousseff participou de um desses grupos que mataram militares. Provavelmente o aluno obteve essa informação em imagem divulgada amplamente nas redes sociais em novembro de 2018. A imagem questionava o papel do professor de História acusando-o de apresentar uma narrativa que omite uma participação da ex-presidenta Dilma Rousseff no “grupo terrorista Vanguarda Popular Revolucionária (VPR)”, que teria realizado um atentado em um quartel-general, ocasionando a morte do soldado Mário Kozel Filho. O atual Presidente da República, Jair Bolsonaro, em entrevista à TV italiana RAI, em janeiro de 2019, que repercutiu nos meios de comunicação do Brasil, também associou a ex-presidenta ao VPR.

Pensando a possibilidade defendida por Durval (2012) a partir de nossa experiência docente, não acreditamos ser suficiente para o professor mobilizar os alunos para o enfrentamento de discursos de ódio e intolerância, por exemplo, com a apresentação dos “defeitos nas memórias” da historiografia sobre a Ditadura Militar no Brasil em uma aula expositiva, mostrando que existiu um esforço dos militares ao fazer com que o cidadão da época associasse os que lutavam contra o regime a terroristas e que Dilma Rousseff não participou do VPR, e sim do VAR-Palmares (Vanguarda Armada Revolucionária Palmares), que não teve participação no evento que levou à morte do soldado Mário Kozel Filho.

Em tempos de negacionismos e *fake news* que são tomadas como verdade, principalmente entre aqueles que têm mais compromisso em impor suas crenças do que com a veracidade ou não dos fatos, defendemos que, embora necessários, não é suficiente **apenas** apresentar os conteúdos históricos e “defeitos nas memórias” aos alunos. O papel do professor de História é

o de propor situações que os levem a pensarem historicamente, ou seja, situações que permitam o desenvolvimento de habilidades que despertem uma leitura crítica diante de quaisquer informações, não as aceitando passivamente sem considerar os sujeitos que as produziram, tampouco o contexto em que estão inseridas.

Desse modo, os próprios alunos desenvolverão habilidades que os capacitem a buscarem os “defeitos nas memórias” podendo interpretar o passado de maneira mais sofisticada, favorecendo uma leitura crítica do seu entorno e de sua realidade, percebendo-se como sujeitos ativos no processo histórico e tornando-se aptos a questionar identidades inventadas e narrativas oficiais impostas pelos governos.

Esse debate nos leva à discussão sobre o lugar dos conteúdos no Ensino de História. Acreditamos que eles sozinhos, sendo apresentados aos alunos apenas de forma expositiva, não abrem espaço para o pensar historicamente. É preciso levar os alunos a associá-los a práticas investigativas de modo a introduzir nas aulas questões relacionadas ao raciocínio e à lógica histórica, por exemplo, com os conceitos de narrativa, evidência, empatia, explicação histórica, entre outros, pois, quando não se entende como a História que aprendemos é construída, ela se torna apenas informações sem significado, sentido e utilidade para o aluno.

Acreditamos que entre as razões para alunos não aprenderem História estão os conteúdos determinados para serem lecionados pela escola e os métodos de ensino e aprendizagem utilizados. O Ensino de História deve desenvolver o pensamento histórico e as habilidades cognitivas dos sujeitos para analisar os processos e problemas do passado, presente e futuro, não devendo reduzir-se à transmissão dos conteúdos propostos no currículo, e sim ter por objetivo desenvolver o pensamento e a consciência histórica, tendo em vista que esses saberes têm o potencial de formar um cidadão preparado para intervir e transformar seu futuro pessoal e social. Para isso, defendemos a utilização de fontes históricas, percebendo a característica da multiperspectiva, estimulando os alunos a estarem aptos a defenderem suas opiniões e questionarem as que não sejam baseadas em evidências, criticando estereótipos e falsas verdades.

Por fim, respondendo à pergunta que abriu este tópico, acreditamos que o Ensino de História deve contribuir para que os alunos se apropriem do conhecimento histórico na tomada de atitudes que têm o potencial de ressignificar as suas realidades e, esperamos que, para melhor.

### **Aprender a ensinar história**

Flávia Caimi (2006), a partir da fala de professores nas formações ou na participação de pesquisas, de estatísticas do rendimento escolar e dos vestibulares, e das impressões dos próprios alunos sobre as aulas assistidas, afirmou que a História não tem sido aprendida de forma adequada na Educação Básica. Dentre as razões apontadas para esse déficit na aprendizagem de História, os professores alegam desinteresse, desmotivação, indisciplina, falta de curiosidade e desatenção por parte dos alunos. Em contrapartida, os alunos questionam a falta de um ensino mais ligado ao seu cotidiano, à sua vida e também a metodologia usada pelo professor, criticando sobretudo aquelas que privilegiam a memorização e a exposição, tornando as aulas enfadonhas.

Para reverter esse quadro, acreditamos que é necessária uma soma de fatores que não se resumem ao papel do professor, mas que também perpassam questões de estrutura das escolas, valorização e capacitação profissional, condições de trabalho, suporte de profissionais – como pedagogos, psicólogos, assistentes sociais, entre outros –, além de reformulação dos currículos e das avaliações externas. Todos esses aspectos merecem ser problematizados, pois estão diretamente ligados à qualidade do ensino ofertado nas escolas. Contudo, o nosso foco será discorrer sobre a prática docente.

Ao refletir sobre sua prática o professor de História deve inicialmente compreender qual o objetivo de sua disciplina, ou seja, o que ele espera que seus alunos aprendam. No tópico anterior discutimos que um importante objetivo do ensino de História é levar os alunos a pensar historicamente. Então, que metodologias o professor pode utilizar para alcançar esse objetivo? Tem-se observado que o convencionalmente chamado de “ensino tradicional” ainda é utilizado com frequência nas aulas de História, ou seja, aquele ensino que privilegia a acumulação de conteúdo, a memorização, a exposição de causas e consequências, a cronologia linear, o eurocentrismo. Acreditamos que esse caminho favorece o “decorar” conteúdo e não o pensar historicamente. Logo, o que é posto para que os alunos aprendam acaba não fazendo sentido para eles, por não compreenderem como utilizar o estudado na aula em suas vidas.

Para ensinar História não basta apenas o professor ter domínio do conteúdo e apresentá-lo a seus alunos. Defendemos que é importante também investigar como eles aprendem e atribuem sentido ao passado. Nesse contexto, destacamos duas linhas de investigação da aprendizagem histórica: os Estudos da Cognição e a Educação Histórica.

Os Estudos da Cognição buscam um diálogo entre as teorias da história e a psicologia cognitiva da aprendizagem e do desenvolvimento e durante muito tempo dominaram as investigações sobre aprendizagem.

Piaget propôs quatro estágios de desenvolvimento cognitivo, ou seja, formas sobre como o pensamento lógico das crianças se desenvolve e relacionadas à idade. Helena Pinto (2011) apresentou estudos da Psicologia da Educação, entre as décadas de 1970 e 1980, que estendiam a teoria piagetiana na investigação das ideias históricas, mostrando que, além das variáveis individuais, outros fatores contribuem no processo de aprendizagem, como o conteúdo abordado e a sua relação com os conhecimentos prévios. Os estágios cognitivos em História apresentaram-se de forma diferente em relação a outras disciplinas; as situações concretas de ensino, como a escolha de uma fonte adequada, os problemas levantados e sua relevância para os alunos, entre outras, têm maior influência no desenvolvimento das ideias históricas do que a faixa etária. As teorias do desenvolvimento de Piaget são insuficientes para entender como se desenvolve o pensamento histórico. Para isso é preciso também compreender as especificidades da disciplina e o ensino e aprendizagem de que ela necessita.

Influenciadas por Piaget, mas sobretudo por Vygotsky, as teorias construtivistas também fazem parte dos Estudos da Cognição e dizem respeito ao desenvolvimento cognitivo não atrelado ao nível etário, mas às construções ativas dos alunos para compreensão de conceitos de forma mais aprofundada, por meio da chamada aprendizagem significativa, segundo a qual aprendemos a partir de nossos conhecimentos prévios, que “funcionam como ancoradouros

cognitivos para novos conhecimentos; os novos conhecimentos ganham significados e os conhecimentos preexistentes ficam mais ricos, mais elaborados e capazes de prover ancoragem cognitiva para outros conhecimentos” (PINTO, 2011, p. 64).

Além do reconhecimento das ideias prévias, o construtivismo defende que o professor deve considerar as especificidades de sua disciplina. Influenciada por essas características há a Educação Histórica, linha de investigação da aprendizagem na qual predominam as teorias da história, que mantêm um diálogo com outras ciências sociais e têm por objetivo identificar as ideias históricas de alunos e professores. Segundo essa linha, existe uma cognição própria da História, o que requer um enquadramento teórico específico à luz da própria epistemologia histórica.

Partindo da premissa de que além de saber História o professor precisa saber ensiná-la e que deve investigar como os alunos a aprendem, utilizamos os referenciais da Educação Histórica para nos auxiliar a conhecer e interpretar as ideias históricas dos estudantes e, a partir delas, construir uma aprendizagem significativa.

Em busca dessa aprendizagem significativa, elaboramos uma Aula-Oficina estruturada conforme as seguintes etapas: (i) identificar as ideias históricas dos alunos; (ii) propor atividades que promovam o desenvolvimento das ideias históricas; (iii) integrar as atividades anteriores em situações diversificadas; (iv) propor situações-problema relacionadas à realidade dos alunos e que os desafiem; (v) avaliar qualitativamente, em vários momentos das aulas, a progressão das ideias históricas dos alunos.

### **Identificando as ideias prévias**

Marília Gago (2012) definiu ideias prévias como sendo aquelas que fazem parte do sistema cognitivo dos alunos e que foram adquiridas por meio de sua vivência individual, podendo ser resultantes de sua sociabilidade com a família ou com os meios de comunicação, entre outros espaços. Os alunos valem-se dessas ideias para explicar determinados conceitos.

Para os alunos desenvolverem uma aprendizagem significativa entendemos, a partir das ideias de David Ausubel (2000), que é preciso que eles sejam capazes de relacionar os conhecimentos prévios com os novos conhecimentos. Quando ocorre essa interação, os novos conhecimentos ganham significado para os alunos e os conhecimentos prévios podem ser ressignificados. Contudo, cabe ressaltar que os conhecimentos prévios podem funcionar tanto como um facilitador quanto como um bloqueador da aprendizagem.

Nas aulas de História, o professor deve identificar os conhecimentos prévios dos alunos, ou seja, as suas ideias históricas e, a partir delas, conhecer como eles estão dando sentido ao passado. Conforme Jörn Rüsen (2011), as operações mentais pelas quais atribuímos sentido ao passado e que orientam nosso agir no presente são chamadas de Consciência Histórica e, para compreender como os alunos aprendem história, é preciso materializá-la a partir de narrativas.

Voltando-se para nossa realidade, dispúnhamos do conceito de Patrimônio, temática recorrente no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), para trabalhar com os alunos da 3ª série do Ensino Médio. O objetivo da aula foi levar os alunos a pensarem historicamente e perceberem a historicização desse conceito – ou seja, como ele foi articulando-se ao seu

contexto e ganhando novas conotações, diferenciando-se de sua formulação original, mesmo que a palavra tenha permanecido a mesma ao longo de diferentes períodos de tempo – e usarem esse conhecimento em sua realidade.

Primeiramente buscamos conhecer as ideias históricas dos alunos acerca do conceito de patrimônio mediante dois questionários construídos de forma a atender as seguintes situações: (i) utilizar materiais potencialmente significativos para os alunos; (ii) o aluno ter uma predisposição para aprender a partir de ideias prévias relevantes relacionadas ao material utilizado.

O primeiro questionário perguntava: “Para você, o que é Patrimônio? Cite alguns exemplos”. O segundo questionário apresentava imagens de alguns bens patrimoniais da Paraíba, com legendas explicativas, muitos deles relacionados à vivência dos alunos, como uma escola, igrejas, o time de futebol do Botafogo da Paraíba, a quadrilha junina, além de bens tombados, como a Casa da Pólvora. Além disso, perguntava sobre cada um deles: “Pode ser considerado patrimônio? Por quê?”

A partir da coleta das respostas a esses questionamentos foi possível perceber como os alunos atribuíram sentido ao passado em relação ao conceito de patrimônio, ou seja, as consciências históricas que estavam operando na atividade foram materializadas em suas narrativas. Rüsen (2015) categorizou a narrativa histórica, ou seja, a forma de tornar presente o passado humano, em quatro tipos: (i) tradicional: narrativas que reproduzem o passado no presente, sem reflexão; (ii) exemplar: narrativas em que exemplos do passado são usados para legitimar ações do presente; (iii) genética: narrativas que apresentam as diferenças temporais, historicização; (iv) crítica: narrativas que contestam orientações históricas vigentes.

O autor usou essas categorias no campo da aprendizagem histórica e propôs três níveis de desenvolvimento da consciência histórica: (i) tradicional; (ii) exemplar; (iii) genético. “O pensamento crítico desempenha um papel fundamental na passagem de um nível a outro” (RÜSEN, 2015, p. 254). É importante ressaltar que os níveis menos complexos não desaparecem, apenas subordinam-se a outros. Quando o pensamento exemplar estiver operando, por exemplo, não significa que o nível tradicional desapareceu. Ele apenas não dita as interpretações de sentido do passado. Cada nível tem uma função específica de orientação que permanece ativa e articula-se de modos variados. Destacamos na Figura 1 o esquema apresentado pelo autor:

Figura 1 – Níveis de desenvolvimento da consciência histórica segundo Rüsen



Fonte: Rüsen, Jörn. *Teoria da História: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

Utilizamos esses níveis para analisar e categorizar as narrativas a partir das ideias históricas dos alunos. Para isso, recorremos à metodologia da análise de conteúdo manifesto, ou seja, buscamos dar sentido ao que estava explícito nas narrativas. Contudo, nos casos que julgamos necessários, realizamos a análise do conteúdo implícito e interpretamos também o não dito, os conteúdos ocultos. A partir da interpretação das ideias apresentadas pelos alunos, definimos seis temáticas principais que serviram de base para agrupar todas as narrativas produzidas:

a) Narrativas que relacionaram o patrimônio à herança familiar ou à propriedade: os alunos conceituaram patrimônio com ideias restritamente ligadas ao seu conceito original na Antiguidade, sem reflexão. Algumas narrativas também trouxeram a ideia de perpetuação do passado no presente. Essas características relacionam-se a um nível tradicional de aprendizado histórico. Exemplo: **Estudante A** – “O patrimônio é algo que possui dono e vai passar de geração para geração como uma herança que vai passando de geração para geração na família”;

b) Narrativas que relacionaram o patrimônio a algo histórico ou cultural: o conceito de patrimônio estava ligado com uma ideia de manutenção da história ou cultura de um povo no tempo, considerada como nível tradicional de aprendizagem histórica. Exemplo: **Estudante V** – “Porque é um monumento que faz parte da história paraibana”;

c) Narrativas que relacionaram o patrimônio a algo que devemos preservar: as ideias dessas narrativas entenderam que o patrimônio é algo que deve ser preservado, garantindo a manutenção do passado no presente e mostrando um nível tradicional de aprendizagem histórica. Exemplo: **Estudante G** – “Faz parte da nossa história, temos que cuidar”;

d) Narrativas que relacionaram o patrimônio a algo antigo, reforçando a ideia de considerá-lo como patrimônio apenas por ser uma marca do passado que permanece no presente; mais uma vez observamos o nível tradicional de aprendizado histórico. Exemplo: **Estudante 23** – “Porque é uma construção que foi feita no século XVIII e está até hoje”;

e) Narrativas que relacionaram o patrimônio à religião: as narrativas indicaram interpretações do passado como um legado que continua vivo no presente, outro exemplo de nível tradicional de aprendizado histórico. Exemplo: **Estudante Q** – “Porque é um bem religioso o qual representa o cristianismo”;

f) Narrativas que relacionaram o patrimônio a pontos turísticos: as narrativas consideraram apenas os aspectos estéticos dos bens. Nesses casos, o passado que se busca é apenas aquele ligado ao entretenimento, aquele que emociona, sem reflexão sobre ele, indicando um nível tradicional de aprendizagem histórica. Exemplo: **Estudante 9** – “Sim porque é um ponto de visita de escola e um ponto turístico da cidade”.

Todas as narrativas analisadas demonstraram que nessa atividade as ideias históricas dos alunos estavam indicando o nível tradicional de aprendizagem. Isso não significa que são respostas erradas, ou que tampouco devemos considerar que os alunos apenas mobilizam esse nível em qualquer circunstância. Em vez disso, referem-se ao grau de complexidade a partir do qual eles interpretaram o passado naquela situação específica proposta em sala. Tendo como objetivo desenvolver o pensamento histórico, o próximo passo da Aula-Oficina foi pensar estratégias que favorecessem a interação entre as ideias prévias dos alunos e novos conhecimentos, possibilitando uma aprendizagem histórica com sentido e a ressignificação dos conhecimentos trazidos por eles.

É possível transformar as ideias prévias dos alunos em ideias mais complexas? Como fazer isso? Para Rösen (2015), “com o incremento das competências cognitivas, pode-se alcançar e operar um nível (logicamente) mais elevado de constituição histórica de sentido” (RÖSEN, 2015, p. 254). Essas são as questões de que trataremos no tópico a seguir.

### **Desenvolvendo ideias históricas mais complexas**

Transformar as ideias históricas é um desafio para os professores, pois existem representações tão solidificadas no sistema cognitivo dos alunos que resistem a novas ideias, procurando explicações para justificar seus pontos de vista. Exemplo disso foi o estudo feito por Carretero (1997), que, ao colocar alunos com entre 10 e 15 anos diante de um conflito cognitivo, ou seja, diante de um confronto entre suas ideias prévias e ideias divergentes, percebeu que alguns mantiveram suas ideias e outros apresentaram mudanças para ideias mais simples e até incorretas cientificamente.

Com isso o autor concluiu que mesmo buscando o conflito cognitivo ainda pode persistir a dificuldade em transformar os conhecimentos prévios dos alunos, constatando que alguns só conseguiram produzir ideias mais complexas após a superação de retrocessos nessas ideias.

Essa perspectiva mostrou que, apesar de defendermos um modelo de ensino-aprendizagem em que o aluno seja protagonista do próprio conhecimento, isso não significa dizer que o professor se torna um mero espectador do processo. Pelo contrário, o papel do educador continua relevante para tentar identificar os pontos necessários para superar os entraves no desenvolvimento de ideias mais sofisticadas pelos alunos.

Seguindo esse raciocínio, escolhemos trabalhar o conceito de patrimônio, não apenas expondo uma definição, mas criando possibilidades que permitam os alunos entrarem em contato com ideias que contradigam ou aprofundem seus conhecimentos prévios, promovendo o já mencionado conflito cognitivo, estando cientes, contudo, de que essa estratégia não é infalível e que pode requerer do professor uma percepção maior quanto aos fatores que podem ter contribuído para a formação da concepção prévia do aluno. Baseados nas orientações de Carretero (1997) para trabalhar o conceito de patrimônio, buscamos pensar uma estratégia que favorecesse a interação das ideias prévias dos alunos entre esse conceito e o contexto histórico no qual ele surgiu e as mudanças que sofreu ao longo do tempo. Para isso, recorreremos a fontes históricas.

Voltando a nossa Aula-Oficina, os resultados da análise das ideias prévias dos alunos mostraram que eles estavam operando na atividade um nível tradicional de aprendizado em relação ao conceito de patrimônio. Acreditamos que o trabalho em sala de aula com fontes históricas, aproximando-os do fato histórico, mostrando a multiperspectiva e possibilitando o aprender a pensar historicamente tem potencial para que desenvolvam ideias históricas mais sofisticadas.

Escolhemos trabalhar com quatro fontes históricas, todas escritas, por considerarmos mais adequadas ao nosso público, tendo em vista que ao longo de sua vida escolar não foram habituados a trabalhá-las de forma analítica, mas apenas de forma descritiva, confirmando o discurso dos livros ou do professor. Cada fonte referia-se a um período histórico diferente: a primeira fonte, retirada do livro *Patrimônio Histórico e Cultural*, de Pedro Paulo Funari e Sandra de Cássia Araújo Pelegrini, remete às origens da ideia de patrimônio na Roma Antiga (FUNARI; PELEGRINI, 2009); a segunda fonte é o Decreto-Lei 25, de 1937, que organiza a proteção do patrimônio histórico artístico e nacional no período da história do Brasil chamado de Estado Novo (BRASIL, 1937); a terceira fonte é o parecer escrito pelo conselheiro do Iphan Gilberto Cardoso Alves Velho para justificar o Tombamento do Terreiro da Casa Branca, na Bahia, em 1986 (PAIVA, 2013), representando um bem não branco a ser tombado no Brasil; e, por fim, a quarta fonte é um trecho do dossiê que solicitou a salvaguarda do ofício das baianas de acarajé em 2004, trazendo para análise a questão do patrimônio imaterial (IPHAN, 2007).

Os alunos analisaram as fontes a partir de uma ficha dividida nas seguintes seções: (i) identificação do documento: identificar o documento analisado, o tipo e a natureza da fonte, os dados sobre o autor da fonte, a data e o local em que foi produzido e palavras das quais não conhecem o significado; (ii) identificação do tema: identificar o tema principal e os temas secundários da fonte; (iii) identificação do contexto histórico: identificar o contexto em que a fonte foi produzida e o contexto da temática abordada, além de perceber a relação do tema principal da fonte com esses contextos; (iv) interpretação da fonte: identificar os objetivos do documento e as ideias defendidas por ele. Para auxiliá-los na análise, também distribuimos textos que tratavam dos autores das fontes e dos contextos históricos envolvidos.

Ao verificar as respostas percebemos grande dificuldade de interpretação das fontes, reflexo do déficit histórico em leitura e escrita constatados por avaliações externas. Os dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) de 2018 mostraram que 50% dos estudantes brasileiros com 15 anos estão em um nível abaixo do básico em leitura, ou seja, apresentam carência de aprendizagem no que é previsto para o seu ano escolar, colocando o Brasil



nos últimos lugares entre os países sul-americanos, à frente apenas de Colômbia, Argentina e Peru. Na escola em que desenvolvemos a pesquisa, o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba (IDEPB) referente à Língua Portuguesa no terceiro ano do Ensino Médio foi de 2,91 em 2016; 2,72 em 2017 e 2,63 em 2018, em uma escala que vai de 0 a 10. Além disso, indicaram nível abaixo do básico.

Helenice Rocha (2006) discutiu como o problema da alfabetização é colocado por professores de diferentes disciplinas como uma das principais razões para que os alunos não compreendam os conteúdos ensinados. A autora destaca uma série de fracassos que começa quando o aluno não é alfabetizado no ano correspondente e ainda assim é promovido para a série seguinte, até chegar a um ponto em que a linguagem é indispensável para a aprendizagem de outros conhecimentos específicos, retendo o aluno ano após ano. “Tal situação representa um fracasso para todos: a escola, que não consegue ensinar aos alunos neste estágio de ensino, professores, que não sabem o que fazer com eles, e o próprio aluno, que vê recair sobre ele a responsabilidade pelo fracasso escolar” (ROCHA, 2006, p. 58).

Habilidades como ler, relacionar, comparar, inferir, interpretar, que estão relacionadas a procedimentos escolares de leitura e escrita, são fundamentais para a compreensão das diversas disciplinas e, caso os alunos não as dominem, eles terão dificuldades na aprendizagem. Reconhecendo que esse problema existe e ao identificá-lo em sua sala de aula o professor de História não deve fechar os olhos para as dificuldades que os alunos enfrentam ao, sozinhos, precisarem interpretar um texto escrito. Seu papel é criar estratégias que facilitem esse processo.

Nesse contexto, Rocha (2006) destacou a importância da interação verbal direta entre professor e aluno, na qual o primeiro atua como um provocador da palavra do segundo. Foi essa ideia que trouxemos para enfrentar as dificuldades de interpretação das ideias principais e secundárias das fontes históricas pelos alunos na Aula-Oficina. O procedimento usado para buscar uma maior compreensão do texto por parte dos alunos foi solicitar, primeiramente, uma leitura silenciosa e depois uma leitura colaborativa, em voz alta, na qual o professor inicia a leitura e vai solicitando a colaboração dos alunos para dar seguimento. Durante a leitura colaborativa, inspirados no método socrático do diálogo crítico, ouvimos dos alunos o que haviam entendido e, à medida que era necessário, fazíamos perguntas que os estimulassem a refletir sobre determinado ponto, até que eles próprios construíssem um argumento satisfatório de acordo com as ideias da fonte.

Após essa intervenção, os alunos foram novamente levados a preencher a ficha de análise de fontes históricas e observamos que houve um avanço significativo na compreensão das ideias da fonte. Em seguida, entregamos uma ficha de cruzamento de fontes históricas que elaboramos para que eles pudessem comparar as quatro fontes analisadas no momento anterior e perceber mudanças e permanências entre elas em relação aos seguintes tópicos: (i) assunto principal da fonte; (ii) assuntos secundários da fonte; (iii) contexto histórico a que a fonte se refere; (iv) aspectos considerados importantes para que algo fosse considerado patrimônio nesse contexto histórico; (v) ideias defendidas no documento sobre o patrimônio; (vi) validade das ideias defendidas no documento na atualidade e o porquê.

Após preencherem a ficha e fazerem essas comparações, eles deveriam responder a três questões: (i) “Quais as diferenças e semelhanças entre sua opinião da ideia de patrimônio e a concepção dos dias de hoje?” Pautados na aprendizagem significativa, nesse momento os alunos puderam relacionar suas ideias prévias e os novos conhecimentos oriundos da análise das fontes. Também pretendemos que os alunos voltassem para suas ideias prévias com criticidade e que esse exercício funcionasse como ancoradouro para levá-los para um nível mais sofisticado de aprendizagem histórica; (ii) “O conceito de patrimônio permaneceu inalterado ou sofreu mudanças ao longo do tempo?” Esperávamos que eles percebessem a historicidade do conceito; (iii) “Para você, o que é Patrimônio? Cite exemplos.” Retomando a pergunta que possibilitou a coleta das ideias prévias, pretendemos fazer nova coleta e comparar as narrativas, esperando perceber transformações no grau de complexidade.

Analisando as narrativas dos alunos, estabelecemos as seguintes unidades de análise de acordo com as ideias em relação ao conceito de patrimônio após a intervenção:

a) Narrativas que relacionaram o patrimônio a algo que mudou ao longo do tempo e hoje representa, tem significado ou importância para um grupo: os alunos consideraram a historicidade do conceito de patrimônio. Também percebemos noções de empatia ao considerarem o sentimento de pertencimento. Narrativas que consideram a historicidade e empatia representam um nível de aprendizagem histórica genético. Exemplo: **Estudante 9:** “Para mim patrimônio é importante para os povos porque ele tem um valor sentimental para o povo, de uns tempos pra cá as coisas mudaram e o que não era patrimônio acabou se tornando”;

b) Narrativas que relacionaram o patrimônio a algo que têm importância para um grupo: o nível de complexidade dessas narrativas não se aprofundou em relação às ideias prévias, mantendo-se em um nível tradicional de aprendizagem histórica. Exemplo: **Estudante 22:** “É tudo que é considerado importante para a sociedade. Ex.: escolas, praças, PSF, Ofício das Baianas de Acarajé, o campo e etc.”

c) Narrativas que relacionaram o patrimônio a uma propriedade e/ou a estar ligado a fatos memoráveis: as narrativas estavam ligadas à significação original do conceito de patrimônio, além de reproduzirem parte das fontes analisadas sem reflexão, mantendo-se em um nível tradicional de aprendizado histórico. Exemplo: **Estudante 24:** “Para que um bem seja considerado patrimônio é necessário representar fatos memoráveis da história do Brasil. O patrimônio é todo o bem que pertence ao pai da família”;

d) Narrativas que relacionaram o patrimônio a algo que representa, tem significado ou importância para um grupo: percebemos nas narrativas a noção de empatia. Quanto à historicidade do conceito, os alunos não explicitaram, mas em pergunta anterior na ficha de cruzamento marcaram a opção indicando que perceberam que o conceito sofreu mudanças ao longo do tempo. Nesses casos, percebemos ideias mais sofisticadas, porém categorizamos que esse grupo de alunos se encontra em fase de transição de um nível de aprendizagem tradicional para um genético. Exemplo: **Estudante Q:** “Patrimônio é tudo aquilo que tem seu significado para a sua comunidade, algo de muita importância”.

Levando em consideração os alunos que participaram de toda a intervenção, 33 passaram de uma consciência histórica tradicional para uma genética, 7 encontram-se em fase de transição de uma consciência histórica tradicional para uma genética e 4 permaneceram operando uma consciência histórica tradicional.

Como destacamos no início deste tópico, transformar ideias prévias não é uma tarefa fácil, pois exige que o professor esteja comprometido em entender essas ideias para buscar a melhor alternativa para desenvolvê-las. Nossa escolha foi a análise e o cruzamento de fontes históricas, aliadas a uma leitura dialogada com os alunos. Ainda houve alunos que permaneceram com ideias semelhantes às iniciais. Para esses casos cabem novas tentativas e a busca de alternativas. Por sua vez, aqueles que conseguiram apresentar ideias mais complexas nessa atividade também não devem ser esquecidos, pois precisam ser habituados a práticas como essas, que exijam a interação entre ideias prévias e novas ideias, que exijam o pensar historicamente a partir da prática do método do historiador.

### **As três dimensões da aprendizagem histórica**

O ponto de partida para a pesquisa foi a preocupação em perceber que os alunos não conseguiam dar sentido às aulas de História, pois não percebiam uma utilidade nos conteúdos ensinados para as suas vidas. Para mudar essa realidade, buscamos pensar uma aprendizagem significativa, partindo dos seus conhecimentos prévios e transformando uma aula que privilegiava o conteúdo em uma que tivesse como objetivo o pensar historicamente, pois acreditamos que, quando desenvolvem habilidades que permitam refletir sobre o passado de maneira mais complexa, os alunos podem utilizá-las para orientar o seu agir à medida que ressignificam o seu entorno.

Nas etapas iniciais da Aula-Oficina, identificamos as ideias prévias e pudemos identificar as carências de orientação. Em seguida, a partir do trabalho com fontes históricas, os alunos transformaram suas ideias iniciais em ideias históricas mais sofisticadas. O desafio seguinte foi propor que eles utilizassem as habilidades desenvolvidas em outros contextos, em suas vidas, completando o que Rüsen (2011) chamou de dimensões da aprendizagem histórica: (i) experimentar o tempo passado; (ii) interpretá-lo na forma de história, (iii) utilizá-lo para um propósito prático na vida diária.

As duas primeiras dimensões foram alcançadas com o trabalho e análise das fontes históricas sobre a temática do patrimônio. Para atingir a terceira dimensão prosseguimos na Aula-Oficina com uma dinâmica para produção de um mural com conceitos e exemplos de bens patrimoniais ligados às categorias definidas pelo Iphan no seu caderno de inventário participativo: (i) lugar; (ii) objeto; (iii) celebração; (iv) forma de expressão; (v) saberes. Primeiro, no centro da sala, colocamos de forma embaralhada e numerada os cinco conceitos das categorias de bens patrimoniais e dez imagens correspondentes a essas categorias. Os alunos tinham como objetivo identificar o conceito e as imagens correspondentes a cada categoria e, depois de fazermos uma correção coletiva dialógica, preencher o mural.

Em seguida, lançamos a seguinte situação-problema: identificar exemplos de bens patrimoniais nos bairros, tirar fotos, separá-los de acordo com as categorias apresentadas e

justificar as escolhas para, na sequência, construir um mapa colaborativo do bairro, destacando esses bens. Ao todo, os alunos catalogaram 25 bens patrimoniais do bairro.

No fim da atividade percebemos que a ressignificação das ideias prévias dos alunos a partir da interação com os conhecimentos trazidos pela análise das fontes propiciou um novo olhar sobre os bens de seus bairros, que deixaram de ser simplesmente “coisas” ou “propriedades” de alguém e ganharam novos sentidos – estéticos, afetivos, cognitivos, entre outros –, contribuindo para o fortalecimento de suas identidades e na valorização de seu entorno. Destacamos abaixo alguns exemplos dos bens escolhidos e as justificativas apresentadas pelos grupos:

a) EEEFM Professora Débora Duarte (lugar): ao longo do tempo, atende a comunidade dos Funcionários II e bairros vizinhos, tornando-se um lugar de vivência e interação entre os membros dessas comunidades;

b) Grafite da Praça Bela (forma de expressão): após a inauguração da Praça, certos grupos, de modo involuntário, começaram a fazer desenhos no local e, em razão do tempo, alguns são facilmente reconhecidos pela comunidade circunvizinha, muitos em homenagem a amigos ou apenas com o intuito de colorir o local e torná-lo mais dinâmico. Agrega valor artístico e criativo à praça, que, por sua vez, é um símbolo de lazer para a comunidade;

c) Artesão Jô (saber): o sr. Jô faz e conserta violões, guitarras, cavaquinhos e outros instrumentos desde 1996. Segundo ele, aprendeu seu ofício sozinho e perpassa seu saber para os filhos. As cordas, madeiras e outros artificios são recortados e organizados pelo próprio elaborador;

d) Festa do Sagrado Coração de Jesus (celebração): desde 1993 os moradores do bairro do Esplanada comemoram a Festa do Sagrado Coração de Jesus, padroeiro do bairro;

e) Canoa (objeto): canoa presente em exposição na Escola Viva Olho do Tempo que traz em seu interior apetrechos e instrumentos de pesca, remetendo-se ao universo ribeirinho local.

Quanto à avaliação, nossa proposta esperou superar a dicotomia certo/errado, completo/incompleto, e privilegiou a divisão das ideias dos alunos em categorias que podem variar de um grau menor para um maior de sofisticação. Para acompanhamento dos alunos ao longo da Aula-oficina, desenvolvemos duas fichas de avaliação (Figuras 2 e 3), que apresentamos como sugestões:

Figura 2 – Ficha de avaliação das ideias históricas

FICHA DE AVALIAÇÃO DAS IDEIAS HISTÓRICAS (DIMENSÃO 2)	CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NAS IDEIAS PRÉVIAS			CONSCIÊNCIA HISTÓRICA APÓS A ANÁLISE DAS FONTES HISTÓRICAS		
	T	E	G	T	E	G
ALUNO (A)						

Fonte: SOUZA, Victor Batista de. *Aprender História para a vida: novos olhares para o bairro em proposta de Aula-Oficina*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História, Recife, 2020

Na ficha, o professor vai acompanhar a evolução individual de cada aluno quanto ao nível de aprendizagem histórica antes e depois da análise das fontes históricas, preenchendo (T) para nível de aprendizagem tradicional; (E) para nível de aprendizagem exemplar e (G) para nível de aprendizagem genético.

Figura 3 – Ficha de avaliação da aprendizagem histórica

FICHA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA	DIMENSÕES			CONCEITOS			
	D1	D2	D3	I	R	B	O
ALUNO (A)							

Fonte: SOUZA, Victor Batista de. *Aprender História para a vida: novos olhares para o bairro em proposta de Aula-Oficina*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História, Recife, 2020

Nessa ficha, o professor vai acompanhar individualmente cada aluno de acordo com a efetivação das dimensões da aprendizagem histórica e, posteriormente, gerar um conceito.

Nas dimensões temos: D1 – Experimentar o tempo passado: demonstram que aumentaram seu conhecimento sobre o que aconteceu no passado; D2 – Interpretar o tempo passado na forma de história: a partir do aumento da experiência e do conhecimento transformam o modelo de interpretação do passado; esses modelos, que dão ao passado significado histórico, são colocados em movimento, tornando-se mais complexos de acordo com as categorias de consciência histórica tradicional, exemplar ou genética; D3 – Utilizar o tempo passado para um propósito prático na vida diária: aplicam o modelo de interpretação do passado em situações da vida e para formular e refletir sobre os seus próprios pontos de vista; não mais aceitam passivamente orientação ou pontos de vista autoritários.

Quanto aos conceitos, sugerimos: I – Insuficiente: não atingiu nenhuma das dimensões. Quantitativamente equivale a entre 0,0 e 4,0 pontos; R – Regular: atingiu apenas a dimensão D1. Quantitativamente equivale a entre 4,0 e 6,0 pontos; B – Bom: atingiu as dimensões D1 e D2. Quantitativamente equivale a entre 6,0 e 8,0 pontos; O – Ótimo: atingiu as três dimensões D1, D2 e D3. Quantitativamente equivale a entre 8,0 e 10,0 pontos.

Reforçamos que essas fichas são sugestões abertas para os professores adaptarem e recriarem. Uma boa possibilidade para tornar a ficha mais completa seria incluir um campo de autoavaliação. Contudo, preferimos apresentar aqui a mesma que foi usada na pesquisa.

Acreditamos que não é possível medir a aprendizagem histórica em números. Porém, o sistema educacional em que estamos inseridos, em especial a realidade da Educação Básica na Paraíba, estado onde a pesquisa foi desenvolvida, exige dos professores avaliações quantitativas (notas) para serem lançadas em diário eletrônico. Por isso adequamos a ficha a essa realidade. A avaliação aqui proposta não espera mostrar quem sabe mais ou quem sabe menos História, e sim perceber os alunos que estão pensando historicamente de modo mais complexo e como eles podem usar essa aprendizagem em sua vida prática. Também é de extrema importância conhecer aqueles alunos que apresentam um nível menos sofisticado em suas ideias históricas e propor outras estratégias a partir de suas dificuldades e de seus interesses.

### **Considerações finais**

Ainda é possível perceber nas aulas de História a presença de práticas que privilegiam a linearidade, o decorar fatos e datas, o quantitativo de conteúdos a serem ministrados sobrepondo-se ao qualitativo. Somado a isso, nos currículos, as disputas pelas narrativas das Histórias a serem ministradas pelos professores também aquecem o debate sobre qual o Ensino de História para a Educação Básica. Nesse sentido, apoiados nas investigações da Didática da História, da Educação Histórica e em intervenção realizada com estudantes do Ensino Médio de uma escola pública da Paraíba, procuramos contribuir para esse debate.

Defendemos que o Ensino de História deve ser conduzido para desenvolver objetivos históricos de aprendizagem, entre eles o pensar historicamente, pois dessa forma será um ensino com significado para os alunos na medida em que poderá contribuir para orientar o seu agir na vida prática. Para isso devemos incluir no processo ensino-aprendizagem o método do historiador, para que possamos estimular os alunos a produzirem narrativas históricas cada vez mais sofisticadas.

Nesse contexto, identificar os conhecimentos prévios ou as ideias históricas prévias dos alunos é tarefa primordial do professor, pois a partir deles poderá perceber como eles estão atribuindo sentido a sua experiência no tempo e, conseqüentemente, conhecer as carências de orientação em sua vida prática. Essas ideias prévias também servirão como âncoras para aprendizagens significativas, pois serão elas que dotarão os novos conhecimentos de significados e, a partir dessa interação, os conhecimentos preexistentes poderão se transformar. Contudo, esse processo não é uniforme; pelo contrário, intervir nas ideias prévias dos sujeitos é uma tarefa árdua, que exige do professor conhecer seu aluno, suas ideias e as bases que sustentam essas

ideias, podendo por vezes serem tão sólidas que dificilmente transformam-se. Logo, demanda persistência e repetição, mostrar diferentes possibilidades, apresentar multiperspectivas, estimular uma reflexão crítica a partir dessas ideias.

A aprendizagem histórica tem início na identificação das ideias prévias, caminha para o aumento da experiência do passado e a capacidade de interpretá-lo de maneira mais complexa, considerando-se a historicização e a empatia, não aceitando versões com pretensões definitivas sem problematização, e desaguando na orientação do agir em sua realidade, seja intervindo, seja produzindo novos olhares e conceitos. Esse processo vai repetindo-se, como um ciclo, que tem início, mas não se encerra.

## Referências

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. Para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. p. 21-39.

BRASIL. **Decreto-lei nº 25**, de 30 de novembro de 1937. Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del0025.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0025.htm) > Acesso em: 04 de nov. de 2021.

AUSUBEL, David. **The acquisition and retention of knowledge**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2000.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, Universidade Federal Fluminense v. 11, n. 21, p. 17-32, julho, 2006.

CARRETERO, Mario. **Construtivismo e educação**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

CERRI, Luís Fernando. Um lugar na história para a didática da história. **História & Ensino**, Londrina, v. 23, n. 1, p. 11-30, 2017.

\_\_\_\_\_. **Ensino de história e consciência histórica**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Margarida Maria dias de. “Papai, para que serve a História?”: funções e sentidos da aprendizagem histórica na literatura recente colhida na Espanha e apropriada pelos brasileiros. **Tempos Gerais**. Revista de Ciências Sociais e História – UFSJ, n. 7, p. 57-69, 2015.

FUNARI, Pedro Paulo; PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo. **Patrimônio histórico e cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2 ed., 2009.

GAGO, Marília. **Pluralidade de olhares**: construtivismo e multiperspetiva no processo de aprendizagem. Maputo: EPM -CELP, 2012.

IPHAN. **Ofício das Baianas de Acarajé**. Brasília: IPHAN, 2007. Disponível em < [http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossie\\_oficio\\_baianas\\_acaraje.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossie_oficio_baianas_acaraje.pdf)> Acesso em: 04 de nov. de 2021.

PAIVA, Ana Cristina de Souza Gonçalves. **As dinâmicas das duas metades**: tombamento e patrimônio etnográfico do IPHAN. Dissertação (Mestrado) – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural, Rio de Janeiro, 2013.

PINTO, Helena. **Educação Histórica e Patrimonial**: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente. Tese. (Doutoramento em Ciências da Educação). Instituto de Educação. Braga, 2011.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. **O lugar da linguagem no ensino de História**: entre a oralidade e a escrita. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2006. 462f.

RÜSEN, Jörn. Didática Da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez. 2006.

\_\_\_\_\_. **Teoria da história**: uma teoria da história como ciência. Tradução de Estevão C. de Rezende Martins., Curitiba: Editora UFPR, 2015.

\_\_\_\_\_. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. In. **História da historiografia**, n. 02, p. 163-209, março, 2009.

\_\_\_\_\_. Experiência, Interpretação, Orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011, p.79-108.

SOUZA, Victor Batista de. **Aprender História para a vida**: novos olhares para o bairro em proposta de Aula-Oficina. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História, Recife, 2020.



# PELAS RUAS DA CIDADE: PATRIMÔNIO E ENSINO DE HISTÓRIA

Taís Batista

## Apresentação

*Olho o mapa da cidade  
Como quem examinasse  
A anatomia de um corpo  
(é como se fosse o meu corpo).*

Mário Quintana, 1976

Este texto tem por objetivo apresentar algumas reflexões oriundas da dissertação defendida sob o título “*Volver*” para (re)volver: patrimônio e aulas de história pelas ruas da cidade, no ano de 2018. A questão da pesquisa foi: “Como o patrimônio, identificado no território educativo, produz aulas de História?”, e se desdobrou no seguinte objetivo: refletir sobre as aulas de História, repensando minha própria prática docente, de forma a identificar aprendizagens que surgem ao longo dessa revisão. A estratégia metodológica desenvolvida ao longo da escrita da dissertação se estruturou em dois movimentos: 1. organizar a escuta dos ex-alunos(as) em rodas de conversa realizadas nos locais da cidade em que ocorreram as atividades do Projeto, e 2. rever a prática a partir das problematizações oriundas das leituras e pesquisas realizadas ao longo do curso de Mestrado. Dessa forma, este artigo possibilita reflexões sobre o ensino de História na, com e pela cidade, assim como seus desdobramentos.

O primeiro ponto a destacar na narrativa que segue corresponde à dupla caminhada realizada ao longo do processo de construção da dissertação e, conseqüentemente, deste artigo. A primeira caminhada é aquela realizada junto aos meus alunos(as) pelas ruas da cidade a partir do Projeto de mesmo nome; a segunda, simbólica, é a realizada a partir da revisão da minha prática pedagógica.

O ato de caminhar que se efetivou a partir do Projeto “Pelas ruas da cidade”, prática pedagógica desenvolvida no espaço urbano da cidade de Porto Alegre/RS – Brasil em parceria com meus estudantes, dialoga conceitualmente com Gros (2015 *apud* BLANCO, 2015), na medida em que entende a possibilidade de caminhar como um estímulo à reflexão e ao ato de desaprender para poder perceber o mundo à sua volta, a partir de diferentes pontos de vista. Caminhar é um ato que permite contrapor a intensa velocidade com que se processam nossos deslocamentos, aprendizagens, observações e interações sociais.

As ações do Projeto, analisadas ao longo da dissertação, correspondem a cinco pontos visitados e vivenciados na cidade de Porto Alegre/RS: 1.O nome das ruas do bairro Cidade Baixa<sup>1</sup>; 2.O Monumento aos Açorianos<sup>2</sup>; 3. A Praça Garibaldi<sup>3</sup>; 4. A Casa de Cultura Mário Quintana<sup>4</sup> e 5. O Museu do percurso Negro<sup>5</sup>. Nas ações do Projeto “Pelos ruas da cidade”, eu sugeria a caminhada até os monumentos, patrimônios identificados no território educativo em que a escola estava inserida, a fim de tê-los como ponto de reflexão para o ensino de História. O que descobrimos com o passar do tempo é que a caminhada nos trazia muitos subsídios para as aulas de História. O ato de nos movimentarmos até os lugares pré-estabelecidos possibilitava outra percepção sobre a cidade e contribuía para que os estudantes se sentissem estimulados a (re)conhecer a cidade, construindo um olhar estrangeiro sobre ela enquanto se deslocavam por suas ruas.

[...] o olhar estrangeiro, tão recorrente nas narrativas e filmes americanos recentes: aquele que não é do lugar, que acabou de chegar, é capaz de ver aquilo que os que lá estão não conseguem mais perceber. Ele resgata o significado que tinha aquela mitologia. Ele é capaz de olhar as coisas como se fosse pela primeira vez e de viver histórias originais. Todo um programa se delineia aí: livrar a paisagem da representação que se faz dela, retratar sem pensar em nada visto antes. (PEIXOTO, 1990, p. 363).

Planejar e realizar as saídas do Projeto “Pelos ruas da cidade” se tornou um processo pedagogicamente muito potente, ampliando os espaços das aulas na medida em que o trajeto percorrido com os estudantes se tornou também parte das temáticas trabalhadas. Caminhar pelas ruas, mesmo que com um destino previamente traçado (visita aos patrimônios), colocava-nos diretamente em contato com a realidade à nossa volta.

Uma das ideias do ato de andar é estimular a percepção de que, a partir da crescente movimentação coletiva, sensações e percepções vão se anulando, quase como se o ato de perceber a cidade fosse se resumindo a ver, ao longo dos trajetos, borrões mascarados de cinza. Sentir o

---

<sup>1</sup> Para conhecer um pouco sobre o bairro, recomendo o texto de Agatha Carvalho (2013). Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/95591/000916514.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em: 13 set. 2021.

<sup>2</sup> O Monumento aos Açorianos, construído em 1973, homenageia a chegada dos 60 casais de açorianos a Porto Alegre (antigo Porto dos Casais) em 1752. A obra possui 17 m de altura por 24 m de comprimento. Feito em aço, em linhas futuristas, obra do escultor Carlos Tenius, lembra uma caravela composta de corpos humanos entrelaçados, tendo à frente uma figura alada que lembra o mitológico Ícaro e representa a Vitória. Disponível em: [http://www2.portoalegre.rs.gov.br/vivaocentro/default.php?reg=12&cp\\_secao=118](http://www2.portoalegre.rs.gov.br/vivaocentro/default.php?reg=12&cp_secao=118) . Acesso em: 13 set. 2021.

<sup>3</sup> A homenagem ao casal de combatentes da Guerra dos Farrapos foi oferecida a Porto Alegre pela colônia italiana residente no país em 1913. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/rs/noticias/detalhes/2185/estatua-de-anita-e-giuseppe-garibaldi-ganha-restauracao-e-marca-os-140-da-imigracao-italiana> . Acesso em: 13 set. 2021.

<sup>4</sup> O antigo Hotel Majestic, construído entre os anos de 1916 e 1933, foi (re)inaugurado, dessa vez como Centro Cultural em 1990, ainda que tenha se tornado patrimônio histórico no ano de 1983. A Lei nº 7.803 é que redefine o local como “Casa de Cultura Mário Quintana”. O nome homenageia o poeta, que residiu ali entre os anos de 1968 e 1980, época em que o Hotel Majestic já havia trocado seus hóspedes famosos, como Getúlio Vargas, por boêmios, solteiros, viúvos e poetas.

<sup>5</sup> O Museu de Percurso do Negro em Porto Alegre é um projeto que busca visibilizar a comunidade afro-brasileira com a instalação de obras de arte em espaços públicos da cidade. Disponível em: <http://museudepercursodonegroempuertoalegre.blogspot.com/> . Acesso em: 13 set. 2021.

cheiro da cidade, ouvir seus sons, contemplar seu horizonte (por vezes até procurar por ele), não são, portanto, ações habitualmente valorizadas.

Pensar e construir práticas de ensino-aprendizagem nessa perspectiva corresponde a uma busca pelo rompimento com o olhar frontal e restrito sobre a paisagem urbana, aquele olhar a que estamos geralmente condicionados pelos meios de transporte ou distrações tecnológicas (smartphone), por exemplo. Caminhar pela cidade possibilita o exercício de diferentes estímulos, contribuindo para o desenvolvimento de um olhar mais abrangente sobre ela. É quase como se mudássemos a opção no momento de fazer uma fotografia, colocando-a no modo panorâmico. Essa prática proporciona uma percepção mais sensível à paisagem urbana, como se déssemos um zoom em cada detalhe que se apresenta diante dos nossos olhos. Andar pelas ruas da cidade nos leva quase que instintivamente a ativar essas capacidades. Dessa forma, buscamos chegar ao destino tendo feito do percurso uma das grandes potências desse desvendar, dessa relação com a cidade até então desconhecida e, por vezes, temida.

Como dito na introdução deste artigo, rever “meus trajetos” enquanto docente, a partir da análise das ações realizadas pelo Projeto “Pelas ruas da cidade”, significou caminhar pela história da minha carreira. A inspiração para criar, desenvolver e realizar a referida prática nos diferentes espaços educacionais pelos quais passei teve várias fontes. Uma delas emerge das minhas memórias de infância. Em muitos momentos, mergulhada no processo de preparação das aulas, revi a criança que fui e percebi que de uma forma ou de outra, fossem pelos bustos alocados em praças, pelos prédios com arquiteturas diferenciadas ou pelos passeios atípicos pelo cemitério com minha avó, o patrimônio da cidade, de alguma forma, despertava meu interesse e curiosidade. Sim, os monumentos suscitavam a minha atenção. Enquanto os observava, nas diferentes praças públicas pelas quais eventualmente passava, muitas eram as questões que surgiam: “Quem seriam aqueles homens, com corpos cortados pela metade, parados em meio à praça?” Homens (majoritariamente) com rostos sisudos, calvos e de barbas longas. Solitários sobre pilares. Lembro de perguntar aos adultos que estavam comigo sobre “quem eram aqueles?”, ninguém sabia dizer... Minhas perguntas ficavam sem resposta. Reparo, tateio, analiso cada milímetro. Sinto que na infância eu possuía um olhar estrangeiro sobre o mundo, olhar esse que se perdeu e que cotidianamente me esforço para recuperar.

Durante minha prática docente, reconheci que os interesses da minha infância influenciaram minha pesquisa, se transformando em propostas e indicações de caminhos para realizar ações e projetos com meus alunos(as). Esses projetos me levaram a perceber a viabilidade da utilização da cidade como uma riquíssima fonte de identificações, contextualizações e observação dentro e fora da sala de aula. Na sequência do texto, apresento as aprendizagens e reflexões construídas sobre a potência pedagógica da cidade para ensino de História.

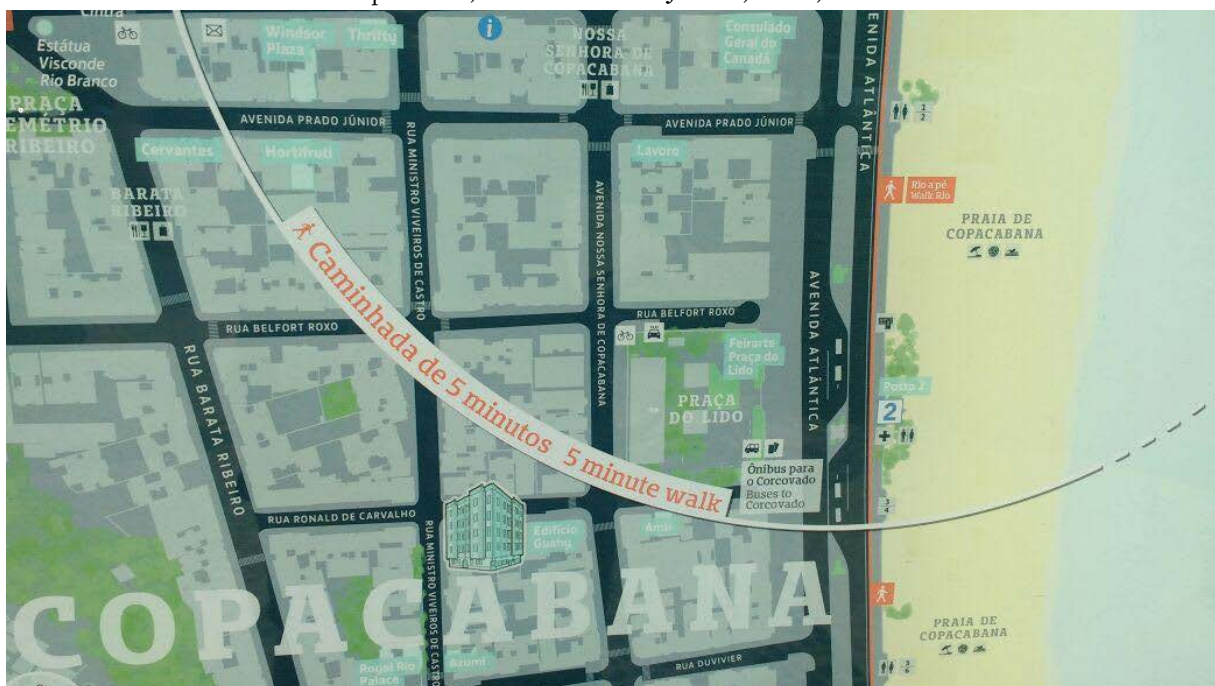
### **A potência pedagógica da cidade**

Se propor a andar pelas cidades corresponde a se disponibilizar, mesmo que minimamente, em romper com o ritmo frenético imposto e impresso nas lógicas urbanas, que nos tolhem, ao longo do tempo, de vivenciar a cidade em sua complexidade e profundidade.

[...] convém não esquecer que Galileu expulsou dos domínios das ciências tudo aquilo que não é quantificável na matéria. O resultado é desastroso, pois perdemos a criança junto com a água da bacia atirada fora. Com a visão, o olfato, o tato, foram-se a sensibilidade estética, a ética, os valores, a qualidade e a forma. Foi-se o espírito. Agora, aqui estamos com nossas fitas métricas e podemos medir cada enésimo de milímetro da superfície das coisas. Ocorre que elas também têm profundidade, mas as nossas fitas métricas não são capazes de penetrar seu interior. (FREI BETO *apud* DUARTE JÚNIOR, 2001, p. 68).

Essa proposição por uma ruptura tem sido um estímulo presente em inúmeras frentes de sensibilização (projetos e gestões governamentais). No Brasil, existem muitas ações que fomentam o ato de caminhar. Alguns municípios, como a cidade do Rio de Janeiro/RJ, viabilizam o acesso aos pontos turísticos de forma bastante eficaz. Moradores, visitantes e turistas conseguem receber informações sobre pontos de interesse, suas distâncias, formas de acesso etc. A cidade sinaliza, de forma produtiva, o que é possível encontrar em uma caminhada em um raio de cinco minutos, por exemplo, facilitando, assim, o acesso a todos os pontos turísticos e atrações de determinado perímetro. Esse tipo de ação, “estar presente nas ruas”, permite ao morador da cidade, ao visitante e ao turista, uma experiência que abre espaço para outras sensibilidades, como ouvir os sons da cidade, sentir os cheiros, as texturas, os ritmos e todas as características do movimento urbano.

Figura 1 – Imagem aproximada de um dos totens alocados no calçadão de Copacabana, cidade do Rio de Janeiro, Brasil, 2017.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A imagem da Figura 1 apresenta uma dessas propostas. Despertei para essas evidências quando conheci o Projeto da prefeitura do Rio de Janeiro, *Wayfinding*<sup>6</sup> (encontre seu caminho),

<sup>6</sup> Redação BrasilTuris Jornal (2015): “Riotur conclui primeira fase do projeto de sinalização turística para pedestres. As novas placas e painéis de sinalização turística para pedestres foram testadas e aprovadas e, em breve, 500 delas

em meio às aventuras e aprofundamento nas atividades desenvolvidas com meus alunos no Projeto “Pelas ruas da cidade”. Nesse processo de leitura, observação e interação, fui descobrindo a potência da cidade para o ensino da História e para a construção de um olhar estrangeiro, panorâmico e investigativo sobre ela.

Um pouco mais ao sul do Brasil, na cidade de Porto Alegre/RS (mesma cidade em que foi desenvolvido o Projeto “Pelas ruas da cidade”, porém no bairro Restinga Nova, na região periférica do município), o Instituto Federal<sup>7</sup> construiu seu Projeto Político Pedagógico de forma entrelaçada ao território. O curso de técnico em Lazer do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) por exemplo, relaciona todos os componentes do currículo ao território:

[...] baseia-se na concepção de curso no território, em que a ênfase da produção e da apropriação do conhecimento dar-se-ão a partir da escola com seu entorno: a comunidade, as suas redes intersetoriais e as ações institucionais, assim como a sociedade civil. A proposta curricular do curso técnico em lazer será baseada no movimento escola no território em todos os períodos letivos, com os estudantes interagindo continuamente com o entorno. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL CAMPUS RESTINGA, 2016, p. 7)<sup>8</sup>.

O desenvolvimento de propostas como essa do Instituto Federal depõe sobre a potência do território para a produção de conhecimento por parte dos estudantes da educação básica, mas não se limita a isso. A realização das saídas com os estudantes pela cidade foi desenvolvida junto às escolas privadas em que lecionei; no entanto, diferentemente do Instituto Federal, esses espaços educacionais não previam nenhuma ação englobando o território em que estavam inseridos. Dentro das restritas possibilidades existentes, foi possível permitir que as informações, conteúdos e/ou exemplificações previstas pelo currículo de História pudessem “sair” de uma condição de abstração para se tornarem palpáveis e, conseqüentemente, mais compreensíveis e próximas dos estudantes.

As experiências brasileiras na construção de propostas como essa, que concebem os espaços como territórios educativos, a exemplo da Cidade Escola Aprendiz<sup>9</sup>, desenvolvida na

---

estarão em diversos pontos da cidade. O projeto de *Wayfinding* (encontre seu caminho), elaborado pela Secretaria Especial de Turismo e pela Riotur, é pioneiro na América Latina e foi inspirado no que já acontece em grandes destinos internacionais como Londres, Nova York e Vancouver. Nos totens, além de um mapa do ponto em que a pessoa está e dos arredores, também constam informações sobre atrações turísticas, pontos de interesse, comércio e serviços mais próximos, para que o turista possa se orientar por conta própria” (n.p.). Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/riotur/exibeconteudo?id=5342580>. Acesso em: 6 set. 2021.

<sup>7</sup> Ministério da Educação (2018): “Os Institutos Federais são instituições, pluricurriculares e multicampi (reitoria, campus, campus avançado, polos de inovação e polos de educação a distância), especializados na oferta de educação profissional e tecnológica (EPT) em todos os seus níveis e formas de articulação com os demais níveis e modalidades da Educação Nacional, oferta os diferentes tipos de cursos de EPT, além de licenciaturas, bacharelados e pós-graduação *stricto sensu*” (n.p.). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. Acesso em: 11 set. 2021.

<sup>8</sup> Disponível em: [https://restinga.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201612223643950ppc\\_tecnico-lazer-integrado-em-retificado-final.pdf](https://restinga.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201612223643950ppc_tecnico-lazer-integrado-em-retificado-final.pdf). Acesso em: 11 set. 2021.

<sup>9</sup> Disponível em: <https://www.cidadeescolaprendiz.org.br/>. Acesso em: 13 set. 2021.

cidade de São Paulo, derivam, em sua maioria, da concepção trazida pela Carta das Cidades Educadoras (2018). O referido documento, publicado na década de 1990 do século XX<sup>10</sup>, foi construído a partir de proposições da Organização das Nações Unidas (ONU) e traz propostas de caminhos para que as cidades se configurem como instrumentos pedagógicos.

A cidade educadora é um sistema complexo em constante evolução e pode exprimir-se de diferentes formas, mas dará sempre prioridade absoluta ao investimento cultural e à formação permanente da sua população. A cidade será educadora quando reconheça, exerça e desenvolva, para além das suas funções tradicionais (econômica, social, política e de prestação de serviços), uma função educadora, isto é, quando assuma uma intencionalidade e responsabilidade, cujo objetivo seja a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, a começar pelas crianças e pelos jovens (DECLARAÇÃO DE BARCELONA, 1990, p. 1).

A perspectiva da cidade educadora encontrou eco potente nesta pesquisa, na medida em que dialogou com as proposições de patrimônio, território educativo e ensino de História. Conforme observamos a cidade, os estudantes e eu, fomos construindo problemáticas que nos instigavam a pensar sobre quem seriam os ocupantes da cidade? De que forma esses habitantes (recorte que nos inclui) realizam a ocupação desses espaços? Quais são as áreas “restritas”? Existem lugares mais perigosos ou mais bem atendidos? Quais são os territórios resguardados das “carências” políticas e sociais? Quem os habita? Quais as camadas de tempo percebidas na cidade? Quem são aqueles que não possuem espaço nas cidades? São questões que emergem, a partir da observação *in loco* dos espaços públicos e dos patrimônios. Nas palavras de Ferreira (2021):

Assim, os/as estudantes aprendem a exercitar o seu direito à cidade, compreendendo que o espaço público não é algo estático, pois tanto o patrimônio quanto os lugares podem ganhar outros significados ao longo do tempo sócio-histórico (FERREIRA, 2021, n.p.).

Em relação ao conceito de patrimônio, foi possível perceber a complexidade que permeia sua abordagem como temática a ser estudada nas aulas de História. Na medida em que se escolhe observar as disputas em torno da seleção dos patrimônios a serem estudados, faz-se necessário optar por encarar ou não suas complexidades. Esse debate e seleção instigam a criação e/ou inovação, uma vez que permitem não só rever questões e/ou ações que busquem utilizá-lo como ponto de partida para sensibilizar o(a) aluno(a) a conhecer, reconhecer, valorizar e preservar o patrimônio edificado, como também interrogar as escolhas feitas em determinado tempo e os usos atuais desse passado preservado. Cabe ao ensino de História, especialmente por se entrelaçar com as temáticas que envolvem a cidade, abordar o patrimônio de forma ampliada, questionando escolhas e evidenciando as relações de poder. Quando se pensa o patrimônio a partir das relações de poder, os silenciamentos e ausências se evidenciam. Onde estão, por exemplo, as representatividades femininas, indígenas e negras? A respeito dessas invisibilidades e silêncios, é

---

<sup>10</sup> Declaração de Barcelona de 1990.

possível utilizar como exemplo os movimentos negros e suas lutas por reconhecimento, conforme destaca Ferreira (2021):

Especialmente, no âmbito do ensino-aprendizagem de história em diálogo com a educação patrimonial. Uma aula que aborde como os grupos negros politicamente organizados reagiram ao racismo e à segregação espacial durante a urbanização implica sair da escola para observar, com atenção, o espaço urbano construído, o patrimônio edificado, os lugares e os não-lugares de memória do ponto de vista das pessoas negras (n.p.)<sup>11</sup>.

Uma das saídas que realizei com os estudantes foi para conhecermos o Museu do Percurso do Negro em Porto Alegre/RS. A oportunidade surgiu quando, em uma aula, falávamos da contribuição dos museus para o ensino de História e os jovens, quase que em coro, trouxeram em suas expressões e sussurros algo como: “Museu, igual a algo chato”. Frente a essa situação, perguntei se eles já tinham ouvido falar sobre um museu que fica ao ar livre, o Museu de Percurso<sup>12</sup>, e se sabiam que a escola deles estava localizada próxima aos espaços desse museu. Em Porto Alegre/RS, o Museu de Percurso do Negro demarca a presença negra no centro da cidade:

O Museu de Percurso do Negro em Porto Alegre é um projeto que busca visibilizar a comunidade afro-brasileira com a construção de obras de arte em espaços públicos da cidade. O desenvolvimento partiu das reivindicações da comunidade negra local, onde sua falta de representatividade no patrimônio cultural remete à invisibilidade social desta parcela da população. O projeto estabelece a visualização e fruição de espaços marcantes para a etnia negra no Centro histórico de Porto Alegre/RS (SITE Prefeitura de Porto Alegre, 2021, n.p.).

Ferreira (2021) traz ainda outros exemplos de ações e estratégias construídas pelos Movimentos Negros em outros lugares do país:

Os roteiros histórico-culturais com foco nas histórias negras promovidos pelo Guia Negro e pelo Coletivo Crônicas Suburbanas, em São Paulo e o circuito herança africana realizado pelo Instituto Pretos Novos, no Rio de Janeiro, também são oportunidades de conhecermos as cidades a partir da perspectiva negra. (FERREIRA, 2021, n.p.).

---

<sup>11</sup> *Ibid.*

<sup>12</sup> O projeto se constitui por meio da colaboração de diversas entidades do movimento negro, reunidas pelo Centro de Referência Afro-brasileiro (Crab). Com conceito inovador, busca a sustentabilidade dos sítios históricos, motivando seus usos econômico, cultural e social. São estimuladas atividades econômicas associadas aos centros históricos, fortalecendo as estruturas turísticas locais. O Percurso do Negro em Porto Alegre/RS evoca a presença, a memória, o protagonismo social e cultural dos africanos e descendentes no Centro Histórico da cidade de Porto Alegre, cuja pesquisa histórico-antropológica indicou os lugares vivenciados pelos negros, a fim de elaborar objetos de arte representativos, como no Cais do Porto e antigos Ancoradouros; no Largo da Quitanda (Praça da Alfândega); no Pelourinho (Igreja das Dores); no Largo da Forca (Praça Brigadeiro Sampaio) e Esquina do Zaire (Av. Borges de Medeiros com Rua da Praia). Disponível em: [http://www2.portoalegre.rs.gov.br/gpn/default.php?p\\_secao=158](http://www2.portoalegre.rs.gov.br/gpn/default.php?p_secao=158). Acesso em: 13 set. 2021.

O trabalho com o conceito de patrimônio se efetivou a partir dos diferentes territórios educativos que delimitar. Conceitualmente, essa definição pode ser entendida como espaço em que existe (re)conhecimento e estabelecimento de vínculos por parte dos estudantes; é tudo aquilo que possa ser esmiuçado, traduzido, explicado, lido e reconhecido, que lhes cause empatia e esteja no entorno da escola, em uma distância que possa ser percorrida a pé. Ao trabalhar com essa definição de patrimônio, abre-se, automaticamente, espaço para o trabalho com as referências culturais trazidas pelos estudantes, de acordo com Fonseca (2001):

Quando se fala em referências culturais, se pressupõe sujeitos para os quais essas referências façam sentido (referências para quem?). Essa perspectiva veio deslocar o foco dos bens – que em geral se impõe por sua monumentalidade, por sua riqueza, por seu peso material e simbólico – para a dinâmica de atribuição de sentidos e valores. Ou seja, para o fato de que os bens culturais não valem por si mesmos, não tem um valor intrínseco. O valor lhes é sempre atribuído por sujeitos particulares em função de determinados critérios e interesses historicamente condicionados. (p. 112).

Na medida em que se trabalha com os estudantes, surgem outras possibilidades de referência, para além do que está oficialmente definido e materializado, especialmente aquelas que buscam romper com uma lógica impositiva oriunda de uma cultura dominante. Conseguimos também reiterar, conforme já mencionado, a presença de “disputa por representatividade” entre as diferentes classes sociais.

Referências culturais não se constituem, portanto, em objetos considerados em si mesmos, intrinsecamente valiosos, nem aprender referências significa apenas armazenar bens ou informações. Ao identificarem determinados elementos como particularmente significativos, os grupos sociais operam uma ressemantização desses elementos, relacionando-os a uma representação coletiva a que cada membro do grupo de algum modo se identifica (FONSECA, 2001, p. 114).

À medida que se expandem as proposições na busca pela compreensão do conceito, assim como as diferenças sobre como se estruturam essas demandas, será possível transformar o processo educativo proposto em processo de desconstrução, buscando depurar os movimentos e iniciativas que organizam as construções e a organização das referências por parte dos estudantes. Não apenas o que está oficialmente previsto para o curso pode e deve ser foco das saídas a campo, mas também tudo aquilo que os estudantes evidenciam como significativo. Nas palavras de Fonseca (2021):

[...] se considerarmos a atividade de identificar referências e proteger bens culturais não apenas como um saber, mas também como um poder, cabe perguntar: quem teria legitimidade para decidir quais são as referências mais significativas e que deve ser preservado, sobretudo quando estão em jogo diferentes versões da identidade de um mesmo grupo? O Estado



tradicionalmente delega aos intelectuais essa função. São eles os encarregados de criar museus, arquivos, tombar bens e etc. Esses espaços – e os bens neles preservados – tornam-se assim públicos, mas cabe perguntar quão público na realidade são (p. 114).

Ao longo do processo de pesquisa, foram realizadas rodas de conversa (gravadas e transcritas)<sup>13</sup> com os estudantes que participaram do Projeto “Pelos ruas da cidade”. Durante uma escuta pedagógica, ouvi a seguinte afirmação após a visita que fizemos à Casa de Cultura Mário Quintana (Porto Alegre/RS): “A gente não conhece os espaços da cidade”. Na ocasião, usufruímos do espaço, assistimos em grupo a um filme que estava em cartaz, dispondo de um dos únicos cinemas de calçada ainda presentes na cidade. Cabe ressaltar que os filmes em cartaz disponíveis nesse centro cultural não são os mesmos que compõem os circuitos de cinema oferecidos nos shoppings centers. Na Casa de Cultura Mário Quintana, os estudantes também puderam conhecer a biblioteca e os demais ambientes disponibilizados para estudo e circulação. É nesse cenário que está inserida a fala transcrita acima, ou seja, após identificar esses lugares até então desconhecidos.

Para que possamos compreender a potência pedagógica da cidade, é relevante olhar para as percepções que possuímos (os estudantes e nós) sobre a cidade. A ideia de Pesavento (2007 *apud* MIRANDA; PAGÉS, 2012) apresenta o escopo do que pode ser entendido por cidade. É como se, ser habitante de uma cidade nos tornasse possuidor de um *ethos* urbano, um espírito urbano, um modo de ser e estar, um modo de existir. É como se para cada cidade real existisse uma centena de cidades imaginárias.

As cidades reais, concretas visuais, tácteis, consumidas e usadas no dia a dia, corresponderam outras tantas cidades imaginárias, a mostrar que o urbano é bem a obra máxima do homem, obra esta que ele não cessa de reconstruir, pelo pensamento e pela ação, criando outras tantas cidades, no pensamento e na ação ao longo dos séculos. (PESAVENTO, 2007 *apud* MIRANDA; PAGÉS, 2012, p. 59).

No que tange ao espaço urbano, a cidade de Porto Alegre/RS (recorte dessa pesquisa) apareceu como um espaço onde os jovens circulam com restrição. Ao longo das rodas de conversa, foi possível perceber que vários elementos rondam o imaginário social dos jovens. O medo da violência presente nos grandes centros urbanos brasileiros aparece em diversas falas. O bairro centro em Porto Alegre/RS, local de algumas das nossas saídas, aparece como um desses territórios temidos. Ainda refletindo sobre a fala da aluna trazida anteriormente, surge a percepção de que nada de interessante reside em alguns espaços da cidade.

Penso que muitas das dificuldades que percebi e enfrentei na apresentação de propostas aos estudantes possam ter origem nesse imaginário social relacionado a determinadas áreas da cidade. Por outro lado, apontar as constatações trazidas pelos próprios estudantes, como a percepção da pobreza, miséria, depredação, violência e desinteresse pela circulação em alguns nos espaços

---

<sup>13</sup> As falas se encontram transcritas e comentadas de forma integral na dissertação “*Volver*” para (re)volver: patrimônio e aulas de história pelas ruas da cidade (BATISTA, 2018).

urbanos, pode trazer elementos potentes para o ensino de História em sala de aula, na medida em que convida o estudante a buscar compreender o mundo a sua volta. Que motivos nos levam a possuir a organização social e a forma de interação que as ruas da cidade e os espaços nos permitem observar? Esses questionamentos podem, portanto, ser subsídios para o ensino de História.

Quando falamos em andar, estamos falando também sobre readquirir/retomar a capacidade de sentir a cidade em toda sua completude: percebendo-a por meio da locomoção do nosso próprio corpo.

Sem dúvida, há um saber sensível, inelutável, primitivo, fundador de todos os demais conhecimentos, por mais abstratos que estes sejam; um saber direto, corporal, anterior às representações simbólicas que permitem os nossos processos de raciocínio e reflexão. E será para essa sabedoria primordial que deveremos voltar à atenção de quisermos refletir acerca das bases sobre as quais repousam todo e qualquer processo educacional, por mais especializado que ele se mostre (DUARTE JÚNIOR, 2001, p. 12).

Em outro aspecto, é possível perceber que o medo da violência leva à busca por áreas de maior segurança, que tendem a se configurar como espaços de circulação restrita, como condomínios, shoppings centers, entre outros. Dessa forma, o espaço urbano constrói processos de solidificação de fronteiras e barreiras a fim de delimitar áreas, definindo-as como “exclusivas” de determinados grupos ou classes sociais, por exemplo.

Andar pela cidade a partir de uma caminhada com objetivo posto, como a investigação, colaborou com o exercício de ver e ser visto, quase como um exercício da identidade urbana. As reflexões históricas promovidas pelas caminhadas do Projeto “Pelas ruas da cidade” permitiram que os estudantes pudessem se reconhecer na estrutura social, percebendo com mais clareza de que momento da História fazem parte. Visitas aos prédios tombados, porém adaptados e ressignificados, como o Centro Cultural da Casa de Cultura Mário Quintana<sup>14</sup>, por exemplo, permitiram que os jovens pudessem não só ver, mas compreender com mais nitidez os ciclos de ocupação urbana (fundação, auge, declínio e ressignificação) do espaço que estavam visitando.

Caminhar pelas ruas da cidade permite acionar o estímulo de diversas sensibilidades. Há quem proponha reflexões profundas<sup>15</sup> e específicas sobre as sonoridades urbanas, por exemplo: *Que som tem o espaço urbano pelo qual você circula?* Outras pesquisas, como as de Argan (1995) e Walkscapes (2013), no campo da arquitetura e do urbanismo, podem também ser estímulos para esses momentos de caminhada, contribuindo para que possamos compreender a passagem do tempo a partir dos anúncios feitos pelos elementos das fachadas externas dos prédios, por exemplo. As caminhadas ou os deslocamentos da escola até os monumentos ajudaram na

<sup>14</sup> A Casa de Cultura Mário Quintana comporta os seguintes espaços: Acervo Elis Regina, Auditório Luís Cosme, Biblioteca Armando Albuquerque, Biblioteca Erico Veríssimo, Biblioteca Lucília Minssen, Discoteca Natho Henn, Instituto Estadual de Música (IEM), Espaço Maria Lídia Magliani, Espaço Maurício Rosenblatt, Espaço Romeu Grimaldi, Espaço Vasco Prado, Galeria Augusto Meyer, Galeria Sotero Cosme (MACRS), Galeria Xico Stockinger (MACRS), Jardim Lutzenberger, Memorial Theodor Wiederspahn, Micro galeria Tatata Pimentel, Quarto do Poeta, Sala Eduardo Hirtz (Cinematca Paulo Amorim), Sala Norberto Lubisco (Cinematca Paulo Amorim), Sala Paulo Amorim (Cinematca Paulo Amorim), Sala Radamés Gnattali, Teatro Bruno Kiefer, Teatro Carlos Carvalho.

<sup>15</sup> Ver, por exemplo: Machado (2011).

observação das formas de ocupação do espaço urbano. A maior proximidade proporciona uma ampla possibilidade de diálogo entre o ver e o sentir. As caminhadas permitem a adequação da capacidade humana para deslocamento e aguçam seus instintos, na medida em que permeiam e adentram o tecido urbano e social para além das restrições físicas impostas pelas salas de aula.

Pelas ruas da cidade com os estudantes, foi possível evidenciar a percepção sobre os jogos de poder que fazem da cidade um grande palco de representações a céu aberto e que, justamente por isso, se configura também como cenário interativo e potente para o ensino de História. Miranda (2013), por exemplo, reflete sobre os processos de monumentalização que atestam este movimento:

A cidade se constitui como uma possibilidade de observação dos procedimentos de monumentalização próprios das operações de memória. Se por um lado há aquilo que é preservado pelas escolhas quanto ao lembrar e guardar, por outro há o que é descartado pelas escolhas de esquecimento e, ainda, o que envolve os movimentos e tensões próprios das disputas de Memória (MIRANDA, 2013, p. 68).

Compreender que as saídas “pelas ruas da cidade” possam ser oportunidades de percepção dessas contradições históricas é tarefa especial do professor de história que é, também, um pesquisador.

Interrogar um monumento representa também produzir reflexões sobre seus significados e usos sociais: qual seu entorno? Como e por quem é usado? Como seus significados são reatualizados? Que outros significados podem engendrar, além daqueles que são derivados das memórias públicas, socialmente compartilhadas? (MIRANDA, 2013, p. 75).

Uma das saídas com uma turma da escola Mãe Admirável, realizada ainda dentro da perspectiva das datas comemorativas, foi a visita ao Monumento dos Açorianos.

Figura 2 –Vista do Largo dos Açorianos e o Monumento dos Açorianos.



Fonte: <https://www.pinterest.co.uk/pin/658440407991149006/>

Essa experiência foi muito potente, pois os estudantes, que passavam todos os dias pelo lugar, nunca haviam se questionado sobre ele. Além disso, ao longo da visita, foi possível perceber e conversar sobre os pontos que mais lhe despertaram o interesse. Um desses pontos diz respeito à utilização do espaço pela população de rua; outro diz respeito a uma das estratégias utilizadas pelo escultor, que tornou a obra interativa conforme ocorre a movimentação do sol. As asas de parte da escultura que representa Ícaro são vazadas, o que permite a passagem dos raios solares. Exatamente ao pôr do sol, portanto, é possível contemplar a entrada da luz. Outro aspecto diz respeito aos elementos que compõem o Largo dos Açorianos, área ampla, composta também pela Ponte de Pedra. Essa Ponte foi construída por escravos e era, no início do século XX, a única possibilidade de contato entre a zona central e o restante da cidade. Após a canalização do Arroio Dilúvio, a ponte, apesar de preservada, perdeu sua principal função. A partir da área do Largo dos Açorianos é possível, ainda, avistar a cúpula da Catedral Metropolitana de Porto Alegre. A imagem que segue apresenta esses detalhes. A maior parte das questões que chamaram a atenção do grupo de estudantes na ocasião da visita não estava relacionada ao propósito do monumento, mas sim, às intervenções que ele sofreu ao compor o espaço urbano.

Figura 3 – Reportagem no Jornal Correio do Povo – março de 2015.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

O conteúdo estudado pela turma nesse momento era a crise do colonialismo no Brasil. Ao voltar para a sala de aula, inspirados pelos debates motivados pelo monumento, os estudantes foram convidados a refletir em grupo sobre a seguinte questão: “Imagine que você hoje é um chefe de estado com muitos recursos financeiros e recebeu um vasto território despovoado. Que população você escolheria para ocupar o que seria a ‘Terra Nova’ ou ‘Novo Mundo’? Considere para tal as possibilidades de países e populações existentes no século XXI.” O desafio era identificar o que cada um escolheria para ocupar o referido território, considerando o que eles acreditam ser boas referências de pessoas para se conviver. A visita ao Monumento dos Açorianos na companhia dos estudantes permitiu observar várias questões, mas a principal ficou relacionada ao seu posicionamento quando sugeri que eles imaginassem poder escolher uma população para colonizar um território. Nenhum estudante escolheu a população brasileira como ideal para ocupar um novo território. Pelas escolhas realizadas, os estudantes reproduziram os mesmos critérios étnicos normativos do período de colonização brasileira. Essa se tornou a principal discussão após a visita. O trabalho foi apresentado em sala de aula por cada grupo a partir de uma breve exposição, além de uma justificativa por escrito entregue à professora<sup>16</sup>. Dentre as populações escolhidas, não constava nenhuma de origem africana ou latino-americana.

<sup>16</sup> Em função dessa prática ter sido escolhida para ser revisitada muito tempo após ter sido realizada, não foi possível acessar as atividades realizadas pelos estudantes, pois a cada fim de trimestre (ou, às vezes, até dentro desse período), tudo o que foi produzido pelos estudantes é devolvido a eles.

Figura 3 – Atividade no Largo dos Açorianos em março de 2015.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

É dentro desse entrelaçamento conceitual que cidade, patrimônio, território educativo e ensino de História se cruzaram na pesquisa e contribuem para as reflexões deste artigo<sup>17</sup>.

### **Considerações finais: caminhar pela cidade ajuda a desaprender**

Dois anos de pesquisa permitiram construir algumas considerações sobre o ensino de História na cidade e com a cidade.

A **primeira consideração** diz respeito às possibilidades de mobilização e aproximação do componente de História, cidade e **educação do sensível**, quando elas se efetivam a partir de ações planejadas de saída pelas ruas da cidade. Para construir essa aproximação é preciso inserir, mesmo que gradual e pontualmente, as possibilidades do “caminhar” como prática pedagógica a partir da delimitação dos territórios educativos. Eis a **segunda consideração** sobre a potencialidade do ensino de História com e na cidade: antes de desbravar espaços desconhecidos da cidade é fundamental que o(a) professor(a) reconheça primeiramente o espaço das imediações da escola, delimitando um **território educativo**, na mesma perspectiva do projeto *Wayfinding*, ou seja, um raio que possa ser percorrido a pé, sabendo as possíveis conexões dos temas que serão trabalhados no componente da disciplina de História com as potencialidades dos territórios pretendidos.

Ao fazer da cidade uma sala de aula, ou seja, usá-la como texto e contexto, território pedagógico, subvertemos as relações educativas tradicionais em que um ensina e outro aprende, aproximando os conteúdos escolares da vida, beco sem saída em que a escola está colocada. O praticar a cidade provoca nossa vontade de conhecer e de intervir no mundo, essência da pedagogia freiriana:

<sup>17</sup> Todas as atividades e desdobramentos das saídas analisadas pelo projeto “Pelas ruas da cidade” podem ser encontradas integralmente na dissertação “*Volver para (re)volver*: patrimônio e aulas de história pelas ruas da cidade (BATISTA, 2018).

“o encantamento da descoberta”: essa é a essência do processo educativo... A experiência de cidade aciona nossa curiosidade e interesse tão adormecidos pelo aparente. Quando a cidade é desvendada em seus segredos, o enigma da esfinge se resolve. A cidade é decifrada. E no lugar de nos devorar, passa a acolher-nos e nos encantar. (TERRITÓRIOS EDUCATIVOS, 2007, p. 46).

Um dos outros aprendizados acumulados a partir das diferentes ações realizadas no Projeto “Pelas ruas da cidade” diz respeito a atentar para os **silenciamentos, as invisibilidades**. O que não está presente nos monumentos identificados? O que ou quem não está representado? Todo território tem potência para o ensino de História. A identificação dessas lacunas de representatividade pode contribuir com o **tensionamento do currículo tradicional da História ensinada**, colaborando com a construção de um **currículo decolonial**.

Considerar para o ensino de História a realização das **escutas pedagógicas** fora dos espaços formais de ensino e aprendizagem, mesmo que a partir de um formato mais diretivo “pergunta e resposta”, é crucial para que possamos investigar informações importantes sobre o alunado: “como você se sente ao andar pela cidade?”, “o ambiente lhe é familiar?”, “quais os aspectos que lhe causam maior estranheza?”, “se fosse possível realizar uma analogia, sobre o que a cidade representa, qual seria ela?”. Essas questões poderiam ser uma possibilidade de desenvolvimento de propostas de projeto de forma mais assertiva junto aos estudantes, buscando saber de que forma eles percebem a cidade antes de realizar as saídas.

Além disso, é importante compreender quais são as nossas percepções que vitalizam o espaço urbano, propiciando ou não nossa interação com ele, tornando-o vivo ou não para que possamos usufruir. Retomar a prática me fez perceber que talvez seja necessário criar oportunidades para que os estudantes possam dar maior vazão a esse **imaginário cidadão** antes de realizar as saídas. Na medida em que me debrucei sobre parte da produção de Sarlo (2014), conheci suas reflexões sobre a obra de Jorge Luis Borges<sup>18</sup>. Com esses autores, percebi o potencial das metáforas e analogias para instigar o desvendar de sensações e percepções sobre a cidade. A **literatura** seria também uma possibilidade de sensibilização e planejamento das saídas. De acordo com a autora:

Na década de 1940, seu período clássico, Borges escreveu ficções que podem ser lidas como “teorias da cidade”, não referentes à cidade real, mas à cidade como ideia. Imagina espaços cuja organização obstaculiza ou impede seu conhecimento: geometrias anti-intuitivas e inconcebíveis, a não ser a partir de perspectivas não humanas ou de seres que perderam a humanidade (SARLO, 2014, p. 135).

As metáforas elaboradas pelo autor argentino partem de referências associativas da cidade como, por exemplo, o mundo e os labirintos como elementos, algo que segue “normas” de organização quase intransponíveis ou com dimensões inumanas, se referindo à cidade como

---

<sup>18</sup> Borges é um autor emblemático dentro do cenário literário latino-americano. Seus textos, elencados por Sarlo (2014) como exemplo da temática aqui levantada, são: “A biblioteca de Babel”, “La casa de Asterión”, “Los dos reyes e los laberintos”, “Las puertas del ciclo” e “El inmortal”.

algo que não abarca o humano, possuindo outras dimensões. Essas reflexões contribuem com o pensar de futuras ações do Projeto, uma vez que podem auxiliar na construção de estratégias de propostas pedagógicas em que os estudantes possam falar sobre suas sensações ao percorrer o espaço urbano. Será que estão em sintonia com as ponderações de Borges sobre as construções de “modelo inumano” propostas pelas cidades? Será que sensações/impressões semelhantes a essa são as que também os impedem de circular mais pela cidade?

## Referências

ARGAN, Giulio Carlo. **História da Arte Como História da Cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BATISTA, Taís Cristine Fernandes. **“Volver” para (re)volver**: patrimônio e aulas de história pelas ruas da cidade. 2018. 142 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.

BLANCO, Letícia. Andar nos ensina a desobedecer. **Portal São Paulo São**, [s.l.], 19 set. 2015. Disponível em: <https://saopaulosao.com.br/nossos-caminhos/670-andar-nos-ensina-a-desobedecer-diz-filosofo-frances.html#> Acesso em: 13 set. 2021.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS (Proposta Definitiva). Disponível em: <https://www.edcities.org/rede-portuguesa/wp-content/uploads/sites/12/2018/09/Carta-das-cidades-educadoras.pdf> Acesso em: 13 set. 2021.

CIDADEESCOLAAPRENDIZ/OSCIPE. Disponível em: <https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/apresentacao/> Acesso em: 15 ago. 2017.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Paraná: Criar Edições, 2001.

FERREIRA, Maria Cláudia Cardoso. **Movimentos negros, educação patrimonial e o direito à cidade**. Portal Geledes, [s.l.], 8 set. 2021. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/movimentos-negros-educacao-patrimonial-e-o-direito-a-cidade/> Acesso em: 13 set. 2021.

FONSECA, Mara Cecília Londres. **Referências culturais**: bases para novas políticas de patrimônio. Brasília: IPEA, 2001.

MACHADO, Renata Silva. 2011. 126f. **Planejamento urbano na escuta**: os sons da cidade. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

MIRANDA, Sônia Regina. **Cidade, Memória e Educação**: conceitos para provocar sentidos no vivido. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.



MIRANDA, S. R.; PAGÉS, J. Miradas sobre uma questão sensível: a cidade em suas potencialidades educativas. In: **Anais do VIII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História**. Campinas: UNICAMP, 2012. p. 1-30.

PEIXOTO, Nelson Brissac. O olhar do estrangeiro. In.: NOVAES, Adauto (org.) **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SARLO, Beatriz. **A cidade vista**: mercadorias e cultura urbana. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

TERRITÓRIOS EDUCATIVOS. In: Ministério da Educação. **Territórios Educativos para Educação Integral**. Série Cadernos Pedagógicos, 2007. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br) Acesso em: 15 ago. 2017.

WALKSCAPES, Francisco Careri. **Caminhar e parar**. São Paulo: Editora Gustavo Gil, 2013.

\_\_\_\_\_. **O caminhar como prática estética**. São Paulo: Editora Gustavo Gil, 2013.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão de Resende (Org.). Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da didática da história. Curitiba: W. A. Editores Ltda., 2016.

WANDERLEY, Sonia. O entrelugar do aprendizado escolar de História: uma perspectiva de História Pública. **Revista História Hoje**, v. 9, nº 18, 2020, p. 125-144.

# **O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL E REGIONAL: REFLEXÕES E CAMINHOS EXPERIMENTADOS POR PROFESSORES DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE JUCURUTU/RN**

André Victor Cavalcanti Seal da Cunha  
Hiago Vieira Gurgel de Lima

Este texto pauta-se nas impressões e experiências de docentes acerca das metodologias utilizadas em sala de aula envolvendo o ensino de história local e regional, assim como suas compreensões teóricas, desafios encontrados e diálogos estabelecidos para a efetivação dessa temática nas escolas urbanas e municipais da cidade de Jucurutu, no estado do Rio Grande do Norte. A grande pergunta que nos orientou foi como, dentro do contexto escolar, tem-se trabalhado, na disciplina de história, questões sobre o ensino de história local e regional? Os desdobramentos dessa questão vão em encontro a debates sobre currículo escolar, formação de professores, experiências docentes e problemas para efetivação da proposta. Nosso objetivo geral é investigar como professores de história das escolas municipais de Jucurutu experienciam a proposta abordada no ambiente escolar no contexto dos anos finais do ensino fundamental. Também é objetivo desta pesquisa discutir, dentro do aspecto geral de nossa proposta, como os professores colaboradores constroem e debatem problemáticas contemporâneas sobre o ensino de história local e regional. Utilizamos para coleta de dados entrevistas estruturadas, abordando assuntos que demonstram os trabalhos utilizados, perpassando pelas formações e vivências profissionais dos depoentes. Os profissionais cooperantes são professores/historiadores que atuam nas escolas urbanas municipais e têm vivência e trabalhos identificados com a história local da cidade, tendo como base o lugar onde atuam. Os resultados do nosso investimento apresentam contribuições que ajudam a perceber as peculiaridades das experiências de professores de história em sala de aula, suas dificuldades e caminhos percorridos sobre o tema. Os conceitos debatidos, as discussões sobre perfis profissionais dos docentes participantes e os depoimentos apresentados e discutidos promovem a abertura de debates sobre a efetivação do ensino de história na rede pública.

## **Introdução**

O movimento da escola dos Annales iniciado nos anos 1920, na França, foi um dos principais responsáveis por introduzir novos olhares para a construção do conhecimento histórico. Essa abertura de abordagens e metodologias possibilitou que novos temas fossem explorados, ampliando as possibilidades de fontes para a produção da história e trazendo à tona

outros espaços de saberes para a pesquisa. Em suma: novas fontes, novos objetos de investigação, novos problemas, novas abordagens.

Nessa perspectiva, o estudo da história local e regional no Brasil intensificou-se principalmente a partir da década de 1980, com o uma abertura das pesquisas para o particular, para a reflexão daquilo que é singular para uma região ou localidade. Essa realidade abriu um grande leque de possibilidades para a investigação e interpretação da história.

Nesse contexto, particularmente quanto à pesquisa no Brasil, percebemos que o início da década de 1990 e, em especial, os primeiros anos do século XXI, representaram o aprofundamento dos trabalhos em história local e regional. Essa abertura constituiu a escola como um lugar para produção de saber científico, por se perceber o ensino de história local e regional como parte essencial para formação crítica do estudante, ao mesmo tempo em que provoca um sentimento de empatia sobre os temas abordados.

Partindo desse ponto, este artigo acadêmico pretende identificar as motivações, orientações e compreensões sobre o ensino de história local e regional dos professores dos anos finais do ensino fundamental, da rede municipal de Jucurutu, cidade da microrregião do vale do Açu, no estado do Rio Grande do Norte, Brasil. É também objetivo específico deste artigo discutir questões teóricas/metodológicas do ensino de história local e regional.

A principal forma de coleta de dados foram depoimentos escritos, elaborados em resposta a um questionário com perguntas selecionadas. As indagações do questionário seguiram três orientações básicas: a primeira refere-se à formação, inicial e continuada, e a aspectos teóricos/metodológicos do ensino de história local e regional; em seguida, as questões foram focadas nas experiências dos professores com o tema gerador, levando em consideração o tempo de docência no município; por fim, tratou-se da recepção dos estudantes às metodologias que envolvem o ensino de história local e regional na perspectiva docente.

Os profissionais selecionados para a amostra têm formação inicial em História, pela Universidade do Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no polo de Caicó/RN, e na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), no campus central de Mossoró/RN. Destaca-se que a proximidade acadêmica dos dois polos de produção não contribui para uma homogeneidade de pensamento e didática dos discentes colaboradores.

Assim, esta pesquisa almeja revelar um pouco da construção pedagógica, das experiências exitosas e das dificuldades no ensino de história local e regional nas escolas municipais urbanas da cidade de Jucurutu. Vale salientar que não temos a pretensão de apresentar as discussões e experiências aqui expostas como equivalentes à totalidade da realidade do ensino básico de Jucurutu e região. Nosso esforço é, enfim, mostrar alguns debates contemporâneos sobre o ensino de história local e regional e ressaltar experiências de trabalhos de professores de história na cidade.

### **Tradições no ensino de História Local e Regional no Brasil**

A construção de um ensino de história regional e local no Brasil, desenvolvido por meio de uma tradição acadêmica, está intimamente ligada a uma produção historiográfica regionalista que cresceu exponencialmente no início da década de 1970 e nos anos seguintes. Esse fenômeno

deu-se pelo enfraquecimento das abordagens totalizantes, que pretendiam dar conta de uma história nacional, perspectiva que foi gradualmente substituída por uma história cada vez mais particular, ressaltando as singularidades regionais dos estados e microrregiões.

Essa mudança de abordagem resultou de um progressivo reconhecimento de iniciativas que buscaram explicações para os diversos espaços nacionais e a multiplicidade cultural e social brasileira. Nesse sentido, a história regional, assim como o seu ensino, contribui para a construção de uma história nacional, percebendo como os diversos acontecimentos históricos são associados ao ideal de nação. Essa compreensão diverge do que se entende por historiografia nacional, que procura, nas semelhanças, uma identidade nacional.

A extensão desse debate historiográfico também está presente nas escolas e em outras redes de educação básica. As discussões sobre a história do estado (província), cidade (capital, vila, comunidade) e região (natural ou política) são introduzidas no cotidiano das escolas antes mesmo dos planos e parâmetros curriculares nacionais, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Circe Bittencourt (2004, p. 162) afirma:

No caso do ensino, sua característica básica tem sido a de produzir uma história de caráter nacional, embora, em seu percurso nas escolas, não tenha deixado de lado o estudo do local, das histórias das cidades, dos Estados e regiões. O estudo da história da província (depois Estado da Federação) do aluno, como História do Paraná, do Rio Grande do Norte ou do Rio Grande do Sul, faz parte de uma tradição escolar brasileira, tendo integrado programas escolares antes do surgimento dos fundamentos piagetianos. A identidade resultante desse sentimento de pertença à terra natal, à província (depois Estado) ou região antecipou a constituição de uma identidade nacional e justificava (ou justifica) plenamente a inserção das histórias dos Estados ou regionais como conteúdo histórico escolar.

Soma-se a essa tradição, ainda dentro da construção de narrativas históricas que se inclinam para abordagens regionalistas, os estudos que visam perceber as regiões dentro de sua esfera econômica e política. A produção dessa historiografia atinge diretamente as orientações didáticas para o ensino de história local e regional. Por esse motivo, é comum perceber nos livros escolares visões fragmentadas de períodos (ou ciclos) de produção das regiões, entre eles: a economia açucareira e os caminhos do boi do Nordeste colonial; os cafeicultores do vale do Paraíba do século XIX; e a produção da borracha no Amazonas.

Assim, esta pesquisa busca compreender como essa tradição do ensino de história local e regional atingiu direta ou indiretamente os professores da rede municipal de Jucurutu. Buscamos compreender como, no campo teórico e prático, as implicações de uma tradição escolar/acadêmica produziu efeito sobre a vida profissional de um educador/historiador e, ao mesmo tempo, como a questão regional e local é assumida dentro da comunidade escolar.

## **Ensino de História e o cotidiano**

Uma das estratégias pedagógicas adotadas com frequência nas escolas, por professores de diversas áreas, mas, em especial, os docentes de história, é o uso do cotidiano dos estudantes e

das comunidades em que vivem como forma de provocar interesse e empatia sobre o conteúdo estudado. Ademais, a compreensão de que a história de vida dos alunos pode articular-se com a história coletiva de sua cidade, região e/ou país contribui para construção da identidade cultural.

A sala de aula é um ambiente plural, pois aglomera estudantes de diversas realidades que, ainda que pertençam à mesma região, vivenciam experiências distintas. O uso da história do cotidiano contribui para explorar as possibilidades de contar a própria história, processo em que se percebe a pluralidade cultural e de experiências possíveis de uma localidade e, concomitantemente, valoriza-se os saberes do homem ordinário.

A utilização do cotidiano como estratégia escolar remonta às primeiras tentativas de mudanças no sistema educacional no Brasil, na década de 1980, em pleno período de redemocratização. É nesse contexto que novas propostas para o ensino de história emergiram e, sob a premissa de democratizar o ensino, surgiram propostas que visavam voltar o ensino de história para as camadas populares, o que ampliaria a participação do povo, promoveria o engajamento social e “resgataria”, a história da população. Segundo Paim e Picolli (2007, p. 111):

As disputas em torno do ensino de história a partir dos anos 1980 revelou uma década de tensões e criatividade. Os vícios do autoritarismo vão de encontro às transformações que exigem uma mudança de mentalidade. Procura-se dar voz aos excluídos. Tenta-se romper radicalmente com a forma tradicional de se ensinar história, buscam-se novas fontes, novos materiais. As propostas expressam sem dúvidas a necessidade de se trazer para discussão ações e sujeitos até então excluídos da História que se ensina.

O desafio de implantar esse conjunto de ações afirmativas e trazer à tona os sujeitos silenciados da história impôs (e impõe) aos professores de história a necessidade de construir suas aulas voltadas para o diálogo com os saberes populares. O cotidiano é uma forma e uma fonte para acessar tais saberes, aproximando o conteúdo histórico programático com a experiência vivida por aqueles que têm a pretensão de ensinar.

A ideia de abordar e relacionar conteúdo histórico com o cotidiano local está presente, de forma direta e indireta, na BNCC. Essa questão apresenta-se frequentemente atrelada a formação crítica, autônoma e cidadã dos estudantes, no processo de produção do conhecimento histórico:

Por todas as razões apresentadas, espera-se que o conhecimento histórico seja tratado como uma forma de pensar, entre várias; uma forma de indagar sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações, desvendar significados, compor e decompor interpretações, em movimento contínuo ao longo do tempo e do espaço. Enfim, trata-se de transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive (BRASIL, 2017, p 403).

As orientações e definições da BNCC, documento norteador da educação básica do Brasil, expressam uma intencionalidade no processo de produção do conhecimento histórico. A valorização do saber histórico local, a capacidade de leitura do mundo pelos olhos das

experiências particulares e a valorização dos espaços e sujeitos produtores da história, advogam pelo fortalecimento das didáticas que valorizem o ensino de história local e regional, incluindo o uso do cotidiano local como instrumento de aproximação das realidades.

Todas as questões, estruturas pragmáticas e formas de desenvolvimento didático levantadas até aqui nos ajudam a pensar o complexo campo do ensino de história local e regional. Ao longo do artigo, abordaremos como essas problemáticas atingem os professores de história municipais, como eles lidam, na prática, com as demandas do ensino de história local e regional e como percebem a recepção dos alunos às estratégias que dialogam com o cotidiano da comunidade.

### **Escola e conhecimento histórico**

Compreender a escola como um lugar de produção de conhecimento histórico é um debate relativamente recente no Brasil. A historiografia sobre o tema ganha solidez com trabalhos a partir das décadas de 1980 e 1990; entre eles estão trabalhos de doutorados ligados à Universidade de São Paulo (USP), à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), à Universidade Federal de Uberlândia (UFU), à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e à Universidade Federal do Paraná (UFPR). Podemos citar autoras como Elza Nadai, Circe Bittencourt, Katia Abud e Selva Guimarães entre outros nomes que pautam esse debate no Brasil.

A centralidade desses debates no país gira em torno de uma discussão sobre uma lógica muito difundida até o momento, que diz: a universidade produz conhecimento histórico e a escola reproduz esse conhecimento. Essa ideia cria dois ambientes distintos; em um deles, a produção de conhecimento está ligada a métodos científicos validados e experimentados por pares; e, no outro, o conhecimento histórico aprendido é transmitido aos estudantes.

Esse ponto colocava não somente lugares antagônicos como também uma hierarquia entre os profissionais da história. De um lado, teríamos o historiador-pesquisador, ligado à produção acadêmica e responsável pela produção do conhecimento histórico, e, em uma posição inferior, o professor de história da escola, profissional que percorre o caminho do conhecimento histórico, didatizando o processo com objetivo de transmitir esse conhecimento aos estudantes. Sobre o tema, Silva salienta:

Durante muito tempo a especificidade da História que ensinamos e aprendemos na escola ou mesmo suas relações de aproximação e distanciamento com a história, como conhecimento acadêmico (ou “ciência de referência”, como preferem alguns), não fizeram parte das preocupações de professores e pesquisadores da área. Pode-se dizer que, até pelo menos a década de 1960, dominava a ideia de que historiadores produziam conhecimento por meio de pesquisas e que, didatizado, esse conhecimento seria transmitido, formalmente, nas escolas. A escola seria, então, lugar de recepção de um conhecimento externo, produzindo nas universidades, e o professor e o professor ocuparia posição intermediária nesse processo (SILVA, 2019, p. 50).

Os caminhos posteriores a esses estudos procuraram reconstituir o espaço escolar, construindo novas possibilidades de pesquisa. A escola é vista dentro de sua complexidade,

visões políticas/pedagógicas, relações de trocas de saberes, entre outras tantas questões que a tornam plural e que, agora, fazem com que ela seja entendida como um lugar de construção de conhecimento histórico.

O horizonte desta pesquisa insere-se nesse saber/fazer na escola. O movimento que propomos aqui visa construir, no diálogo com professores de história, possibilidades de efetivação da escola como campo de pesquisa. Acreditamos que a reflexão sobre a prática docente pode ser entendida como um intercâmbio de ideias entre o que é produzido na academia e o próprio conhecimento histórico produzido na escola.

É importante destacar que, para além da efetivação de uma prática docente que possibilite a construção do conhecimento histórico, a ideia de partir do conhecimento histórico escolar aposta na possibilidade de que os estudantes construam conexões, criando, assim, uma vantagem didaticamente estratégica. Silva salienta:

A partir dos conhecimentos históricos que apreende, o estudante tem oportunidade de estabelecer relações entre distintas temporalmente e experiências, desenvolvendo habilidades de articular e estabelecer conexões entre os acontecimentos históricos (locais, regionais, e nacionais) e a história vivida no tempo presente (SILVA, 2019, p. 52).

A base da nossa proposta é perceber a centralidade da comunidade escolar e todos seus sujeitos como sendo peças chaves para a produção do conhecimento histórico. Esse pensamento aproxima os objetivos das instituições de ensino básico e superior, tornando a escola um lugar de produção e disseminação do conhecimento histórico. Assim, intenta-se, aqui, refletir sobre momentos da prática docente que ampliem horizontes para a produção de pesquisa no campo escolar.

Orientamos nossa percepção segundo a compreensão de que os conceitos de história local e regional são modalidades de ensino e pesquisa da história, aqui entendidas como teorias que contribuem para levar ao debate em sala questões sobre como sujeitos sociais interagem com seu meio espacial e sociopolítico. A compreensão do espaço como expressão nordestina e os contextos sociopolíticos trazidos e refletidos na escola, são chaves interpretativas desta pesquisa.

### **Os professores de História em Jucurutu/RN**

Segundo o último censo do IBGE, datado de 2012, o município de Jucurutu conta com 17.692 habitantes distribuídos em suas zonas urbana e rural. O território da cidade dispõe de 46 unidades de ensino público (escolas, creches, unidade de ensino do campo), sob gerência do estado do Rio Grande do Norte, por intermédio do 10º Diretório Regional de Educação e Cultura (Dired) e do próprio município, por meio da Secretaria de Educação e Cultura.

Dentro desse panorama, definimos inicialmente como zona para a amostra desta pesquisa as duas escolas de anos finais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos (EJA) do município, localizadas na zona urbana de Jucurutu, que são: Escola Municipal Wagner Lopes de Medeiros e Escola Municipal Santo Alexandre. A escolha dessas instituições delimita o campo de interesse, tendo em vista que essas unidades de ensino integram, no seu quadro de

profissionais, professores graduados em história em atuação nas turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e dos 4º e 5º períodos do EJA.

A escolha por esse perfil de profissional se dá pelo meu envolvimento direto com o lugar de ensino descrito, tendo em vista que sou professor de história efetivo do município, atuando em ambas as escolas citadas, com carga horária de 30 horas-aulas, com ingresso em 2015, mesmo ano da minha graduação no curso de licenciatura em História pela UERN, campus de Assu.

Entre os profissionais de história selecionados, encontramos a professora Mirela, formada em História pela UFRN, no polo de Caicó. Ela assumiu como professora efetiva de Jucurutu em 2015, a primeira a ser convocada do concurso público realizado em 2014, sendo essa a sua experiência inicial em sala de aula. Atualmente, concilia seu vínculo no município com o do estado do Rio Grande do Norte, portanto, atuando nos ensinos fundamental e médio.

O participante Gustavo, professor efetivo do município, também locado na Escola Wagner Lopes de Medeiros, tem sua formação inicial em licenciatura em História, pela UERN, campus Central, em Mossoró. Gustavo é o que tem menos tempo de atuação, tanto no município, quanto na sua vida profissional, entretanto, é o segundo em idade avançada dos entrevistados. Esse aspecto diz muito sobre sua presença profissional: é notória sua preferência e referência no EJA.

Por fim, o professor Fernando, o mais velho dos colaboradores com mais experiência em sala, é o mais antigo professor de história em atuação nas escolas do município. Tem sua formação inicial na década de 1990 pela UFRN, no polo de Caicó. É professor efetivo há 23 anos, atuando na escola Wagner Lopes de Medeiros, com uma passagem, na década de 2000, pela Escola Municipal Santo Alexandre. Sua experiência e vontade de aperfeiçoamento ultrapassam os limites de sua formação inicial e demonstram grande capacidade crítica e analítica da conjuntura política de sua cidade natal, Jucurutu.

É importante salientar que decidimos delimitar nosso campo de análise aos professores de história das escolas municipais urbanas. Essa decisão foi tomada por dois motivos: primeiro, a proximidade com as instituições estudadas possibilitou o estreito próximo com os colaboradores; segundo, acreditamos que uma amostra menor proporcionaria à dinâmica da pesquisa uma aproximação da realidade das escolas municipais da zona urbana e uma percepção das particularidades do ensino de história local e regional na rede municipal de ensino.

Os professores verbalizaram a permissão para utilização das entrevistas e de suas identidades para uso exclusivo desta pesquisa. Escolhemos utilizar um nome fictício para cada docente entrevistado como forma de identificação. Não é objetivo deste trabalho a exposição total do labor intelectual dos docentes ou a sua vida profissional na integralidade, motivo pelo qual resguardaremos seus nomes e sobrenomes.

## **Professores de História e o ensino de História Local e Regional**

Ensinar história local e regional para alunos do ensino fundamental exige dos professores a habilidade de mediar a construção do conhecimento histórico utilizando-se do que definimos como dois eixos básicos. O primeiro corresponde à elaboração de um suporte teórico-metodológico. É essencial a construção de uma bibliografia que forneça, por um lado, discussões



acerca do que tem sido debatido sobre o ensino de história local e regional e, por outro, o que se tem produzido sobre a história e memória de sua localidade.

O segundo eixo, a pesquisa escolar assume um papel central nesse processo e encaramos o segundo eixo como norteador para o debate sobre o ensino de história local. Perceber a escola como lócus de pesquisa é, sobretudo, aproximar os saberes e experiências ordinários dos estudantes ao rigor do método acadêmico, provocando a sedimentação de uma visão crítica sobre seus espaços de sociabilidade. Segundo Paim e Picolli:

O ensino da história local trata das especificidades das localidades, tem uma grande importância, pois ele pode de diferentes formas apresentar aos alunos uma história que parta de um acontecimento ou de um cotidiano que eles conhecem empiricamente e, assim, estudar e relacionar os acontecimentos locais com os acontecimentos globais (PAIM; PICOLLI, 1996, p. 1150).

A pesquisa em história local e regional no ensino fundamental contribui, como refere a citação, para perceber a importância dos conhecimentos locais, historicamente construídos, para a compreensão de uma história global. Relacionar história local com narrativas históricas escolares de escalas mais amplas possibilita a valorização dos saberes de uma comunidade, inserindo-a em um contexto maior, o que destaca as diferenças e semelhanças entre as diversas realidades e contribui para um entendimento da diversidade cultural e da construção das identidades.

Lecionar história local e regional para os alunos do nível básico é uma das formas concretas de articular os objetivos presentes nos documentos da BNCC, quanto à sua orientação de empreender debates sobre saberes locais, regionais e nacionais. Dentro desses objetivos, que fazem parte da construção do nosso sistema educacional, o ensino de história local reforça a relevância do contexto histórico e cultural do estudante, fazendo com que ele se sinta agente ativo da história.

Nessa perspectiva, os professores de história da rede municipal de Jucurutu, levando em consideração todas as particularidades que envolvem a cidade, localizada no semiárido nordestino na microrregião do Vale do Açu, foram ouvidos acerca do que se tem trabalhado nas escolas municipais sobre o ensino de história local e regional.

Esses educadores, cientes da importância do tema proposto e conhecedores das propostas de valorização dos saberes locais em nível nacional, estadual e municipal, procuram trabalhar temáticas que envolvam o ensino de história local e regional no ambiente escolar. Entretanto, um dos primeiros questionamentos levantados por eles refere-se à ausência de material didático disponível para discutir conhecimentos históricos locais. Há um consenso de que os livros didáticos, oferecidos pelo programa nacional, não fornecem orientações básicas para lidar com o ensino de história local. Relata Fernando<sup>1</sup>:

Há espaço sim [referindo-se ao ensino de história local e regional] porém não está sendo trabalhado como deveria nas escolas. [...] Os livros [didáticos]

---

<sup>1</sup> As falas transcritas neste texto fazem parte de respostas concedidas através de um questionário único entregue aos docentes colaboradores. Localizaremos o momento específico de cada questão ao final dos trechos citados. O questionário completo encontra-se como anexo.

são falhos nesse sentido, não trazem, ou quase não trazem, conteúdos sobre a história de nossa região, de nossa localidade. Os professores são os que buscam inserir esse conteúdo local, fazendo uma ponte entre o regional, o local e o global. (resposta concedida à primeira questão do questionário).

O depoimento do professor Fernando deixa clara a vontade, sua e dos demais educadores, de incentivar o ensino de história local nas escolas. Contudo, ele encontra sérias dificuldades no que diz respeito às orientações didático-pedagógicas no livro didático. O problema acentua-se quando o questionamento se volta especificamente para a administração escolar. Fernando expõe um “temor ainda em falar de história local”, apontando o medo de abordar assuntos que possam atingir grupos e figuras da política municipal, argumento apresentado como uma barreira para pensar coletivamente o ensino de história local e regional.

O receio de que outros profissionais possam interpretar o ensino de história local como uma politização do debate em sala nos parece ser mais forte no professor Fernando, único a abordar essa preocupação. Isso nos leva a pensar o perfil desse profissional: ele é o professor de história com mais vivência no município, com 22 anos de serviço público, o que nos permite conjecturar que experiências da sua própria história sugerem conflitos com oligarquias municipais. Essa preocupação fica evidente mais uma vez quando Fernando é indagado sobre suas dificuldades em efetivar o ensino de história local e regional; ele relata: “Primeiro a falta de material e planejamento sobre história local, segundo a forma de despertar o interesse sem ser adepto ou não das oligarquias políticas locais.”

Outras questões foram levantadas sobre as orientações didáticas e como o coletivo da escola pensa o ensino de história local. Há um consenso: as escolas municipais de Jucurutu têm estruturas bastante precárias, estruturas essas que não contemplam o necessário para pesquisa na área. A falta de condições é um empecilho para o planejamento de ações nesse sentido, como nos ensina a professora Mirela:

Os desafios são muitos, assim como as possibilidades. As escolas não têm um currículo voltado para a História local e regional, os livros didáticos são vagos, as fontes locais não são tão disponíveis (livros, jornais, revistas), nos falta acesso a laboratório de informática/internet na escola, as viagens (aulas de campo) não são estimuladas (resposta concedida à primeira questão do questionário).

Na fala da professora Mirela, é perceptível que não é dada a ela ou a nenhum outro professor do município alguma condição para inovação no ensino, tampouco espaço para garantir a produção de pesquisas voltadas para o ensino de história local. Contudo, nota-se que todas as adversidades estruturais e de apoio pedagógico não desanimam os professores, pois a busca por tornar o ensino de história local algo concreto no município faz com que os docentes procurem, através de esforços pessoais, aperfeiçoar sua formação inicial e empreender, de diversas formas, o diálogo com outras disciplinas. Sobre essas questões, Mirela salienta que:

As oportunidades para discussão metodológicas nas escolas são quase inexistentes. Contudo, em conversas com colegas, ou mesmo na internet,

conseguimos saber sobre abordagens diferenciadas. Costumamos buscar relacionar conceitos e vivências, conhecimentos prévios. Duas experiências mais voltadas para o local: ao trabalhar as sociedades antigas politeístas costumamos colocar filmes que discutem as religiões afro-brasileiras e assim temos suscitado boas discussões acerca de (in) tolerância religiosa e racismo bastante presente nas comunidades onde atuamos, marcadas pelo monoteísmo cristão e pelo mito da “democracia racial”. Outra experiência aconteceu no início deste ano de 2018, quando pedimos que os discentes trouxessem objetos pessoais variados para uma aula sobre fontes históricas. Na ocasião trabalhamos acerca das possibilidades de leituras dos referidos objetos enquanto fontes. (resposta conjunta concedida às questões 3 e 4 do questionário)

No relato de Mirela podemos notar como a falta de um planejamento institucional renega à clandestinidade iniciativas inovadoras como a do ensino de história local e regional. Outro ponto destacado pela docente, que reforça a ideia inicial sobre os esforços isolados, é o fato de o desenvolvimento de sua pesquisa de pós-graduação incluir o espaço escolar. Tal ação é louvável, entretanto, seu investimento elaborado no ambiente escolar, mesmo introduzindo temas relacionados à crítica social, apresenta-se totalmente desarticulado do planejamento escolar.

O depoimento da docente também proporciona entender um pouco mais sobre a geografia política da cidade e a influência dos centros formadores de professores da região. O município de Jucurutu fica localizado entre as cidades de Assu, polo político e econômico do Vale do Açu, e Caicó, centro político da microrregião do Seridó. A aproximação de Jucurutu com essas duas cidades é estratégica e remonta ao período colonial. Vale destacar que essas duas cidades abrigam campus da UERN, em Assu, e da UFRN, na cidade de Caicó.

A maioria desses centros acadêmicos oferecem cursos de licenciatura, entre eles o curso de História, em departamentos que são responsáveis pela formação de professores que alimentam a rede de ensino público e privado das duas microrregiões citadas. Entre o grupo de professores entrevistados, dois têm ligação com a UFRN, tanto na formação inicial quanto na continuada.

A professora Mirela também deixa implícita outra constatação que vai ao encontro das críticas contemporâneas sobre o papel da academia na formação dos professores: o distanciamento entre aquilo que se produz nas faculdades de licenciaturas e o conhecimento produzido (ensinado) nas escolas. Um grande indício que pode sustentar nossa análise e que se fez presente nas falas anteriores, é a carência de material didático sobre história local e regional, a despeito do fato de grande parte das produções dos centros acadêmicos citados ser voltada para a história regional e local.

Esse panorama, entretanto, não esvazia a criticidade dos profissionais, tampouco diminui a vontade de pensar a história local e regional como possibilidade para a sala de aula. Nesse sentido, Professor Gustavo explica:

História é um conhecimento para a vida, reflexão e construção da cidadania, e história local e regional precisa fazer parte do nosso métier de sala de aula. Como poderemos tornar esse conhecimento significativo se não o aplicarmos a nossa realidade? Ao que nos é próximo? Desde o primeiro contato incentivamos

nosso(a)s aluno(a)s a fazer leituras de sua realidade social, cultural, política, vivências, economia, emitir opiniões dentro dos conceitos trabalhados (resposta concedida à primeira questão do questionário).

Nos questionamentos levantados pelo docente, podemos notar a preocupação em relacionar conteúdo programático com a formação de um pensamento crítico. Percebe-se também a necessidade que ele tem de praticar autorreflexão enquanto profissional e no âmbito da metodologia de ensino, com vistas a valorizar o reforço da cidadania para a construção das identidades e da capacidade de leitura das diversas realidades em sala.

A temática sobre identidades e construção do pensamento crítico é um tema recorrente nas respostas de Gustavo, que foi o único a refletir sobre tais temáticas no âmbito do EJA. Essa insistência em tratar dessa modalidade de ensino decorre do fato de o professor Gustavo ser responsável pela disciplina de história na EJA no município e, principalmente, de ter concluído o ensino médio nessa modalidade. Na fala seguinte, ele salienta:

Os estudantes costumam receber metodologias que envolvem o ensino de História Local com certa estranheza, às vezes sou questionado pelos mesmos em relação a isso, entretanto não vejo tais questionamentos como algo negativo, afinal, provocar estranheza é uma forma de instigar a busca por conhecimento. O público com melhor recepção a esse tipo de metodologia reflexiva são os do turno noturno [Estudantes da EJA], costumam participar intensamente dos debates e interação expondo suas vivências e experiências de vida (resposta concedida à questão 7 do questionário).

A preocupação com a formação do pensamento crítico, o provocar para o bom questionamento e o respeito às diversas formas de saberes são recorrentes, tanto na fala de Gustavo quanto dos demais professores. Esse alinhamento teórico-metodológico é fruto de um diálogo intenso entre os profissionais entrevistados. Tal proximidade advém, por um lado, do convívio diário no espaço educacional compartilhado pelos docentes e, principalmente, do encontro dos esforços pessoais pela busca da melhoria da educação no município, especificamente do ensino de história.

Uma fração do resultado desse encontro pedagógico pode ser lida nas respostas às entrevistas discutidas neste artigo. Os temas aqui abordados, as experiências trazidas nas falas dos docentes, a teoria posta em prática e a discussão sobre o ensino de história local e regional sedimentam um caminho para a formação de sujeitos com mais compreensão sobre sua própria história e dos contextos políticos e culturais que os envolvem.

### **A produção do conhecimento histórico na escola**

Pautar questões sobre ensino de história local, currículo escolar, materiais didáticos e estratégias docentes no cotidiano da sala de aula, ainda causa estranhamento dentro do espaço escolar. Presumir que a escola é um espaço possível de produção de conhecimento atinge diretamente as questões que permearam nossa produção desde seus primeiros momentos.

Afirmar essa máxima é um dos objetivos e resultado deste trabalho. Nesse sentido, minha colaboração não se limita à minha posição enquanto observador acadêmico. Sou um indivíduo imerso no próprio lugar onde pesquiso, estou intimamente envolvido com o cotidiano escolar e, com propriedade de fala, insiro-me como um sujeito ativo nesse universo.

Refletir sobre minha própria prática e como as questões do ensino de história local e regional atingem meu fazer é, antes de tudo, refletir sobre minha base teórica e como ela me orienta. Aqui é relevante afirmar que o ensino de uma história nacional, local e regional desdobra-se de construções, de várias formas e intensidades, ao longo da própria história do ensino de história no Brasil, e rompeu com uma tradição eurocêntrica muito presente até hoje no ensino de história.

A base dessa tradição eurocêntrica na produção e disseminação do conhecimento histórico impacta diretamente os sujeitos da história, pois muitos deles são silenciados nos currículos e materiais didáticos ao longo de nossa história. Como afirma Nadai:

[...] a História do Brasil se iniciou quando os ibéricos se lançaram ao mar. Chegaram às novas terras e plantaram as sementes da civilização cristã. Nesse momento, os nativos passaram a sofrer o processo histórico, como um elemento passivo, somente um complemento do real sujeito da história, o conquistador. (NADAI, 1992, p. 171).

Com traços irônicos na escrita, a autora desmembra algo simples, mas que atravessa nosso fazer: como o ensino eurocêntrico e voltado para os “vencedores” da história oficial e silencia os marginalizados. Esse raciocínio é algo que me orienta, pois acredito que a função do professor de história é, inicialmente, levar esse debate à sala de aula e, logo depois, aplicar estratégias para romper com a lógica dos silenciamentos históricos.

Acredito que trazer à tona esse debate para sala de aula fortalece o pensamento de pertencimento dos estudantes. Deve-se sempre reforçar o sentimento de que aquilo que é estudado na escola está intimamente ligado à nossa própria história. Entendo que uma das formas mais adequada de reforçar esse sentimento de pertencimento é trazer à tona os laços identitários próximos dos estudantes. Nesse sentido, o ensino de história local torna-se essencial para essa aproximação da história na escola.

Na minha visão, um ponto relevante para tornar possível tal aproximação e sentimento de pertencimento à disciplina de história, passa por uma produção local de materiais paradidáticos e pesquisas sobre história local, por meio de um envolvimento direto da escola e seus profissionais. Aparentemente essa afirmação parece uma obviedade; como seria possível não envolver a escola na produção sobre e para a escola? Minha breve experiência na docência mostra que a realidade é muito mais impositiva do que construída coletivamente.

Um fato evidenciado nas falas dos docentes e por mim corroborado é a vontade de criar estratégias, produtos e diálogos que produzam, dentro do ambiente escolar, sólidos caminhos para a efetivação do ensino de história. As barreiras encontradas para esse fim são muitas, entretanto, é importante destacar que a vontade de criar já é um sinal que orienta novos caminhos para a produção historiográfica escolar. Sobre o tema, Febvre salienta que:

Toda a História é uma escolha. É porque existiu o azar que aqui destruiu e lá preservou os vestígios do passado. É porque existe o homem: quando os documentos abundam, ele abrevia, simplifica, realça isso, releva aquilo a segundo plano. E é, principalmente, pelo fato que o historiador cria seus materiais ou recria-se, se se quiser: o historiador não vai rondando ao azar através do passado, como maltrapilho em busca de despejos, mas parte com um projeto preciso na mente, um problema para resolver, uma hipótese de trabalho para verificar (FEBVRE, 1974, p. 22).

Acredito que a descrição de Febvre sobre o ímpeto criador do historiador, ou seja, seu impulso pela pesquisa organizada dentro de parâmetros do seu campo, e a ação organizada de busca por fontes para subsidiar seu trabalho é possível para o professor de história. Mesmo dentro da nossa pequena amostra, cuja pluralidade nos apresenta diversas visões de mundo diferentes, um consenso se faz presente: a escola é um local possível para a pesquisa. A forma para efetivação do que hoje nos parece um desejo comum é a discussão do professor como pesquisador ativo.

### **Considerações finais**

No curso desta pesquisa, podemos perceber que o trabalho com ensino de história local e regional nas escolas com anos finais do ensino fundamental da cidade de Jucurutu/RN tem contribuído para o melhoramento do ensino e aprendizado dos estudantes. Os esforços dos docentes vão ao encontro da participação ativa de docentes e discentes para a formação de uma cultura de pesquisa na escola.

Apesar dos avanços tecnológicos e de legislação específica, podemos perceber antigos ranços que criam barreiras para concretizar o ensino de história local e regional. Um dos pontos mais destacados pelos depoentes é a centralidade de temas nos livros didáticos de história que direcionam as discussões para temas considerados de “relevância nacional”, renegando a história local a discussões esporádicas. Sobre essa temática, a questão das identidades representa um fator preponderante na construção do imaginário social. Nesse sentido, Elza Nadai salienta que:

Assim, se atentarmos para a questão posta pelos programas, currículos, pelas produções didáticas e demais recursos e material de ensino (e já há alguns estudos sobre isso), elas giraram, principalmente, sobre quem deveriam ser os agentes sociais privilegiados formadores da nação. Em outras palavras, procurou-se garantir, de maneira hegemônica, a criação de uma identidade comum, na qual os grupos étnicos formadores da nacionalidade brasileira apresentavam-se, de maneira harmônica e não conflituosa como contribuidores com igual intensidade e nas mesmas proporções naquela ação. (2006, p. 24).

A descrição da autora representa uma forma de construção histórica e historiográfica que influenciou (e influencia) o pensamento escolar. Provocar a criticidade, enxergar a pluralidade das relações cotidianas, valorizar os saberes populares, são formas de combater a hegemonia de pensamento que nivela e suaviza as relações de classe. Nesse sentido, as experiências apresentadas

pelos professores colaboradores vão ao encontro do rompimento dos antigos modelos, como as atividades com filmes e objetos pessoais realizadas pela professora Mirela.

Os exemplos apresentados pela professora demonstram o esforço de conciliar discussões programáticas com metodologias que envolvam o ensino de história local e valorização das identidades regionais. O uso dessas metodologias provoca um sentimento de pertencimento nos estudantes e expande o campo de explicações possíveis para interpretação de fatos históricos.

Outra questão relevante, que também foi ponto de destaque, diz respeito à falta de uma estrutura mínima nas escolas da rede municipal de Jucurutu. A falta de bibliotecas adequadas para pesquisa prejudica o processo de ensino e aprendizado principalmente no que se refere às especificidades do ensino de história local e regional. O trabalho executado pelos professores, com enfoque no ensino de história local, tem contribuído para valorizar e instigar os estudantes a buscar os saberes ordinários, contornando as carências estruturais.

Perceber toda essa complexidade do fazer pedagógico, isto é, todos os caminhos percorridos pelos profissionais da educação e os desafios da teoria posta em prática constroem um cenário da realidade docente. Todos esses meandros provocam duas grandes indagações: como esses docentes podem diminuir a distância do que se pensa nas universidades sobre o ensino de história local e regional e o que é posto em prática? O que a práxis escolar pode nos ensinar? Essas, entre outras questões, abrem caminhos para futuras pesquisas.

## Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/ CONSED/UNDIME, 2017.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

FEBVRE, Lucian. **Combats por la historia**. Barcelona: Editora Ariel, 1974.

NADAI, Elza. O Ensino de História e a “Pedagogia do Cidadão”. In: PINSKY, Jaime (Org.). **O Ensino de História e a Criação do Fato**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 23-30.

\_\_\_\_\_. **A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de História e o ensino temático**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 13, n. 25/26. 1992/ago.

PAIM, Elison Antonio; PICOLLI, Vanessa. **Ensinar história regional e local no ensino médio: experiências e desafios**. Revista do Laboratório de Ensino de (Ed.). História e Ensino, 13. ed., Londrina, 2007, p. 107-126.

SANTOS, Mileide Borges Adalberto. **Memória e o Ensino de História**. In: VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”, 6., 2012, São Cristóvão. Anais. São Cristóvão: Ufc, 2012. v. 5, p. 1-10.

SILVA, Cristiani Bereta da. Conhecimento histórico escolar. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Org.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: Fgv, 2019. p. 50-54.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (Org.). **Aprendendo História: Perspectivas da Educação Histórica**. Ijuí: Unijuí, 2009.

### **Apêndice: Questionário**

1 – Dentro das orientações didáticas que regem os currículos, você acredita que há espaço para o ensino de história local e regional nas escolas? Como isso é pensado no coletivo das instituições educacionais em que você atua?

2 – Como os livros didáticos de história do ensino fundamental II abordam o ensino de história local e regional?

3 – Partindo da sua experiência acadêmica/escolar, qual sua compreensão teórica sobre história local e regional? Como seu conteúdo acumulado, sobre essa linha teórica, influencia no seu planejamento escolar?

4 – Na sua prática docente, você atualiza-se em metodologias que envolvam o ensino de história local e regional? De que forma você articula o conteúdo programático com aspectos do cotidiano dos estudantes? Que experiências (exitosas ou/e malsucedidas), relacionadas ao tema, marcaram sua jornada como professor de História?

5 – Com base nas suas vivências, quais são os principais desafios para a efetivação do ensino de história local e regional no ensino fundamental II?

6 – Durante sua carreira escolar em Jucurutu, você já desenvolveu algum projeto na área do ensino de história local e regional? De que forma foi pensado? Como foi executado?

7 – Como os alunos recebem as iniciativas metodológicas que envolvem o ensino de história local e regional?



# (RE)PENSANDO O ENSINO DE HISTÓRIA: A IMPORTÂNCIA E OS DESAFIOS DO USO PEDAGÓGICO DA HISTÓRIA LOCAL NA CONTEMPORANEIDADE

Alexsandro do Nascimento Macedo  
Paulo Heimar Souto

## 1. Ensino de História: uma trajetória pouco inclusiva

Há muito tempo, a História tem sido parte essencial do currículo da educação básica no Brasil. Em determinado contexto, seus conteúdos foram combinados com os da Geografia, dando origem aos Estudos Sociais, por exemplo. Mas, mesmo nessas condições, de modo algum seus conteúdos e conceitos estiveram ausentes das instituições de ensino.

Atualmente não é difícil entender a pertinência de estudos desenvolvidos em componentes curriculares como Química, Matemática, Física e a Língua Estrangeira Moderna. Afinal de contas, os conteúdos que eles abordam capacitam as pessoas a ingressarem no mercado de trabalho, sobretudo na indústria e no comércio. Essa concepção automaticamente nos direciona ao seguinte questionamento: o que dizem da História?

Para todos os efeitos, há os que defendem a sua importância, assim como há aqueles que argumentam que se trata de uma disciplina inútil e que deve ser excluída do currículo escolar. Infelizmente, esse último posicionamento ainda pode ser compartilhado por muitos, inclusive por parte daqueles que ocupam as carteiras das salas de aula. É o que afirmava Murilo Mendes, um estudioso em Filosofia da Educação da década de 1930. Segundo ele:

Nossos adolescentes também detestam a História. Voltam-lhe ódio e dela se vingam sempre que podem, ou decorando o mínimo de conhecimento que o ponto exige ou se valendo levemente de cola para passar nos exames. Demos ampla absolvição à juventude. A História como lhes é ensinada é, realmente odiosa (MENDES, 1935, p. 41, *apud* Nadai, 1992/1993, p. 143).

Ao iniciar seu texto sobre a trajetória do ensino de História no Brasil na década de 1990, com essa fala de Mendes, Nadai questiona: “Terão os estudantes superado a ideia de que a História, como é ensinada, é realmente odiosa, e os professores partido para a organização de outras práticas pedagógicas mais significativas?” (NADAI 1992/1993, p. 143).

Quando nos vem à lembrança a postura de alguns alunos durante as aulas de História atualmente (primeiras décadas do século XXI), podemos pressupor a existência e a persistência de vestígios de uma impressão negativa em relação a esse campo do conhecimento. Concordamos com Nadai (1992/1993) quando diz que as críticas e a desvalorização que partem dos discentes seriam frutos, principalmente, da persistência, por parte de professores, da utilização de métodos mnemônicos, que se valem quase que exclusivamente do processo de memorização; da relação hierárquica criada entre professor(a) e aluno(a), que coloca o discente em condição de inferioridade em relação ao docente, tido como o único detentor do conhecimento; além da falta de uma estrutura adequada que forneça instrumentos necessários para que o ensino de História garanta, com maior eficiência, a formação de sujeitos conscientes.

Diante dessa complexa realidade, observar um pouco da trajetória do ensino de História no Brasil pode nos dar um importante suporte enquanto docentes, nos permitindo uma análise um pouco mais precisa da realidade educacional do nosso país na atualidade e possibilitando, ainda, uma reflexão acerca do relevante papel que tem o ensino de História durante a educação básica. É a partir dessa dimensão histórica que podemos entender a lógica política, econômica, cultural e até mesmo religiosa que vem determinando o modelo educacional brasileiro, a fim de que possamos atuar de forma consciente e buscando evitar modelos educacionais que privilegiem a minoria detentora do capital econômico, em detrimento da maioria que, há muito tempo, encontra-se às margens do processo educacional e, por isso, continua sofrendo com as desigualdades ainda presentes em nossa sociedade.

Para observarmos um pouco da trajetória do ensino de História no Brasil, além do relevante papel que esse componente curricular desempenha para o alunado nos dias atuais, decidimos levar em consideração reflexões feitas por professores que há muito tempo dedicam suas pesquisas ao ensino de História. Dentre esses intelectuais selecionados podemos destacar Circe Bittencourt e seu trabalho de 2009, intitulado “Ensino de História: fundamentos e métodos”; Selva Guimarães Fonseca, com “Didática e Prática de Ensino de História”, de 2003; Taís Nívea Fonseca, com a obra “História e Ensino de História”, do ano de 2006; Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli, com o livro “Ensinar História: pensamento e ação na sala de aula”, de 2009; e Luis Fernando Cerri, com o trabalho de título “Ensino de História e Consciência Histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea”, publicado em 2011. A seguir, analisaremos um pouco de como vem desenrolando-se, ao longo do tempo, o ensino de História nas escolas primárias e secundárias brasileiras.

### **1.1. O Ensino de História na antiga escola primária**

O ensino de História esteve presente na antiga escola primária desde a segunda metade do século XIX. A partir daí seu grau de importância variou bastante, a depender do contexto sociopolítico que enfrentou em nosso país. Entretanto, manteve como característica principal ser um dos principais meios de constituição da “identidade nacional”, lançando mão de métodos e conteúdos que levassem a atingir tal finalidade (BITTENCOURT, 2009).

Ainda de acordo Bittencourt (2009), o estudo da história da pátria era optativo, e, quando realizado, buscava seguir os mesmos princípios da história sagrada, ou seja, valia-se de narrativas que valorizavam “grandes homens”, exemplos de personalidade e modelos de vida que os discentes deveriam seguir. Baseado em modelos de países europeus, esse ensino tinha o objetivo de preservar a ordem, a obediência e de manter hierarquias, abordando um passado que não contemplava o importante papel histórico de grupos indígenas, negros, mulheres e homossexuais, por exemplo. A esse ensino credita-se ainda a função de despertar sentimentos patrióticos. Não faltaram manuais do início do século XX que buscavam valorizar as “qualidades” dos colonizadores portugueses, da gente risonha e pacífica do Brasil, além das riquezas e belezas naturais do nosso país.

Esse modelo de ensino voltado predominantemente para indivíduos brancos e “obedientes” continuou a prestigiar “heróis” e enfatizar datas “marcantes” para a “construção” da nação. As contestações a ele começaram a ganhar força na década de 1930, quase sempre partindo de professores ligados a ideais anarquistas. É nesse contexto que é criado pelo presidente Getúlio Vargas o Ministério da Educação e Saúde Pública, que passa a centralizar as decisões ligadas à educação, dentre elas, a escolha dos conteúdos escolares que seriam abordados em todas as unidades escolares do Brasil (FONSECA, 2006).

Bittencourt (2009) afirma que, entre o final do século XIX e início do XX, predominava o método mnemônico, no qual aprender História passava por saber de cor nomes, fatos e datas. Os próprios manuais didáticos seguiam o modelo conhecido como “catecismos”, material composto por perguntas e respostas que os alunos deveriam expressar fielmente, escrita ou oralmente. Eventuais erros estavam sujeitos a punições, e uma das mais usadas era realizada com o uso da palmatória<sup>1</sup>. Saber História passava por dominar muitas informações, sobretudo da história nacional. Para a pesquisadora, a persistência desse modelo tem sido motivo para inúmeras críticas ao ensino de História, sobretudo por parte do alunado.

A partir da década de 1930 surge a proposta de Estudos Sociais em substituição à Geografia e à História. Inspirados nas escolas americanas e fundamentados na Psicologia Cognitiva, o modelo orientava que estudos envolvendo crianças partissem de elementos mais próximos de sua realidade, tanto no espaço quanto no tempo, como forma de garantir a inserção do aluno na sociedade da qual faz parte. Posteriormente, por meio da Lei 5.692, de 1971, os Estudos Sociais estenderam-se a outras séries (BITTENCOURT, 2009). Como veremos na sequência, no ensino secundário a realidade do ensino de História não era tão distinta da do primário.

## **1.2. O Ensino de História no Secundário**

No que diz respeito ao ensino secundário, Fonseca (2006) afirma que a disciplina de História foi incluída no programa curricular do Colégio Dom Pedro II, em 1838. Daí em diante passou por inúmeras transformações em seus conteúdos e métodos, mas sempre compondo tanto o currículo das humanidades clássicas quanto o currículo científico. Entretanto, uma das

---

<sup>1</sup> Palmatória, também conhecida como férula, é uma espécie de régua de madeira que apresenta uma das extremidades em forma circular, com a qual pais e professores castigavam as crianças, batendo-lhes com ela na palma da mão, como forma de punição por erros.

características que basicamente permaneceu inalterada foi a finalidade de “domesticar”, civilizar e homogeneizar os indivíduos por meio da formação de uma “identidade nacional”.

Do final do século XIX ao início do XX, o ensino secundário foi ofertado pelo setor público, privado e por escolas confessionais (existentes até a década de 1950). A disciplina História integrava o chamado currículo humanístico clássico, que tinha como destaque o Latim e seus textos de literatura clássica. A divisão dos conteúdos trazia a História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, além da História Sagrada. Somente a partir de 1850 a História da Pátria se separa da História Geral. Era um modelo de currículo que estava desprovido de utilidade prática imediata, sendo utilizado pelas elites, basicamente, como um instrumento que distingue o indivíduo letrado do iletrado (BITTENCOURT, 2009).

Ainda segundo a autora, o currículo humanista passou a receber fortes críticas no final do século XIX, principalmente por conta da industrialização que se fortalecia na Europa e no norte da América, formando uma nova elite que buscava a modernização e que propunha a inserção de novas disciplinas no currículo, a exemplo da Matemática, Física, Química e Biologia. No fim das contas, prevaleceu a articulação entre os dois modelos, que passou a ser conhecido como humanidades científicas. Após essas mudanças, a História acabou separando-se definitivamente da história sagrada, mas continuou a ser um campo de conhecimento direcionado às elites, tida como única capaz de conduzir a nação ao progresso.

Para Bittencourt (2009), as críticas a esse modelo fortaleceram-se a partir da década de 1960, quando alguns educadores oriundos dos cursos de História passaram a almejar que seus alunos obtivessem autonomia intelectual diante dos desafios econômicos impostos pelo setor empresarial em alta. Todavia, suas condenações não tinham como alvo o modelo eurocêntrico, muito praticado no momento.

Em 1971 a Lei 5.692 descaracterizou significativamente o ensino secundário, fazendo com que o curso ginásial fizesse parte do primário e transformando o colegial basicamente em um curso profissionalizante. A partir de então a História e a Geografia fundiram-se em Estudos Sociais, passando a ser ministrados ao lado de Organização Social e Política do Brasil (OSP) e Educação Moral e Cívica (EMC), nos oito anos do ensino primário. A História continuou sendo lecionada no segundo grau, mas com uma carga horária reduzida (se comparada a outras disciplinas) e uma formação que permanecia direcionada às elites (SCHIMIDT; CAINELLI, 2009).

Da mesma forma que no primário, no ensino secundário os métodos passaram por mudanças que foram dos mnemônicos aos mais ativos. De maneira geral, tanto no Colégio Pedro II quanto em outras unidades, o ensino centrava-se na preleção de professores e leitura de livros que orientavam os alunos a responderem por escrito ou oralmente a questionários e provas, normalmente realizados no sábado, as chamadas sabatinas. Nem mesmo a inclusão do currículo científico alterou essa realidade, já que até as disciplinas da área de exatas, que deveriam ser ministradas com o auxílio de laboratórios, na falta destes, também se tornaram decorativas. E não eram poucos os conteúdos abordados durante as aulas, já que seriam cobrados tanto em provas quanto em exames vestibulares, formando um contexto propício à propagação do uso da “cola” (BITTENCOURT, 2009).

Ainda segundo Bittencourt (2009), essa educação conteudista será contestada apenas na década de 1950. Os principais insatisfeitos com essa forma de ensino eram os professores formados nos cursos de História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que, por meio sobretudo da publicação de artigos, criticavam os conteúdos abordados, que tinham apenas um fim em si mesmo, ou seja, no momento de serem selecionados não levavam em conta a realidade do aluno.

Na década de 1960, inúmeras unidades de ensino passaram a sofrer fortes sanções por parte do Governo Federal. Por fazer uso de novos instrumentos e desenvolver estudos do meio, muitos colégios de aplicação, por exemplo, foram fechados por serem considerados subversivos. O ensino de História nesse período teria ficado a serviço da instrução nacional e a escola seria responsável por reproduzir os interesses estipulados pelo governo militar. Diante disso, fazer oposição era considerado crime de lesa-pátria, punido severamente. É somente na década de 1970 e, com mais entusiasmo na década de 1980, que a Igreja Católica, as universidades e muitos intelectuais começaram a combater o regime ditatorial (CERRI, 2011).

Após atravessar esse período “sombrio” da nossa história (1964-1985), passamos gradativamente a vislumbrar um ensino de História que se pretende mais inclusivo e abrangente. A escola começa a ser vista como um espaço privilegiado para discussões, onde se aprendem conteúdos sociais e culturais, associados a valores e ideários políticos. Segundo Bittencourt (2009), a década de 1980 também trouxe reflexões importantes sobre reformulação curricular.

As principais discussões recaíam sobre quais conteúdos deveriam ser substituídos ou mantidos na tarefa de integrar os alunos oriundos das várias camadas populares. Enquanto de um lado havia aqueles que defendiam a utilização dos mesmos temas, quer na escola pública, quer nas escolas das “elites”, do outro havia os que acreditavam que a escola não podia ser vista apenas como um espaço transmissor de conteúdo, mas como ambiente que devia ater-se a temas significativos para os alunos, que incorporassem parte de objetos de estudos tradicionais, mas sem deixar de lado temáticas que lhes proporcionassem uma leitura de mundo.

Observar um pouco da trajetória do ensino de História no Brasil faz-nos perceber o quanto ela era uma disciplina que refletia a exclusão, tanto no que dizia respeito aos sujeitos abordados em sala de aula (normalmente figuras consideradas ícones no cenário nacional) quanto em relação aos resultados obtidos, já que entre seus principais objetivos estavam a formação de um cidadão obediente e conformado com o *status quo* há muito tempo estabelecido em nosso país. Logo, ensinar História naquela conjuntura (final do século XIX e grande parte do século XX) era basicamente ampliar o abismo que havia entre aqueles que possuíam e os que não possuíam recursos, contexto que passou por significativas transformações a partir das últimas décadas do século XX, fazendo com que o ensino de História passasse a ter outra importância sociopolítica.

Diante do exposto, nós, professores e professoras de História, somos constantemente desafiados a estar sempre atentos, a fim de evitar que determinadas práticas e conteúdos se perpetuem em sala de aula, para que possamos vislumbrar um ensino de História mais democrático e que faça com que os discentes reconheçam tanto a si mesmos quanto seu grupo como integrantes e modificadores da realidade. Uma das consequências dessa vigilância está em dar um passo importante na busca da ressignificação do olhar que tem sido direcionado a esse

campo do conhecimento, em especial nessa complexa era da globalização que o torna ainda mais importante. É o que propomos mostrar na sequência.

## 2. O Papel do Ensino de História no Contexto da Globalização

Ensinar História pressupõe a tarefa de auxiliar os alunos na percepção de elementos estáveis que passaram por transformações durante o desenrolar do processo histórico. Continuidade e ruptura são categorias de análise que tornam inteligíveis as ações do homem ao longo do tempo. Entretanto, o ensino de História que não está preocupado com transformações sociais nem com temáticas significativas para os estudantes, como o que relatamos anteriormente, tende a ser algo pouco atrativo para o alunado, ampliando o número daqueles que questionam a importância e o impacto que o ensino de História tem em suas vidas. Acreditamos ainda que a origem desse tipo de questionamento possa também estar atrelada ao contexto político, econômico e social que passamos a enfrentar diariamente nas últimas décadas.

O contexto mencionado diz respeito ao que chamamos de globalização, que de forma simplificada é apontada por Silva e Silva (2010, p. 169) como “um processo de integração global, definindo-se como a expansão, em escala internacional, da informação, das transações econômicas e de determinados valores políticos e morais”. É um fenômeno que também estimula a migração de trabalhadores, já que necessidades econômicas têm feito pessoas se espalharem pelo globo, gerando impactos tanto no país de origem quanto no de destino do migrante. Por conta desse movimento de pessoas, muitas cidades apresentam comunidades e culturas diversificadas, produzindo identidades plurais, muitas delas contestadas, gerando, não raro, desigualdades e casos de intolerância.

Nesse ambiente de trocas rápidas e de imposições culturais, conhecido como “nova ordem mundial”, também se apresenta a política neoliberal que:

(...) é a retomada do liberalismo do século XIX, que defende, sobretudo a tese do *Estado mínimo*, ou seja, menor intromissão do Estado no mercado e na economia. Os neoliberais acreditam na hegemonia do setor privado e na desigualdade social como algo positivo para desenvolver a concorrência, selecionando os competitivamente mais aptos. (SILVA; SILVA, 2010, p. 171).

Ainda que a globalização traga consigo certos benefícios, tais como aproximar os grupos humanos, facilitando o comércio, a difusão de informações e a comunicação, suas características intrínsecas promovem abertamente a concorrência, o individualismo e, conseqüentemente, a desigualdade social, refletindo em um processo cada vez maior de marginalização dos indivíduos de baixa renda, que, na maioria das vezes, são aqueles que ocupam as salas de aula das escolas públicas do Brasil. Soma-se a esse contexto de críticas a acentuada importância dada ao presente e aos avanços tecnológicos, fazendo com que tudo aquilo que é antigo frequentemente seja considerado velho, descartável e sem muita importância. E o ensino de História, por ser visto apenas como algo ligado ao passado, passa, também, a ser desvalorizado (BERUTTI; MARQUES, 2009).

Temos ciência de que esse contexto não invalida o papel que o ensino de História tem para a sociedade. Muito pelo contrário. Concordamos com Cerri (2011) quando afirma que homens e mulheres são seres de cultura e isso é um dos principais elementos que faz a vida ser rica, dinâmica e, acima de tudo, bem variada. Não somos uma coisa entre tantas outras, não servimos apenas para trabalhar e consumir. Enfrentamos dilemas, oprimimos e somos oprimidos, reverenciamos santos, orixás, transitamos frequentemente entre o sagrado e o profano, do culto religioso às festas, além de produzirmos diversos tipos de culinária e formas de relacionar-se com a natureza ao longo de nossa existência.

Segundo Moreira e Vasconcelos (2007), essa característica humana de produzir a diversidade revela a importância do ensino de História, que nos possibilita, por meio da observação e reflexão sobre nossas experiências passadas, tomar consciência da nossa identidade social. Por mais que a História não se dedique apenas ao passado, buscamos neste os elementos que justificam o pertencimento a determinado grupo ou grupos sociais, diferenciando-nos de indivíduos participantes de outros. É por conhecermos nosso próprio passado que somos capazes de entender nosso papel no presente e agir no mundo de modo a transformá-lo.

Na mesma linha, Circe Bittencourt (2009), ao basear-se na observação de propostas curriculares surgidas no final do século XX, dentre elas os PCN, afirma que estudar História atualmente no Brasil é um ato importante, sobretudo pelo seu papel na constituição de identidades. Logo, o estudo da História ajuda a aguçar e ampliar nossa compreensão da realidade social, auxiliando a nortear nossas ações para que possamos garantir uma sociedade melhor para se viver.

Em um texto simples, mas de grande relevância para os estudos de questões que envolvem a identidade em nossos dias, Stuart Hall, ao contribuir com um dos três capítulos que compõem a obra “Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais”, de 2014, pondera que:

Utilizo o termo “identidade” para significar o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar” (HALL, 2014, p. 112).

Além das características acima mencionadas, Tomaz Silva (2014) acrescenta que a identidade não é algo dado, seja por questões naturais, seja culturais. Ela não é fixa, estável, coerente, unificada ou permanente. Tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica do início ao fim da vida. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente e inacabada. Está atrelada a estruturas narrativas, ou seja, é criada cultural e socialmente, o que a torna maleável e marcada por um complexo processo de produção.

Para Circe Bittencourt (2009), o ensino de História, ao auxiliar na construção dessa identidade, acaba estimulando nos sujeitos a formação da cidadania, questão essencial quando levamos em conta as finalidades educacionais e o papel da escola na atualidade.

Todavia, encontrar um conceito de cidadania adequado a nossa realidade exige um esforço a mais por parte do professor, principalmente por conta da historicidade do termo. De acordo com Silva e Silva (2010, pp. 47-50),

o conceito de cidadania que temos hoje é fruto das chamadas Revoluções burguesas, particularmente da Revolução Francesa e da independência dos EUA do século XVIII, mas também da Revolução Industrial. (...) A rigor a podemos definir como um complexo de direitos e deveres atribuídos a um indivíduo que integra uma Nação, complexo que abrange direitos políticos, sociais e civis. (...). Em resumo, podemos entender a cidadania como toda prática que envolve a reivindicação, interesse pela coletividade, organização de associações, luta pela qualidade de vida, seja na família, no bairro, no trabalho, ou na escola, ela implica um aprendizado contínuo, uma mudança de conduta diante da sociedade de consumo que coloca o indivíduo como competidor pelos bens da produção capitalista.

Cabe ao professor estabelecer que tipo de História e de cidadania melhor se aplica às necessidades dos seus alunos, sujeitos do século XXI.

Entre as propostas de ensino de História que ganharam força na década de 1980, a história temática buscava romper com a linearidade e determinismos históricos, fazendo uso de estudos que partiam de problemas oriundos da realidade dos alunos, incorporando temas, ações e sujeitos até então “esquecidos”, tanto pela historiografia quanto pelo ensino escolar. Essa metodologia tem um poder transformador, já que possibilita não só aos alunos como também aos professores sentirem-se sujeitos que lutam e resistem nos diversos espaços de vivência, e que, por meio de suas ações, produzem história e conhecimento (FONSECA, 2003).

Essa concepção de ensino e aprendizagem facilita a revisão do conceito de cidadania abstrata, pois ela não é algo apenas herdado via nacionalidade, nem se liga a um único caminho de transformação política. Ao contrário de restringir a condição de cidadão a de mero trabalhador e consumidor, a cidadania possui um caráter humano e construtivo, em condições concretas de existência (FONSECA, 2003, p. 94).

Ainda segundo Fonseca (2003), o ensino de História por temas, ao ouvir os diferentes sujeitos históricos, desafia os modelos ideológicos homogeneizadores, que levam os alunos ao obscurantismo e à autoexclusão. Ademais, ensinar História com base em ideias deterministas e com sentido de progresso como forma de redenção política, conquista de direitos e de cidadania, significa contribuir, voluntária ou involuntariamente, para a manutenção do *status quo*, contrariando uma das principais características do ensino de História no século XXI, a busca pelo fim da exclusão.

A ideia de instrumento integrador que a educação e o ensino de História têm na formação de cidadãos também fica evidente nas palavras do pesquisador Ricardo Pacheco, que, ao falar sobre o ensino de História no contexto em que as chamadas novas tecnologias se impõem, salienta que:

Não podemos nos esquecer de que a educação formal também deve estar atenta às tradicionais necessidades dos grupos marginalizados por acesso aos saberes que lhes possibilitem melhores condições de vida. Uma educação da inclusão



digital não pode esquecer da inclusão social. A educação que qualifica e prepara o aluno para agir no mundo globalizado, só representa avanço na medida que o prepara para o exercício consciente da cidadania em sua comunidade local (PACHECO, 2017 pp. 16-17).

Nesse sentido, caberia ao ensino de História o papel de buscar meios que contornem ou mesmo amenizem as dificuldades provenientes da dinâmica social que se apresentaram nas últimas décadas, em prol de uma sociedade mais justa e democrática, na qual todos os segmentos sejam respeitados nas suas diferenças, fazendo com que os indivíduos consigam estabelecer relações entre fatos de ordem política, econômica e cultural, de forma que observem que estão a viver em um presente contraditório que envolve violência, desemprego e problemas ambientais, tendo ainda condições de refletir e localizar os acontecimentos no tempo (BITTENCOURT, 2009).

Luis Fernando Cerri (2011) atribui outro papel de ordem política e social ao ensino de História. De acordo com o pesquisador, o ser humano, ao tomar consciência de pertencimento a um determinado grupo social, desenvolve, ao longo de sua existência, mecanismos que lhe permitem orientar-se no tempo e no espaço, partindo da noção de que o mundo já existia antes do seu nascimento, de que ele está mudando durante a sua vida e continuará a existir e transformar-se após a sua morte. Tal capacidade de compreensão desenvolve-se a partir da aquisição de conhecimentos sobre acontecimentos do passado que tenham sentido para a vida prática no presente. A esse conjunto de experiências cognitivas, aquisições de conhecimentos e operações de memória que levam o indivíduo a sentir-se sujeito histórico dá-se o nome de consciência histórica.

Lançando mão das ideias de Agnes Heller e Jörn Rüsen, Cerri (2011, p. 27) afirma que a consciência histórica “(...) não é meta, mas uma das condições de existência do pensamento: não está restrita a um período da história, a regiões do planeta, a classes sociais ou indivíduos mais ou menos preparados para a reflexão histórica ou social geral”. Nas palavras do autor, a consciência histórica faz parte da condição humana. Logo, não seria necessário ir à escola ou assistir às aulas de História para consegui-la.

Diante dessas características, surge um importante questionamento: qual seria o papel do ensino de História na formação da consciência histórica? No que diz respeito à vida do sujeito, ou seja, no caráter individual, Cerri (2011) afirma que a sua principal função é a de alargar horizontes, permitindo a ascensão de formas mais complexas de pensamento, além de preparar a “autodefesa intelectual”, que ajuda o cidadão a não ser suscetível a manipulações que os subjuguem a interesses alheios. No que se refere ao interesse coletivo, o autor argumenta que a função do ensino de História é prevenir a formação de identidades não razoáveis, a exemplo das consideradas cegamente nacionalistas, das religiosamente fundamentalistas e das identidades incondicionalmente cientificistas, pois todas elas tendem a ser potencialmente autoritárias e destrutivas. Por outro lado, o autor afirma que são razoáveis as identidades baseadas no diálogo, que se sustentam em argumentos e que não negam a possibilidade de que estes possam ser vencidos, postos à prova ou discutidos, já que estão baseadas no diálogo.

Diante do contexto de exclusão social, reflexo de um sistema capitalista globalizado que afeta diretamente a nossa realidade, percebemos que o ensino de História por meio de seus conteúdos e

métodos pode ser um importante instrumento capaz de fazer com que os alunos se reconheçam como sujeitos históricos pertencentes a um ou mais grupos sociais localizados no espaço e no tempo, e que, independentemente de sexo, etnia ou classe social, podem, por meio de suas ações e posicionamentos, transformar a sua realidade em busca de uma sociedade menos desigual e mais participativa para si e para as futuras gerações, o que torna importante o contato com esse campo do conhecimento, principalmente por parte daqueles que estão inseridos nas camadas menos favorecidas da sociedade, a exemplo de muitos alunos matriculados em escolas públicas.

Mas, quando o assunto é estudar as festividades nas aulas de História, é possível transformar esse tema em objeto de estudo? Se sim, qual a importância disso? E no que diz respeito à História Local, é interessante a sua utilização em tempos de globalização? São questões complexas, mas sobre as quais buscaremos refletir nas linhas que se seguem.

### 3. É Cabível Estudar as Festas e a História Local?

Convencidos da importância do ensino de História e ciente do comportamento pouco interessado nas aulas por parte de alguns alunos, começamos a avaliar que estratégias pudessem atenuar boa parte dessas dificuldades. Ingressar no ProfHistória<sup>2</sup> nos levou, entre outras coisas, a “ver com outros olhos” a utilização de temáticas que fazem parte do cotidiano dos alunos em nossas aulas, todavia sem esquecer de buscar a articulação com conteúdos “mais amplos”.

Por isso, propomos tentar ensinar História por meio da análise de uma manifestação cultural que é apontada por muitos como uma das mais significativas para o estado de Sergipe, a Festa do Mastro<sup>3</sup>. Um festejo de caráter popular, que ocorre anualmente durante o mês de junho em vários municípios do estado e que no ano de 2021 foi reconhecido como patrimônio cultural imaterial dos sergipanos, por meio da Lei Estadual 94/2021.

Assim como a própria História enquanto campo de conhecimento, as festividades são organismos “vivos”, não são imóveis. Por serem fruto das ações organizadas e realizadas pelos homens, atualizam-se e transformam-se ao longo do tempo. Estudiosa do assunto, Mary Del Priore (1994) descreve a festa como um território lúdico, reflexo das frustrações, alegrias e reivindicações dos grupos que formam a sociedade. São momentos em que evidenciamos tanto a pompa quanto o trabalho dos envolvidos. Ora revela a criatividade da sociedade, ora a perenidade das instituições de poder. Trata-se de um fato político, religioso e simbólico, no qual danças e músicas vão muito além da diversão, já que trazem consigo uma função social que permite a todos os sujeitos envolvidos introjetar valores, normas e conhecimentos comunitários. Trata-se ainda de uma ocasião propícia à eclosão de paixões e, não raro, de violência.

A festa como objeto de estudo está ligada, historiograficamente, ao campo da História Cultural e das Mentalidades, interesse que ganhou força a partir da década de 1970, quando

---

<sup>2</sup> É um programa de pós-graduação *stricto sensu* que tem como objetivo proporcionar formação continuada aos docentes de História da Educação Básica.

<sup>3</sup> A Festa do Mastro é um evento de caráter sagrado e profano de origem medieval. Atualmente é realizada em vários municípios do Brasil, a exemplo do município sergipano de Capela. Sua dinâmica básica consiste na retirada de uma árvore da mata, que é transportada em cortejo pelos participantes até o Centro do município, onde é queimada em meio a fogos de artifício e em honra a algum santo católico, a exemplo de São João, São Pedro, São Sebastião etc.

historiadores começaram a analisar as festividades religiosas, cívicas e carnavalescas, procurando, por meio delas, entender a coletividade mediante a observação de atitudes, comportamentos, tensões, visões de mundo, representações culturais, simbólicas e, principalmente, da religiosidade popular (DEL PRIORE, 1994).

Para Roberto Catelli Junior (2009), a festa popular pode ser uma forma de reafirmar e refazer os laços de identidade de um grupo. A cada festa realizada somam-se esforços dos membros de uma comunidade que resgatam sua memória, reafirmando valores e tradições locais, tradições estas que servem como referência para muitos daqueles que nascem e crescem naquele lugar, produzindo importantes laços identitários que se estabelecem entre as pessoas.

Diante de todas essas características até então colocadas, tomamos as festividades como temática passível de ser estudada durante as aulas de História, já que:

Seguramente toda festa popular é importante fonte para construir as particularidades da história da formação da cultura brasileira, servindo de ponto de partida para ensinar história de maneira contextualizada. Pode se partir do cotidiano vivido pelos nossos jovens, aprendizes de foliões (...) para construir uma reflexão ampla acerca dessa identidade que se constituiu e constantemente se transforma (CATELLI JUNIOR, 2009, p. 180).

Por isso, é possível fazer a abordagem da Festa do Mastro, buscando defini-la e contextualizá-la em espaços e momentos distintos, desde os seus primórdios na Europa até a sua realização em vários municípios do estado sergipano, a exemplo de Capela/SE.

A abordagem histórica da Festa do Mastro feita por alunos sergipanos é também uma oportunidade de fazer com que deixem de encarar a História como algo unicamente ligado ao passado, que já se foi, e que por isso mesmo é desnecessária, para possibilitar que compreendam o festejo como parte de um longo fio que vem se tecendo e transformando no decorrer do tempo. Significa ainda fazer o emprego da História Local, abordagem que pode soar um pouco fora de moda ou mesmo insignificante em tempos de globalização, mas que certamente possibilita inúmeras vantagens em sua utilização.

Ao tratar da História Local e do seu papel como forma de “transposição didática” nas aulas de História, Maria Auxiliadora Schmidt afirma que uma das possibilidades é:

Produzir a inserção do aluno na comunidade da qual ele faz parte, criar a sua própria historicidade e produzir a identificação de si mesmo e também do seu redor, dentro da História, levando-o a compreender como se constitui e se desenvolve a sua historicidade em relação aos demais, entendendo quanto há de História em sua vida que é construída por ele mesmo e quanto tem a ver com elementos externos a ele – próximo/distante; pessoais/estruturais; temporais/espaciais (SCHIMIDT, 2007, p. 190).

As principais críticas dirigidas a trabalhos com a História Local dizem respeito à forma como ela tem sido praticada. Do século XIX a boa parte do século XX, a produção historiográfica no Brasil sofria forte influência do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB) e seus

congêneres provinciais/estaduais. Nesse período ganharam destaque produções conhecidas como corografias, trabalhos produzidos por membros do IHGB, uma elite que normalmente abordava questões regionais e locais por meio de uma mescla entre História, tradição e memória coletiva. Como principais características, as corografias apresentavam recortes espaciais que privilegiavam aspectos políticos e naturais, apontando os elementos culturais de determinada população como algo distinto, marcante e imutável. Descrevia a fauna, a flora e normalmente traziam a biografia de personagens ou grupos familiares considerados importantes. Mesmo com essas características deterministas e excludentes, esses estudos eram muito empregados na educação dos jovens (NASCIMENTO JUNIOR, 2016).

Para Marcos Martins (2010), as corografias começam a ser deixadas de lado entre as décadas de 1960 e 1970, quando parte da produção historiográfica passa a ser feita no ambiente das universidades. Essa nova conjuntura provocou certa confusão entre o que seria local, regional e o que é nacional. Nessas circunstâncias, a Universidade de São Paulo (USP), por exemplo, passou a produzir pesquisas que abordavam aspectos da história paulista, mas que, por conta da influência política e econômica que exercia, passara a ser apontada como história nacional. São Paulo torna-se o Brasil quando o assunto é a produção do café, a imigração, vanguardas artísticas e assim por diante. Segundo o autor, essa postura historiográfica começa a ser questionada na década de 1980, quando cursos de pós-graduação passam a ser criados fora de São Paulo, dando início à correção de algumas distorções históricas, produzindo uma nova geração de historiadores preocupados com a relação que se estabelece entre o local, o regional e o nacional, culminando na desconfiança de modelos que desenvolvem macroabordagens ou abordagens totalizantes.

Ao observarmos fatos que vêm ocorrendo desde o final do século XX, perceberemos que não caminhamos em direção à eliminação das especificidades locais. Mesmo cientes de que a globalização difunde valores e comportamentos, induzindo gostos, verifica-se que o capitalismo chinês é diferente do brasileiro, que as festividades ocorridas em Portugal, por exemplo, são comemoradas de forma distinta das realizadas no Brasil. Isso nos leva a crer que as características locais ainda conseguem resistir e se impor a tudo aquilo que vem de fora, gerando um conflito que põe em lados opostos a uniformização e a diferenciação, gerando comportamentos que buscam incessantemente a reorganização dos espaços (QUEIROZ E SILVA, 2001).

É diante desse contexto que a História Local passou a ser um artigo necessário, já que um de seus objetivos é (re)valorizar a cultura e o ambiente estudado. Trata-se de uma prática bem executada da história local ou regional, pois, mais do que combater concepções generalizantes, fortemente difundidas por discursos e livros didáticos, tem a vantagem de trazer novos problemas e hipóteses para as aulas de História, o que por si só já justifica sua utilização em qualquer nível da educação básica (MARTINS, 2010).

É de grande valia permitir que o aluno se debruce sobre temas que envolvem a sua localidade durante as aulas, pois se trata também de uma ótima oportunidade de desfazer a interpretação de que a História é feita apenas por outros sujeitos distantes no espaço e no tempo, já que o aluno pode perceber a História diretamente nos prédios e indivíduos de seu convívio, passando também a sentir-se sujeito histórico. A História Local tem ainda a vantagem de trazer uma série de benefícios. Um deles é mostrar as “formas surdas” de resistência, não

expondo apenas as lutas de partidos políticos, sindicatos, entre outros. É um tipo de abordagem que mostra homens e mulheres não apenas como sujeitos passivos, mas como participantes de relações sociais determinadas por interesses, necessidades e antagonismos oriundos, por exemplo, de valores, tradições, ideias e religiões (QUEIROZ; SILVA, 2001).

Não são poucas as contribuições que a História Local pode proporcionar ao ser utilizada por professores durante as aulas. Bittencourt salienta que:

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 –, e igualmente por situar os problemas significativos da história do presente. (BITTENCOURT, 2009, p. 168).

Como o indivíduo vai agir de forma a buscar uma sociedade mais justa e democrática, por exemplo, sem a devida compreensão da realidade na qual está inserido? Como tomar posição em um mundo do qual não se tem conhecimento? Diante de questões como essas, Luis Fernando Cerri (2011, p. 58) pondera que:

(...) faz toda a diferença conhecer, mesmo que superficialmente, a história das coisas que nos cercam e com as quais interagimos (objetos, ideias, situações, instituições, leis) ao tomar nosso posicionamento diante dos múltiplos aspectos da realidade. Entender as coisas como construção, com uma duração própria, é necessário para quem agir sobre elas.

Por outro lado, o uso da História Local pode esconder certas “armadilhas” para as quais o professor deve estar atento. A primeira delas é criar a ilusão de que a realidade imediata é a única fonte e motivação da produção de conhecimento. A segunda refere-se ao entendimento de que ela contém a chave de sua própria explicação. Isso se deve ao fato de que problemas envolvendo fatores econômicos, sociais, políticos e culturais, por exemplo, relacionam-se com contextos históricos mais amplos. E, terceiro, quando a História Local for apontada como construtora de identidade, é importante ressaltar que no atual contexto de globalização é necessário observar as relações que devem ser conhecidas e situadas: local, nacional, latino-americana, ocidental e assim por diante (SCHIMIDT; CAINELLI 2009).

Ciente do papel que tem o ensino de História, em especial a História Local na atualidade, nos resta verificar a sua possibilidade de uso nas unidades de ensino diante da legislação que regula o sistema educacional brasileiro.

#### **4. A História Local frente a alguns documentos legais**

Sobre o emprego da História Local em sala de aula, a legislação brasileira que versa sobre a educação, que vinha contando com significativos avanços nas últimas décadas, passou por um momento de ruptura após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular. Desde o final do ano de 2017, para o ensino fundamental, e de 2018, para o ensino médio, a educação

básica conta com esse documento normativo que traz consigo um conjunto de aprendizagens que os estudantes de escolas públicas e privadas devem adquirir durante essa etapa de ensino. A norma determina um conjunto de habilidades e competências que devem ser desenvolvidas em todos os estudantes, independentemente do local do Brasil onde residem; ou seja, os conteúdos trabalhados nas escolas da região Sudeste devem ser basicamente os mesmos aplicados nas escolas da região Nordeste.

A aprovação da BNCC por meio da Lei 13.415/2017 trouxe consigo novos desafios para os professores da Educação Básica e, conseqüentemente, para os do componente curricular História. Apesar de já está prevista no artigo 210 da Constituição Federal, que estabelece que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar uma formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988), bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, artigo 9º, inciso IV, que afirma ser função da União “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996), não foram poucas as críticas dirigidas à BNCC, sobretudo por sua intenção de dar unidade aos conteúdos de todas as disciplinas lecionadas em ambiente escolar por meio de um processo obrigatório. Nesse sentido, por ter um caráter nacional, a BNCC prescreve “objetos de conhecimento” ligados à História Geral e do Brasil, ficando sob responsabilidade dos estados e municípios complementá-la com a parte diversificada e suas especificidades regionais e locais.

Buscando essa articulação, os professores dos municípios sergipanos lançam mão do Currículo Sergipano, documento que foi aprovado no ano de 2018.

Elaborado a partir da interação entre órgãos como o Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais em Educação (UNDIME), e contando com a participação de alguns segmentos da sociedade, além de gestores e professores das redes municipais e estadual sergipana, o Currículo de Sergipe traz todas as competências e habilidades prescritas na BNCC. Todavia, apresenta alguns desdobramentos de certas temáticas da História Geral e do Brasil em Sergipe, a exemplo da Segunda Guerra Mundial (SOUZA; SILVEIRA, 2018). Ainda assim, as especificidades sergipanas presentes no currículo não contemplam muitas peculiaridades ligadas à história de alguns municípios, principalmente no que diz respeito às festividades que acontecem pelo estado.

O modelo proposto pela BNCC e, é claro, pelos seus complementos estaduais e municipais, a exemplo do Currículo de Sergipe, se contrapõe às propostas educacionais elaboradas na segunda metade da década de 1990, quando foram instituídos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que tinham entre as principais funções contribuir para as políticas educacionais fornecendo subsídios para a construção de conteúdos escolares. Era uma proposta aberta e bem mais flexível que a BNCC, que traz o quase que impositivo termo “aprendizagens essenciais” (BRASIL, 2018, p. 7).

Maria Auxiliadora Schimidt (2007) afirma que, nos PCN, a História Local foi tomada como eixo temático para os anos iniciais do ensino fundamental e como perspectiva metodológica

para todas as demais séries da Educação Básica. O objetivo do seu emprego era construir a noção de pertencimento do aluno a determinado grupo social e cultural.

Desde o Regime Militar (1964-1985) a História e seus conteúdos têm sofrido bastante controle governamental. E as possibilidades que o ensino de História promovem junto ao alunado, o auxiliando a reconhecer as mazelas políticas, econômicas e sociais que o cerca, (estado e município), levam as autoridades, em nível federal, estadual ou municipal, a obrigar, por meio da legislação, o aluno a conhecer muito mais assuntos ligados à temática nacional ou global do que aquilo que está ao seu redor. Ou seja, a prioridade é apreciar aquilo que está bem mais distante da realidade do estudante. O esvaziamento do ensino de História Local também é sentido no ensino médio, sobretudo por conta do ingresso dos alunos no ensino superior, já que a História Geral e do Brasil são cobradas durante a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), avaliação que se tornou a “porta de entrada” para quase todas as universidades públicas e privadas do Brasil (DA COSTA NETO; NASCIMENTO, 2017).

Ainda segundo Da Costa Neto e Nascimento (2017), manter a História Local pouco ensinada nas escolas pode assegurar a manutenção do *status quo* em determinada localidade, ou seja, garante ações pouco preocupadas com o meio ambiente e conserva práticas políticas que beneficiam apenas grupos dominantes. Para os autores, os membros das elites, em regra, não têm interesse em promover o engajamento dos alunos quanto aos problemas do seu município ou do seu estado. Aulas de Histórias direcionadas a tais questões podem transformar o cenário rapidamente, enfraquecendo ou ajudando a substituir esse grupo predominante. E, quando o professor de História apenas repassa os fatos históricos presentes nos livros didáticos de forma linear, dificilmente o estudante conseguirá estabelecer uma relação com o seu cotidiano. Essa prática acaba produzindo sujeitos totalmente desconectados dos problemas que os afligem.

Diante desse panorama pouco favorável da BNCC, observaremos na Lei 9.394/1996 pontos que possam auxiliar o uso da História Local em sala de aula. A LDB, documento que regula o funcionamento educacional brasileiro, proporciona alguns artigos que permitem determinada exploração de conteúdos da História Local. Em seu artigo 26, a referida norma estabelece que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Pelo que está expresso no artigo, todas as etapas da educação básica devem seguir uma base nacional comum, que será acrescida de uma parte diversificada que atenda às características de cada localidade. Diante disso, percebemos a prioridade dada à História do Brasil ou Geral, ficando em segundo plano o debate sobre algo próximo à realidade do aluno. No que diz respeito a essa parte diversificada exposta no artigo 26, o parágrafo 1º do artigo 35-A, que trata do ensino médio, diz que “a parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural” (BRASIL, 1996).

Pelo que está mencionado no parágrafo, o pouco que resta dos conteúdos a serem trabalhados na sala de aula deve ser complementado por estados e municípios, desde que envolva elementos históricos, sociais, econômicos, ambientais e que estejam em perfeita harmonia com o que prega a BNCC.

Observar esses diplomas legais nos mostra que há pouco espaço disponível para abordar festividades como a Festa do Mastro, ou seja, ocasiões para fazer uso da História local. Todavia, nossa proposta de abordagem de uma festividade vivenciada por muitos sergipanos não se ancora na simples ideia de levar aos alunos o “conteúdo pelo conteúdo”, mas sim na possibilidade de fazer uma importante articulação entre aquilo que faz parte da vivência dos nossos alunos e alguns objetos de conhecimento trazidos pela BNCC, visando, com isso, estabelecer discussões que possam desenvolver habilidades e competências nos estudantes, algo importante para a vida social e para o mundo do trabalho.

### **Considerações finais**

Viver em uma sociedade influenciada pelos reflexos do processo de globalização pode até ser um dos fatores que contribuem para que surjam visões negativas sobre o ensino de História. Entretanto, esse mesmo contexto faz com que a aula desse peculiar componente curricular vá além da mera aquisição de conhecimento e torne-se cada vez mais importante no papel de construção de uma sociedade inclusiva, democrática e menos desigual.

Para que esse processo alcance ou aproxime-se de sua plenitude, sugerimos que os professores de História, sobretudo os da educação básica, articulem os conteúdos discutidos em sala de aula com temáticas que envolvem a realidade do alunado, a exemplo das festividades das quais participam. Essa estratégia faz com que eles se reconheçam enquanto sujeitos que estão localizados no tempo e no espaço, e que têm um papel primordial na transformação do seu meio.

Ações como essas, além de tornarem as aulas mais atraentes, são oportunidades de ampliar a visão que muitos deles têm do nosso campo de conhecimento, conferindo sentido à própria História e fazendo com que percebam o importante papel que desempenham como sujeitos do seu tempo. Nesse sentido, ensinar História deixa de ser um mero exercício de memória voltado para a formação do sujeito obediente, pacífico e conformado com o *status quo* para formar o indivíduo consciente e preocupado com os problemas que o afligem, dos quais procura as causas e a solução.

### **Referências**

BERUTTI, Flávio; MARQUES, Adhemar. **Ensinar e Aprender História**. Belo Horizonte. Editora RHJ, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo; Cortez, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/ CONSED/UNDIME, 2019.



CATELLI JUNIOR, Roberto. **Temas e Linguagens da História: ferramentas para a sala de aula no ensino médio**. São Paulo: Scipione, 2009.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e Consciência Histórica**. Rio de Janeiro; Editora FGV, 2011.

DA COSTA NETO, Tomé Soares; NASCIMENTO, Francisco de Assis de Souza. **O Ensino de História Local nas Escolas Públicas Brasileiras**. Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História do Brasil da UFPI. Teresina, V. 6, n. 2. p. 99 -117, dez 2017.

DEL PRIORE, Mary. **Festas e Utopias no Brasil Colonial**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática do ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas-SP. Papyrus, 2003.

FONSECA, Thais Nívea de Lima e. **História e Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HALL, Stuart. Quem Precisa da Identidade?. In: SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (org.). **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

MARTINS, Marcos Lobato. História Regional. In: PINSK, Carla Bassanezi (Org). **Novos Temas Nas Aulas de História**. São Paulo: Contexto, 2010.

MOREIRA, Claudia R. B. S.; VASCONCELOS, José Antonio. **Didática e avaliação da aprendizagem no ensino de História**. Curitiba: Ibplex, 2007.

NADAI, Elza. Ensino de historia no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de Historia**, São Paulo, v. 13, n. 25/6, p. 143-62, 1992/1993.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. **Ensino de História e Patrimônio Cultural: um percurso docente**. Jundiaí/SP: Paco, 2017.

QUEIROZ E SILVA, Jorge Antônio. **Globalização e História Local**. *Revista História/Ensino*, Londrina, v.7, p. 83-99, out. 2001.

SHIMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.

SILVA, K. V.; SILVA, H. S. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2010.

## AULA-OFFICINA DE HISTÓRIA: ENSINANDO A DEMOCRACIA

Jeferson José Gevigier  
Márcia Elisa Teté Ramos

O que nossos alunos<sup>1</sup> pensam sobre democracia *versus* ditadura? Esse é o disparador de nossa pesquisa, pois tais conceitos são complexos provavelmente até para adultos escolarizados. A diferenciação entre uma e outra nos remete a uma problemática a ser urgentemente discutida e a escola ainda é, a nosso ver, o lugar por excelência em que filtramos, ensinamos, aprendemos, reinterpretemos, reconstruímos as ideias então circulantes em dada sociedade, de modo a transformar o senso comum em senso crítico. Essa assertiva não compromete o fato de que muitas destas ideias denominadas de senso comum, por vezes, trazem premissas elaboradas em proximidade com a cientificidade, mesmo sem o efeito da escola e/ou do conhecimento fundamentado. mesmo tempo em que assistimos a retrocessos democráticos nas práticas políticas, também vemos o retrocesso nas ideias sobre a democracia, o que acarreta a necessidade de tratar de conceitos que conferem com a construção de grandes estruturas significativas para a sociedade.

Glauco Ary Dillon Soares e Maria Celina D'Araújo (1994) entendiam que a experiência da ditadura militar brasileira marcou a história de diferentes formas, inclusive na descrença em relação à política e aos políticos. Os autores ressaltam que os governos militares somente se tornaram possíveis com o forte apoio da sociedade civil, portanto, não há uma “imposição” simples e evidente. Estas marcas são o que Nilton Mullet Pereira e Fernando Seffner consideraram como as residualidades e reminiscências que configuram um passado vivo, sensível, “sobrevivências do passado que se instalam na história e na memória e que insistem e nos fazem ver as experiências como virtualidade atuais” e facilmente encontradas em sala de aula (2018, p. 24).

Bryan Lee Thompson Ávila (2015), por meio de uma pesquisa com estudantes da cidade de Londrina (PR), objetivando saber o que eles compreendiam por ditadura militar brasileira, inferiu que muitos deles expressavam a ideia da necessidade da ditadura naquele momento para pôr fim à ameaça comunista e não dar margem à “ditadura do proletariado” (p. 112). Nessas ideias, é fácil perceber a confusão que se faz entre os conceitos de ditadura e de democracia, dado que um estudante afirmou que aquele tempo foi bom porque “grande maioria dos brasileiros queriam viver numa sociedade democrática” (p. 114). Ávila demonstra que essa mescla de ditadura com democracia é exceção, mas será que de lá (2015) para cá (2021), essa confusão se intensificou?

Mais recentemente, Ana Paula Rodrigues Carvalho (2021), em ampla e consistente pesquisa que contou com a participação de 225 estudantes do Ensino Médio de três colégios

<sup>1</sup> Utilizamos o genérico masculino para facilitar a leitura.

estaduais da cidade de Guarapuav (PR), buscou entender o grau de progressão das ideias apresentadas sobre o conceito de democracia. Utilizando a metodologia proposta pela Grounded Theory, seu estudo apresentou quatro etapas, com três questionários e participação em grupos focais. Entre várias conclusões da pesquisadora, uma delas nos fez refletir sobre o ponto de vista dos estudantes a respeito da democracia: 96% dos depoentes a consideraram como forma superior de governo em relação à monarquia ou à ditadura, mas os dados coletados revelaram um alto índice de desconfiança em relação às instituições políticas e aos políticos, assim como o fato de que grande parte das respostas apontavam a incompreensão sobre o funcionamento da democracia participativa, na medida em que viam o voto e o protesto como as únicas formas de participação popular.

Se, como nos indicou Rüsen (2001, 2007), a consciência histórica integra o processo em que elaboramos – às vezes inconscientemente – as expectativas e intencionalidades que formarão o futuro, então urge pensarmos a democracia como tema a ser discutido e praticado. Isso porque a consciência histórica corresponde à nossa pertença em uma temporalidade em mudança, quando pensamos o presente recorrendo ao passado para explicá-lo, já que não existe presente sem passado acumulado. As ideias enviesadas sobre a nossa história, sobre a ditadura e a democracia fizeram com que milhares de brasileiros fossem às ruas reivindicando o retorno da ditadura militar ou a intervenção militar.

Este texto não implica em um resumo de dissertação, pois isso poderá ser visto em outros textos acadêmicos. Antes, traz articulações entre a pesquisa realizada no âmbito do ProffHistória UEM e outros rumos que o orientando e a orientadora buscaram na pós-defesa do trabalho intitulado “Momento Constituinte: e ensino de história: proposta de sequências didáticas que desenvolvam o senso de democracia com a prática da aula-oficina”, no sentido de pensar como as ideias problemáticas/anistóricas sobre democracia podem ser (re)elaboradas em sala de aula.

No primeiro tópico, mostramos a dimensão da problemática quanto à concepção sobre democracia com duas pesquisas: uma mais geral, da Corporação Latinobarômetro<sup>2</sup>, banco de dados sobre a cultura política latino-americana, envolvendo questões sobre: democracia, nível de confiança em suas instituições, economia e política do país, consumo, finanças pessoais, entre outras indagações; e outra denominada *Projeto Residente: observatório das relações entre jovens, política e história na América Latina*, coordenada pelo Prof. Dr. Luis Fernando Cerri, destinada a buscar as tendências da cultura histórico-política de jovens de Ensino Médio de sete países latino-americanos, incluindo o Brasil. Deste projeto, destacamos uma das 35 questões, a questão 32, sobre ditadura militar, por entendermos que a perspectiva dos estudantes sobre essa temática pode mostrar seu reverso, ou seja, a perspectiva em relação à democracia.

A partir disso, abarcamos a concepção de aula-oficina, sistematizada e bastante divulgada por Isabel Barca, especialmente no texto-base de 2004, em que a pesquisadora considera a interdependência entre a metodologia didático-pedagógica e a metodologia da ciência histórica. Maria Auxiliadora Schmidt (2020) retoma a aula-oficina de Isabel Barca, denominando-a de aula-histórica, adensando a compreensão de que o professor constrói sua autonomia e a autonomia de seu aluno ao embasar sua aula em princípios investigativos. Schmidt incorpora

---

<sup>2</sup> Disponível em: <http://www.latinobarometro.org>. Acesso em: 29 ago. 2021.

a matriz disciplinar rüseniana para compor a aula-histórica, para que haja a construção da competência de atribuição de sentido pelas narrativas históricas. Para nós, a aula-oficina ou a aula-histórica propicia a capacidade de “pensar historicamente” (literacia histórica). Defendemos as possibilidades de: 1) o professor investigar o que pensam seus alunos sobre o presente para que possa elencar as suas carências de orientações e, a partir daí, optar por determinados temas e conceitos a serem explorados; e 2) a metodologia da história, além de ser internalizada pelo professor, também deveria ser promovida na escola para que o aluno a utilize para a compreensão da vida, do mundo, do Outro e de si mesmo.

Ao final, propomos princípios para a implementação da aula-oficina ou aula-histórica que balizem o desenvolvimento de conhecimentos em sala de aula mais próximos aos pressupostos teórico-metodológicos da história, tendo a democracia como conceito/objeto de aprendizagem. Como toda dissertação desenvolvida no âmbito do ProfHistória, existe sempre um trabalho próximo ao mestrado acadêmico, devido à pesquisa histórica, e um “superávit” por configurar-se necessariamente propositiva, dado que espera-se transformar a História Pública com a intervenção no ambiente escolar. Neste caso, voltamo-nos para uma temática relacionada a uma sociedade mais igualitária, justa, ética e inclusiva, conceitos que, para nós, estão abrigados em outro maior: o de democracia.

## **1. Duas pesquisas sobre democracia: Latinobarómetro e Projeto Residente**

Além da pesquisa de mestrado de Ávila (2015) e de doutorado de Carvalho (2021) referidas na introdução, revemos duas pesquisas mais gerais. Latinobarómetro é uma ONG, mas ligada às corporações privadas, voltada para informações sobre a democracia de diversas regiões. Essa ONG, sediada em Santiago, no Chile, desde 1995 monitora a qualidade das democracias na América Latina, pois entende que tal qualidade está relacionada ao desenvolvimento econômico de um país – algo que nos é plausível, mas que aqui não discutiremos<sup>3</sup>.

De metodologia explicada em quase 400 páginas, o Latinobarómetro explora diversas questões relativas à configuração de um país democrático. Devido à pandemia de Covid-19, os dados foram aferidos até 2018, um ano emblemático para o Brasil em razão dos resultados das eleições presidenciais prenunciativos de retrocessos democráticos, mas os respondentes de 18 países latino-americanos também antecipavam o que ocorreria com suas perspectivas, representações e crenças antidemocráticas. O último informativo desse órgão já mostrava a situação da democracia: “[...] caen todos los indicadores económicos políticos y sociales, algunos de los cuales alcanzan las cifras mas negativas desde el inicio de las mediciones en 1995”. Se o ano de 2018 representava o “*annus horribilis*” com todos os sintomas de declínio, o que aguardar do futuro? (LAGOS, 2018).

Vamos às informações de 1998, 2008 e 2018, ou seja, dos últimos vinte anos, destacando, do total, a faixa etária considerada como juventude. Consta que em 1998 brasileiros entendiam a democracia da seguinte forma:

---

<sup>3</sup> Sobre as diferentes versões quanto à relação entre democracia e desenvolvimento ver: MARTINS, Júlia Cadaval. Democracia e desenvolvimento econômico: relação de identidade, instrumentalidade ou contradição? Constituição, Economia e Desenvolvimento: *Revista da Academia Brasileira de Direito Constitucional*. Curitiba, 2009, n. 1, Ago-Dez. p. 97-110.

**Quadro 1: Sobre democracia em 1998**

	<b>Número de respondentes</b>	<b>%/ Total</b>	<b>Jovens de 15 a 25 anos</b>
A democracia é preferível a qualquer outra forma de governo	477	47,6%	37,7%
Em algumas circunstâncias, um governo autoritário pode ser preferível	179	17,9%	20,1%
Tanto faz, se o governo for democrático ou não	282	28,2%	38%
Não sabe	52	5,2%	3,6%
Não respondeu	10	1,0%	0,5%
	1.000	100%	273

Fonte: <https://www.latinobarometro.org/latOnline.jsp>

Esta ideia de que “tanto faz se ditadura ou democracia” ou de que “em algumas circunstâncias, um governo autoritário pode ser preferível”, de certo, era motivo de alarme para aqueles que entendiam a democracia na sua historicidade. É importante observar que os jovens, provavelmente muitos estudantes “secundaristas”, apresentavam um índice maior quanto a essas duas assertivas. Vamos aos dados de 2008, dez anos depois:

**Quadro 2: Sobre democracia em 2008**

	<b>Número de casos</b>	<b>%/ Total</b>	<b>Jovens de 15 a 25 anos</b>
A democracia é preferível a qualquer outra forma de governo	565	46,9%	47,5%
Em algumas circunstâncias, um governo autoritário pode ser preferível	231	19,2%	21,3%
Tanto faz, se o governo for democrático ou não	267	22,2%	23,3%
Não sabe	130	10,8%	7,5%
Não respondeu	11	0,9%	0,3%
	1.204	100%	305

Fonte: <https://www.latinobarometro.org/latOnline.jsp>

Mesmo em um governo tido como “progressista” e mais afeito ao Estado de Bem-Estar Social, as perspectivas mudaram, mas não o suficiente para sustentar completamente a ideia de que “A democracia é preferível a qualquer outra forma de governo”. O descompasso entre o social, a economia e a política em relação ao que podemos chamar de representações, nos reporta às permanências de longa duração. A nossa hipótese é que o desconforto, desconfiança, deslegitimação e desqualificação frente à democracia advêm dos resquícios de práticas e representações de mais de 20 anos da ditadura brasileira. É um passado que não passa, como nos disse Nilton Mullet Pereira e Fernando Seffner (2018). Novamente os jovens nos mostram ideias com maior índice de negação à democracia, porém, como eles não viveram a ditadura militar brasileira, suas respostas podem ser interpretadas como adesão sem críticas a determinadas noções, crenças e concepções que aparecem em seu universo cultural. O que podemos também visualizar, e que a resposta “A democracia é preferível a qualquer outra forma de governo” foi um

pouco mais apontada pelos jovens em 2008 do que em 1998, mas em 2018, volta a ser reduzido o número de jovens que marcaram esta assertiva.

O quadro a seguir nos revela o que Lagos (2018) denominou de “*annus horribilis*”, pois é pleno de tendências preocupantes:

**Quadro 3: Sobre democracia em 2018**

	Número de casos	%/ Total	Jovens de 15 a 25 anos
A democracia é preferível a qualquer outra forma de governo	408	33,9%	34,6%
Em algumas circunstâncias, um governo autoritário pode ser preferível	166	13,8%	13,8%
Tanto faz, se o governo for democrático ou não	488	40,5%	43,9%
Não sabe	125	10,4%	7,7%
Não respondeu	17	1,4%	-
	1.204	100%	246

Fonte: <https://www.latinobarometro.org/latOnline.jsp>

Observa-se que houve uma queda numérica na resposta “Em algumas circunstâncias, um governo autoritário pode ser preferível”, porém, um grande aumento em relação à resposta “Tanto faz, se o governo for democrático ou não”, o que demonstra descaso em relação ao sistema de governo e aquilo que denominamos de retrocesso. Entretanto, práticas e representações, mesmo que estejam baseadas na residualidade e reminiscência, não podem ser definidas como “estruturais”, pois para além da suposta inércia das estruturas, existem sujeitos (coletivos) capazes de (re)existir, de desafixarem, de se deslocarem do que é disposto como pronto, imposto e consumado. Isso é corroborado por outra pesquisa, o Projeto Residente, que investigou jovens estudantes do Ensino Médio em 2019 e talvez nos forneça juízos menos conservadores. Da mesma forma, a pesquisa de Carvalho (2021) disposta na introdução nos mostrava uma realidade mais promissora no sentido de os estudantes preferirem a democracia, resguardado o fato de que não compreendem seu significado e seu funcionamento de forma elaborada.

O Projeto Residente, coordenado por Luis Fernando Cerri, dá continuidade a um ciclo interinstitucional e internacional de pesquisa sobre cultura, aprendizagem, consciência histórica e cultura política desenvolvido desde 2007. Os dados que apresentamos no presente texto foram coletados em 2019 e explorados analiticamente em 2020 e 2021. Trata-se de produzir informação sobre como os jovens pensam e representam o passado, a identidade pessoal e coletiva e como projetam futuros, bem como mapear alguns elementos da circulação social de conhecimentos históricos, tanto nas esferas formais e escolares quanto nas esferas não formais e extraescolares. A pesquisa levantou dados a partir de questionários quantitativos amplos, com 35 questões, grande parte pautadas na Escala Likert (discordo totalmente, discordo, nem concordo e nem discordo, concordo e concordo totalmente), que permitem estabelecer panoramas do pensamento dos jovens estudantes do Ensino Médio sobre os temas estabelecidos, a fim de, uma vez analisados por diferentes métodos, fornecer contribuições relevantes tanto para as políticas públicas quanto para o ensino e a divulgação científica em história, bem como subsidiar

professores e/ou pesquisadores em seu trabalho destinado aos estudantes e ao público não-especialista. A pesquisa se filia à família de métodos quantitativos e pauta-se no compromisso de construção coletiva e colaborativa em todas as suas fases. A partir da formação de uma equipe extensa e espalhada pelo território nacional (Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Goiás e Bahia) e por países da América Latina (Brasil, México, Argentina, Uruguai, Colômbia, Chile e Peru), foram elaborados e aperfeiçoados dialogicamente os instrumentos de coleta de dados, bem como o desenho amostral também construído a partir do diálogo entre os pesquisadores participantes, dentro de suas possibilidades pessoais e institucionais.

Já na primeira pesquisa de 2007, desenvolvida como projeto-piloto e denominada de *Jovens brasileiros e argentinos diante da História*, Cerri destaca que os estudantes do país vizinho mostravam uma concepção de cidadania e um apreço à defesa da democracia muito maior que no Brasil e argumenta que “Parte da compreensão passa pela análise da forma como o ensino de história foi desenvolvido e construído após os processos de abertura política, pós-ditadura, em ambos os países” (CERRI, 2010, p. 17). O autor aponta que os dados coletados referentes a 2007 e 2017 são semelhantes e inclusive demonstram que o conhecimento dos estudantes brasileiros sobre a Idade Média era mais próximo das pesquisas historiográficas atuais que o conhecimento sobre o período ditatorial. Na pergunta referente à ditadura militar, grande parte dos estudantes afirmaram que esse período foi marcado por maior segurança pública e por intenso desenvolvimento econômico. A afirmação de que o período foi marcado por tortura e assassinatos recebeu a menor média dos estudantes brasileiros (CERRI, 2018).

Nós tivemos a oportunidade de colaborar com essa pesquisa na última etapa. Noventa alunos, das três séries do Ensino Médio da escola em que trabalhamos, em Arapongas, no estado do Paraná, responderam ao questionário em maio de 2019, lembrando que o Paraná contou com 1.137 alunos-respondentes e o Brasil, 3.923. Pudemos aplicar os questionários de acordo com as diretrizes da pesquisa: alunos do Ensino Médio, de 15 a 16 anos, sendo a nossa escola classificada como pública e periférica.

No Projeto Residente, quando questionamos sobre a ditadura no Brasil, obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 3: Respostas para a questão 32 sobre ditadura (2019)

		Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não resp.
<b>Combate ao terrorismo para manutenção da ordem</b>	BR	<b>10,1%</b>	<b>15,1%</b>	29,1%	26,1%	<b>9,8%</b>	9,5%
	PR	7,7%	13,6%	30,1%	<b>30,9%</b>	9,6%	8,2%
	ARAP <sup>4</sup>	3,3%	11,9%	<b>32,8%</b>	29,9%	6,0%	<b>16,4%</b>
<b>Intenso desenvolvimento econômico</b>	BR	5,7%	<b>14,3%</b>	34,1%	28,4%	7,5%	<b>10%</b>
	PR	4,6%	12,9%	36,7%	<b>29,9%</b>	<b>7,6%</b>	8,4%
	ARAP	11,9%	10%	<b>37,3%</b>	25,4%	7,5%	7,9%
<b>Tortura e assassinato de opositores</b>	BR	<b>13,3%</b>	18,8%	28,8%	<b>18,9%</b>	<b>10,3%</b>	10%
	PR	11,9%	<b>19,7%</b>	31,1%	<b>18,9%</b>	9,7%	8,7%
	ARAP	11,9%	19,4%	<b>32,8%</b>	13,4%	4,5%	<b>17,9%</b>
<b>Não levar em conta a opinião do povo para governar</b>	BR	<b>14,4%</b>	17,6%	24,9%	<b>21,6%</b>	<b>11,7%</b>	9,9%
	PR	14,2%	19,1%	28,1%	19,6%	10,3%	8,8%
	ARAP	11,9%	<b>29,9%</b>	<b>29,9%</b>	6,0%	4,5%	<b>17,9%</b>
<b>Crises econômicas e aumento da dívida externa</b>	BR	10,9%	16,2%	33,4%	<b>20,3%</b>	<b>8,7%</b>	10,4%
	PR	<b>19,1%</b>	<b>17,4%</b>	37,2%	20,1%	7,3%	8,8%
	ARAP	11,9%	10,4%	<b>43,3%</b>	9,0%	7,5%	<b>17,9%</b>
<b>Um período de maior segurança pública</b>	BR	7,0%	14,3%	28,0%	27,4%	12,7%	<b>10,6%</b>
	PR	5,8%	12,6%	29,1%	<b>30,0%</b>	13,1%	9,4%
	ARAP	<b>11,9%</b>	<b>15,1%</b>	<b>31,3%</b>	23,9%	<b>14,9%</b>	2,9%
<b>Um período sem corrupção na política e no governo</b>	BR	<b>15,7%</b>	15,1%	25,9%	18,3%	14,0%	<b>11,0%</b>
	PR	13,6%	<b>15,6%</b>	24,4%	19,2%	13,0%	9,2%
	ARAP	14,5%	11,4%	<b>32,8%</b>	<b>19,4%</b>	<b>14,9%</b>	7,9%

Fonte: Produzido pelos autores segundo os dados do Projeto Residente

Após o trabalho de tabulação dos dados, percebemos que as médias de respostas de nossos estudantes eram relativamente parecidas com a pesquisa global. No entanto, vimos também que houve maior incidência nas respostas “nem concordo e nem discordo” e “não respondeu” pelos estudantes araponguenses, o que pode denotar: desconhecimento sobre o assunto; insegurança no sentido de não responder à questão corretamente; um distanciamento da questão; dúvidas em relação à pergunta; e, ainda, uma necessidade de “agradar” o professor, no caso, quem aplicou o questionário. Porém, este tipo de metodologia de pesquisa, embora contemple diversas ressalvas, nos mostra modelos ou padrões de pensamento histórico. O fato de o questionário ter 35 questões a serem respondidas de forma objetiva (não dissertativa) produz a tendência de se responder

<sup>4</sup> BR = Brasil; PR = Paraná; ARAP = Arapongas.



conforme uma associação rápida. As respostas vistas em seu conjunto apresentam o potencial de os jovens pensarem de modo mais progressista, pois à exceção do “nem concordo, nem discordo”, os maiores índices tendem para respostas mais problematizadoras, como em “Crises econômicas e aumento da dívida externa”. No caso de Arapongas, o item “Não levar em conta a opinião do povo para governar” obteve o maior índice de concordância. É motivo de reflexão o fato de que mesmo não tendo os maiores índices, ainda existem muitas repostas que reconhecem a época da ditadura militar como “Combate ao terrorismo para manutenção da ordem”, “Um período de maior segurança pública” ou “Um período sem corrupção na política e no governo”.

Pedro Aurélio dos Santos Luiz (2018) discutiu tais ideias em relação à ditadura e relata que seu contraponto, a democracia, não teria lugar privilegiado de forma evidente na ambição política dos jovens. O autor alerta que tais ideias não são prerrogativa de nossos estudantes, mas de uma sociedade dominada pelos ideais patriarcais incidentes na representatividade juvenil, visto que a hierarquia condiciona o jovem ao *status* inferior de inapto à tomada de decisão. A democracia geralmente é vista como ideal de sociedade, mas a realidade tem mostrado que esta só se constrói na indeterminação e incerteza. Dessa forma, tem se desmontado a confiança quanto ao sistema político, às instituições políticas, à representação política e aos políticos (ROSANVALLON, 2010).

Algumas menções são importantes: os interesses predominantes quanto ao período histórico são aqueles mais recentes (após 1945) e, quanto aos temas históricos, aqueles curiosos, empolgantes e impactantes, envolvendo aventureiros e descobridores, culturas exóticas, guerras e ditaduras. Ademais, consideramos que a combinação de resultados – as referências cruzadas – entre o que é mais importante para o jovem (a família), em qual tipo de história mais confia (dos museus e lugares históricos; opinião dos historiadores profissionais e falas dos professores) e o que seria história para ele (uma forma de entender a minha vida como parte das mudanças que se produzem com a passagem do tempo), implica em pensar estratégias de ensino e aprendizagem para conseguir atenção e engajamento dos estudantes a fim de construir conhecimentos novos, articulando a história da família do aluno com processos históricos do Brasil recente, bem como da história mundial. Sobretudo, há que recuperar a ideia de Rüsen (2007) de que a história é orientadora da vida prática em um mundo de mudanças. Assim pode-se promover a aproximação entre o conhecimento histórico escolar, pautado nos pressupostos teórico-metodológicos da história como ciência, e a experiência histórica mais próxima do aluno, através da memória individual e coletiva e das evidências históricas. Os índices de respostas “neutras” e respostas não-críticas nos fizeram pensar em estratégias didático-pedagógicas pertinentes de serem mobilizadas em sala de aula, entendendo que a “democracia, como qualquer sonho, não se faz com palavras desencarnadas, mas com reflexão e prática” (FREIRE, 2003, p. 91).

## **2. A aula-oficina histórica para compreender a democracia**

Neste momento do texto, sob a concepção de que se deve fornecer condições para que alunos construam o conceito de democracia posicionando-se contra a ditadura, elencamos alguns tópicos que representam não sequências didático-pedagógicas, mas princípios de sustentação de uma aula-oficina ou aula histórica.

O “coração” desta metodologia de ensino e aprendizagem proposta por Barca e, posteriormente, de forma mais potente, por Schmidt, tem como diferencial se coadunar com a metodologia e a epistemologia da história. A construção dos conhecimentos históricos na escola se daria por meio dos mesmos procedimentos do historiador, evidentemente, guardadas as proporções. Quando nos voltamos para a escola, nos acercamos do que seria a literacia histórica, bastante estudada pela Educação Histórica, campo investigativo do qual as autoras citadas são pesquisadoras expoentes. Entende-se por literacia histórica a “capacidade de compreensão da disciplina de História associada a uma estrutura utilizável do passado capaz de fornecer orientação para vida prática” (LEE, 2006, p. 145).

Assim, na aula-oficina ou aula histórica, o princípio investigativo regula todo processo de ensino e aprendizagem, que parte primeiramente do professor e posteriormente é endereçado ao aluno:

a) *Ideias e experiências prévias*: Partir da realidade do aluno, do seu pensamento, das suas vivências – como fizemos ao participar do Projeto Residência e recorrer a outras pesquisas – não é uma concepção original. Paulo Freire, por exemplo, propunha produzir um Tema Gerador conforme as ideias prévias do aluno em relação a quais seriam suas necessidades, a sua experiência concreta compartilhada com seu grupo ou sua comunidade. Essas ideias e experiências coincidem com o universo sociocultural do sujeito, do grupo, motivo pelo qual os temas mais significativos desse universo são escolhidos como material para a elaboração do novo conhecimento. O Tema Gerador constitui um movimento tensional entre o saber já construído por cada sujeito e o saber em processo de construção intersubjetiva a partir da discussão em grupo, desencadeando assim a discussão problematizadora. Ainda que haja diferenças de visão de mundo intrínsecas às contradições presentes na realidade social, pretende-se gerar novos níveis de consciência/conhecimento da realidade, oportunizando a autonomia e a ressignificação da visão de mundo do sujeito e do coletivo, através do diálogo, do compartilhamento, da colaboração (FREIRE, 1983).

Isabel Barca supera a prática de recolher ideias prévias dos estudantes de maneira informal e sugere que a aula-oficina ou a aula histórica seja inteiramente construída pelo princípio investigativo e por todos os agentes escolares. O professor tanto investiga quais ideias e experiências dos alunos devem ser levadas em conta para a escolha dos conceitos, temas e fontes históricas a serem trabalhadas, como instiga a pesquisa histórica por parte de seus alunos. Esta fase do trabalho é identificada como a primeira (Interesses) e a última (Função) da matriz disciplinar de Rüsen, ou seja, os problemas e angústias do presente, da vida prática, são o ponto de partida para os interesses do historiador profissional, mas também do estudante da educação básica, para que possam realizar determinadas perguntas sobre sua existência buscando respostas históricas (RAMOS, 2018). Por meio do processo de ensino e aprendizagem, o apreendido deve incidir na mudança de posição do(s) aluno(s) e, conseqüentemente, em suas ações. Por isso, a função do ensino e aprendizagem histórica é “retornar” para a vida prática, mas com ideias mais fundamentadas que possam transformá-la positivamente e, muitas vezes, (re)problematizá-la.

As ideias apresentadas pelos estudantes são indícios de como os grupos os quais eles integram – sejam grupos familiares, comunitários, regionais ou mesmo nacionais – compreendem suas vidas, se identificam, se relacionam com os outros grupos entendidos como o “outro” e

atribuem sentido ao passado na sua relação com o presente. Os conhecimentos dos alunos não são monopólio do ensino escolar e acadêmico, pois são adquiridos antes ou até mesmo depois do contacto com o ensino formal.

O conhecimento prévio é resultado de todos “os conhecimentos e opiniões que circulam em suas famílias, na igreja ou outras instituições que frequentam e nos meios de comunicação de massa aos quais tem acesso” (CERRI, 2011, p. 54). Para significar o mundo e sua própria existência, o ser humano se vale de sua historicidade, que “é a própria condição da existência humana, é algo que nos constitui enquanto espécie” (CERRI, 2011, p. 30). Em outras palavras, “pensar historicamente é um fenômeno, antes de qualquer coisa, cotidiano e inerente à condição humana” (CERRI, 2011, p. 29).

Quando afirmamos que ideias problemáticas sobre a democracia tendem a integrar o “senso comum”, não se objetiva depreciar o corpo de saberes que compõem as protonarrativas dos alunos. Embora não se baseie necessariamente em métodos ou conclusões científicas, isso não quer dizer que seja um saber inferior e/ou equivocado; antes, é rico, dinâmico, vivaz e, principalmente, pode ser transformado pelo trabalho didático-pedagógico em prol da literacia histórica. A necessidade de transformação desse conhecimento que por vezes se apresenta lacunar e não-crítico, depende do contexto histórico ou da cultura em que o sujeito está inserido, pois esse contexto, como é o nosso no Brasil, pode causar a tendência de se minimizar a capacidade criadora e crítica, fazendo com que o sujeito ajuste seus saberes e os submeta aos legados e códigos culturais assimilados de outros, provindos das relações desproporcionais de poder, então enraizados/disseminados no social (FREIRE, 1983).

Estevão Martins argumenta que o senso comum costuma operar mais com convicções, certezas, enquanto o conhecimento histórico fundamentado trabalha com o verossímil, plausível e convincente, obtido pela metodologia da história e/ou pelo consenso/controle científico entre os historiadores (MARTINS, 2017, p. 38). Assumindo o conhecimento histórico como mote, possivelmente teremos a transição de um senso comum limitado, baseado na dependência, para um senso crítico, mais ativo, ainda que não seja respaldado propriamente no trabalho historiográfico/acadêmico. Para Jörn Rüsen,

O saber histórico pode ser aproximado das crianças e dos jovens, como meio de orientação existencial, de diferentes maneiras. Eles podem ser manipulados para assumir atitudes políticas determinadas, com as quais se entregam incondicionalmente aos poderes dominantes. [...] Inversamente, eles podem se tornar senhores de si nas atitudes que assumam com relação aos poderes dominantes, habilitar-se para serem eles mesmos a darem forma a suas vidas” (RÜSEN, 2007, p. 32).

b) *Conceitos históricos substantivos e estruturais*: Objetivou-se trabalhar o conceito de democracia e, para isso, optamos por tema específico, o Momento Constituinte, período marcado pela passagem da ditadura militar para a Nova República, com algumas rupturas e uma série de permanências. É preciso ressaltar que definir os conceitos substantivos como “conteúdos” históricos configura-se em uma simplificação mecânica. Para Ana Paula Rodrigues Carvalho

(2021), os conceitos substantivos são muitas vezes negligenciados, refletindo “a desconsideração de um elemento que é relevante para a formação de uma estrutura utilizável do passado, essencial para orientação temporal – e, portanto, da própria aprendizagem histórica” (p. 29). Para a autora, o desconhecimento dos conceitos de democracia e de ditadura, além de impedir a compreensão do passado, inviabiliza a consciência plena sobre a realidade social em que o aluno se encontra.

O conceito substantivo sempre é atrelado ao conceito estrutural, meta-histórico ou, ainda, de segunda ordem. Não há como ensinar sobre democracia sem que conceitos próprios da ciência histórica sejam mobilizados, como: mudança e permanência; semelhanças e diferenças; relação passado-presente; empatia histórica e evidência, memória pessoal e coletiva, entre outros. Argumenta Peter Lee que a literacia histórica ocorre quando os alunos entendem algo do que seja história, como um “compromisso de indagação” com suas próprias marcas de identificação, algumas ideias características organizadas e um vocabulário de expressões ao qual tenha sido dado significado especializado: “passado”, “acontecimento”, “situação”, “evento”, “causa”, “mudança” etc. (LEE, 2016). Enfim, conceitos substantivos e conceitos estruturais são interdependentes, sobretudo quando está em foco um conceito polissêmico como democracia, fenômeno político não apenas da atualidade, não apenas de nosso lugar.

Outros conceitos substantivos podem ser explorados, como o de dignidade humana ao focarmos na Constituição Federal de 1988 (CF88), produto do Movimento Constituinte. Paulo Freire defendeu a ideia de conscientização como compreensão crítica do mundo e de si como ser partícipe deste mundo junto aos outros, promotora da humanização (FREIRE, 1983), portanto, seria imperativo apreciar em sala de aula a questão da humanização ou do chamado novo humanismo. Rüsen considera que o trabalho com o conhecimento histórico, da história especializada ou não, abarca valores fundamentais para a orientação temporal na vida prática, que podem ser resumidos como o alinhamento com o novo humanismo enquanto princípio da dignidade humana (RÜSEN, 2015). Isto significa “abrir a perspectiva histórica para a dimensão, até então fundamentalmente ignorada, do sofrimento humano para que possamos firmar a ideia de igualdade e dignidade”, resolvendo o desequilíbrio da inter-relação entre o eu e a alteridade (RÜSEN, 2015, p. 27).

No caso da aula-oficina de história proposta, ao mesmo tempo em que o estudante aprende que a campanha das Diretas Já foi a maior mobilização popular já vista até então e que a despeito dessa maciça participação popular a Emenda Dante de Oliveira foi rejeitada pelo congresso, ele pode compreender que processos de negociação política dependem das conjunturas de forças elitistas que conduzem as diretrizes políticas; no caso do Brasil, tendem a manter as estruturas e a temer rupturas bruscas que ameacem a estabilidade econômico-social, o que, no fundo, demonstra permanências da estrutura tradicional. O estudo de um conteúdo substantivo, dessa forma, se torna o fundamento para a compreensão de um ou mais pressupostos intrínsecos à natureza do conhecimento histórico, como o de mudança/permanência, que poderão ser utilizadas pelo estudante para compreender a historicidade de sua própria existência e de sua condição econômica, social, cultural, familiar etc.

c) *Contextualização*<sup>5</sup>: Já que a fonte histórica não falará por si, para interpretá-la, deve-se recorrer à pesquisa sobre o contexto histórico, que pode se dar, também, pelo livro didático

---

<sup>5</sup> Nossa pesquisa sobre contextualização: disponível em: <https://www.projetochave.com.br/contextos>. Acesso em: 20 set. 2021.

de história, mas acompanhado de outros materiais de referência que o próprio professor pode produzir ou indicar. O “princípio investigativo” se estende para o procedimento de contextualizar historicamente o Momento Constituinte, no sentido de obter informações desmistificadoras, pois a informação e o conhecimento empoderam a pessoa para que possa situar-se no mundo, argumentar, reivindicar e ampliar novos direitos. A depender de sua condição socioeconômica, o mundo digital talvez seja familiar à cultura do aluno; por isso seria adequado que o professor consulte previamente alguns sites e os repasse a seus alunos para que eles realizem uma pesquisa.

A Câmara dos Deputados e o Senado Federal produziram um rico material de divulgação de documentos e acervo midiático sobre a Constituição Federal e sobre os trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte (ANC), o que acreditamos ser um produtivo início para que professores e mesmo alunos possam contextualizar o Momento Constituinte. A Câmara dos Deputados disponibiliza, em seu site, o *Portal da Constituição Cidadã*, no qual é possível encontrar o texto vigente e o texto original da CF88, histórico da ANC e das constituições anteriores, diários da ANC, acervo midiático e muitos outros documentos<sup>6</sup>. O Senado Federal, quando das comemorações dos 25 anos da Constituição Cidadã, produziu uma série de documentos (semelhantes aos disponíveis na página da Câmara dos Deputados) e de documentários com diversas temáticas ligadas à ANC, à CF88, à participação popular ou às críticas e reflexões sobre a sociedade construída por nós brasileiros naqueles 25 anos<sup>7</sup>.

Desse acervo, cabe menção ao documentário *Cartas ao País dos Sonhos*, lançado em 2007, produzido a partir de entrevistas com missivistas participantes do Projeto Constituição. No documentário, vê-se que foram enviadas 72.719 cartas com sugestões das mais variadas naturezas e, a partir de uma pequena amostragem, é possível analisar tanto a diversidade da participação quanto alguns aspectos dos sentimentos que impulsionaram a participação massiva no Momento Constituinte.

d) *Uso escolar das fontes históricas (evidências)*<sup>8</sup>: Aprender a usar a evidência histórica e, talvez acima de tudo, adquirir a “paixão racional” – concernente à verdade e à objetividade essenciais para a operação dos procedimentos históricos – são tanto duas das principais razões para a aprendizagem da história como partes centrais do que a aprendizagem histórica realmente implica. Construir um pensar historicamente pressupõe o entendimento sobre, por exemplo, “como o conhecimento histórico é possível, o que requer o conceito de evidência” (LEE, 2006, p. 136).

A aula histórica baseada nas carências de orientação dos agentes escolares, na pesquisa, na interpretação/análise das fontes, levantamento do contexto, das contradições entre mudança/permanência, enfim, o trabalho de análise histórica do tema, do período e do processo estudado é protagonizado pelos estudantes, sempre em acordo com as possibilidades ligadas à idade e à série da turma, ressaltando-se que a aula-histórica é possível desde as séries iniciais.

<sup>6</sup> Portal da Constituição Cidadã, disponível em: [https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes\\_Brasileiras/constituicao-cidada](https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao-cidada). Acesso em: 20 set. 2021.

<sup>7</sup> 25 anos da Constituição Cidadã, disponível em: <http://www.senado.leg.br/noticias/especiais/constituicao25anos/default.htm>. Acesso em: 29 set. 2021.

<sup>8</sup> Todas as fontes com as quais trabalhamos na sequência didática: Disponível em: <https://www.projetochave.com.br/fontes>. Acesso em: 20 set. 2021.

Em nossa pesquisa, para o desenvolvimento das sequências didáticas<sup>9</sup>, selecionamos um grande leque de fontes históricas que permitiram análises de diferentes aspectos do Momento Constituinte. Dentre as fontes selecionadas, consideramos a Constituição Federal de 1988 a mais emblemática. Como documento fundador da Nova República, o texto constitucional reporta a um recorte temático, a uma série de reflexões ou mesmo a inserção em um contexto mais amplo de estudo. Dentro da proposta desenvolvida em nossa pesquisa, é essencial a utilização do texto original, promulgado em 1988, sem considerar as emendas constitucionais posteriores, lembrando que se trata de um documento oficial escrito, produto de um longo processo de construção democrática. As emendas são fontes ricas para o estudo da reformulação da Constituição, ou seja, para um tema distinto do proposto no momento. Além disso, consideramos pertinente reafirmar a importância de selecionar artigos da Constituição para que sejam trabalhados em sala de acordo com os objetivos definidos pelo professor.

Por exemplo, caso o tema seja ligado aos direitos humanos, o artigo primeiro trata da dignidade da pessoa humana como fundamento da República; o artigo terceiro aponta, como objetivo fundamental da República, os conceitos da mesma dignidade humana; o artigo quarto traz a prevalência dos direitos humanos como um princípio da República; e, por fim, o artigo quinto, após todos os 77 incisos com direitos e garantias fundamentais, afirma em seu parágrafo segundo que os direitos expressos por tratados internacionais são garantidos pela Constituição.

Se o tema selecionado pelo professor for cidadania, é interessante o recorte dos artigos quinto e sexto, para que os estudantes identifiquem os incisos que apontam direitos e garantias que mais se aproximam de cada uma das categorias dos direitos: civis, políticos ou sociais. É possível ainda um estudo reflexivo sobre a cidadania oficial e a cidadania real, em que os estudantes apontem os direitos e garantias previstos na Constituição que são negligenciados ou negados a camadas amplas da sociedade, e realizem subsequente reflexão ou pesquisa sobre a multiplicidade de causas e de efeitos dessa negação.

A participação popular no processo constituinte, principalmente da população local, foi o foco principal de nossa proposta, pois entendemos que averiguando a participação de pessoas próximas geograficamente no processo constituinte, desenvolveremos a noção de identidade dos estudantes com a construção de sua cidadania. Dessa forma, os recortes do Jornal da Cidade são importantes fontes para o nosso trabalho. Para a devida identificação do documento histórico, podemos apontar as informações presentes nos editoriais das edições diárias, em todo o período pesquisado. A publicação era da Empresa Jornalística Atualidade S/A, com Antonio Roberto Simplício como editor responsável e redação situada em Apucarana.

A partir de uma busca exploratória em seu acervo privado, cobrindo o período de abril de 1985 a outubro de 1988, encontramos 703 recortes com temática ligada à Constituição ou à Constituinte. Dentre esses recortes, existem notícias locais, regionais, estaduais e nacionais, além de editoriais e colunas de opinião, tanto de autoridades da região quanto de leitores. A partir da análise desses recortes, selecionamos 90 com temáticas locais e regionais. Alguns deles nos chamaram a atenção por noticiarem programas ou ações de formação e informação da população

---

<sup>9</sup> Sequências didáticas: Disponível em: <https://www.projetochave.com.br/sequencias-didaticas>. Acesso em: 20 set. 2021.

sobre conceitos como Constituinte e Constituição. À medida que os meses avançavam, havia recortes noticiando a mobilização para causas populares, por meio de reuniões, aulas, debates e coletas de assinaturas, com destaque para ações em escolas, igrejas e sindicatos. Outro ponto que chama a atenção quanto à cobertura do jornal do processo constituinte na região é o destaque dado à campanha eleitoral e, posteriormente, à atuação do deputado constituinte Waldir Pugliesi pelo PMDB, até então prefeito de Arapongas e com orientação política à esquerda<sup>10</sup>. Entretanto, a série de notícias que mais sobressaiu foi a cobertura da campanha “Educação e Constituinte”, que organizou as escolas para formar e informar os estudantes e professores sobre o processo constituinte e colher sugestões. O resultado foi a compilação de um documento regional, encaminhado à Assembleia Nacional Constituinte, o que evidencia a participação de professores e estudantes no processo de construção da cidadania e da Constituição. Diversas outras fontes históricas do período estão disponíveis no site que produzimos para divulgar o produto de nossa pesquisa, como trechos das cartas aos constituintes, trechos de cartilhas, episódios do Diário da Constituinte, entre outros. A diversidade de fontes por nós indicadas tem como objetivo valorizar o papel dos professores e dos alunos desde o momento de exploração e seleção das fontes a serem trabalhadas em sala, para que o processo de construção do conhecimento histórico seja criterioso e fundamentado, garantindo que os alunos compreendam como a história é possível apenas a partir da análise de evidências.

e) *Problematização*: O uso de fontes em ambiente escolar, como já dissemos, não tem o objetivo de complementar ou corroborar um dado enunciado como verdade, mas serve ao propósito de problematização, tanto da(s) evidência(s) em questão como do contexto estudado. É pela problematização que promovemos a “conscientização”, que para Paulo Freire seria ultrapassar a “esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 1980, p. 26). A educação possibilitaria dar “acento cada vez maior de racionalidade” aos métodos e processos científicos, permitindo criar condições para que o sujeito não só reflita quanto às suas problemáticas, mas procure resolvê-las. E, ainda, se a compreensão for crítica, a ação também será crítica (FREIRE, 1983).

Rüsen nos fala especificamente sobre o conhecimento histórico, asseverando que situar-se na temporalidade abarcando a duração, a mudança, pressupõe orientar-se no tempo construindo e reconstruindo a consciência histórica (RÜSEN, 2007). Para Rüsen, “conscientização” é a “atividade mental da interpretação do passado para compreender o presente e esperar o futuro” (RÜSEN, 2015, p. 23). Implica na “compreensão do mundo e de si” em um processo de formação da identidade (RÜSEN, 2007, p. 101), rumo a um “engajamento” ou tomada de posição responsável (sustentando valores) aliada a ações (atuando em sociedade) em relação à vida prática. Dessa forma, produz-se a própria existência “na luta social pelo reconhecimento, na adoção e defesa de suas próprias convicções”, de modo a desenvolver a capacidade de participar “nos processos culturais que determinam o próprio eu, a relação com os demais, o lugar na

---

<sup>10</sup> O perfil de votações de todos os constituintes pode ser consultado na publicação: *Quem foi quem na Constituinte*, organizada pelo Departamento Intersindical De Assessoria Parlamentar (DIAP). Disponível em: <<https://www.diap.org.br/index.php/publicacoes/category/32-quem-foi-quem-na-constituente-nas-questoes-de-interesse-do-trabalhadores-1988>>. Acesso em: 08 jul. 2020.

natureza, em tudo, enfim, a que se refere ao perto ‘*práxis*’ (RÜSEN, 2007, p. 102). “*Práxis*” também é o conceito utilizado por Freire, que a relaciona à conscientização, à ação-reflexão que molda a utopia, o devir (FREIRE, 1980).

f) O *conceito de empatia histórica* pode servir ao propósito de contextualizar e desenvolver o novo humanismo. Peter Lee diz podermos substituir a palavra “empatia” por “compreensão”, que não é apenas um sentimento, “Embora envolva o reconhecimento de que as pessoas possuem sentimentos” (LEE, 2003, p. 20). Peter Lee toma a empatia como “disposição” (reconhecimento de que ações e pensamentos são próprios de um contexto histórico) e como “realização” (compreensão da intenção dos sujeitos nas ações humanas em outro contexto temporal) (LEE, 2003, p. 20-21). Segundo Lee, sem empatia não seria possível compreender as ações históricas, algo essencial para a aprendizagem histórica. A construção de identidade implica na construção da alteridade, e, mais do que isso, numa forma de “se colocar no lugar do Outro” para entender e respeitar o que o Outro pensa, objetiva, necessita, vivencia, rejeita, admira, questiona etc.: “a nossa compreensão histórica vem da forma como sabemos como é que as pessoas viram as coisas, sabendo o que tentaram fazer, sabendo que sentiram os sentimentos apropriados àquela situação” (LEE, 2003, p. 21). De acordo com Lee e Shemilt, a empatia não pode ser pensada meramente como envolvimento afetivo e/ou como simpatia e simples identificação (LEE; SHEMILT, 2011, p. 40), mas como, levando em conta as evidências, reconstruímos as crenças e os valores das pessoas de forma a tornar inteligíveis suas ações e práticas sociais na história (LEE; SHEMILT, 2011, p. 48).

g) *Multicausalidade*: Um pensamento linear despreza a multicausalidade histórica e recai em uma abordagem simplificada e imediata, engessando o conceito de democracia. Democracia existiu na Antiguidade Grega, existe hoje em vários lugares do mundo, de diferentes formas (direta, participativa e representativa), sempre com suas contradições ou ambivalências. Quanto mais procuro simplificar as explicações para rotular/enquadrar um sujeito, contexto ou conceito histórico, por vezes criando uma estereotipia, mais eles me escapam, mais eles não servem como alicerce da explicação (ALMEIDA, 2010). Em outros termos: entender a democracia apenas no seu significado linguístico como governo do povo para o povo, não resolve o problema de explicar suas múltiplas realidades. Um pensamento complexo direcionaria as reflexões sobre quais seriam as variadas explicações para a democracia? Quais seriam as soluções possíveis para seus problemas? A Constituição Federal de 1988 é igual à democracia plena? No processo de construção do conhecimento histórico, ao perceber as contradições no texto constitucional e na própria estrutura da Nova República, os alunos poderão compreender como nossa democracia é complexa e multicausal.

Analisar o produto da Assembleia Nacional Constituinte, ou seja, a Constituição Federal, como evidência histórica e a estrutura da Nova República pode indicar aos alunos, em sala de aula, algumas reflexões para esses questionamentos. A própria estrutura da constituição evidencia o protagonismo dos direitos e da dignidade humana ao trazer, nos primeiros artigos, antes mesmo dos artigos ligados à estrutura e ao funcionamento do Estado, as garantias e os direitos fundamentais, que figuravam apenas nos artigos intermediários das constituições



anteriores e, de forma inédita na atual Constituição, ainda foram petrificados<sup>11</sup>. O projeto democrático foi garantido a partir de longa, ampla e extensa participação popular que afastou emendas reacionárias e garantiu a permanência dos dispositivos de participação popular direta, ambos temas alvos de alguns constituintes conservadores. A despeito de não garantir algumas demandas dos movimentos sociais, o texto constitucional logrou a realização da democracia na medida do possível, no contexto da longa transição democrática. Foi a participação popular que votou o texto constitucional para a plena realização da cidadania.

Entretanto, nem todas as reivindicações dos movimentos populares e pró-participação popular na constituinte foram garantidas no texto promulgado. Como produto de um processo histórico-político, diferentes condicionantes contribuíram para que houvesse alguns reveses na Constituição que demonstravam as permanências do regime ditatorial findo e que determinariam diversos aspectos práticos na vida cotidiana da população no regime democrático inaugurado. Uma série de direitos trabalhistas pleiteados não foram garantidos, os setores ruralistas asseguraram que a reforma agrária permanecesse um tabu e a estrutura administrativa que havia sido estabelecida durante a ditadura foi mantida. Contudo, as permanências da ditadura são mais evidentes nos artigos constitucionais ligados às forças de segurança, cabendo menção ao artigo 142 que, conforme entoam manifestações antidemocráticas recentes, convocava as forças armadas a uma “intervenção militar constitucional”.

h) *Multiperspectividade e Intersubjetividade*: Segundo Isabel Barca, existe uma multiplicidade de perspectivas em história, devido aos pressupostos e contextos diferenciados de produção histórica. Porém, ao contrário da abordagem relativista, a história apresenta critérios intersubjetivos de validação das produções historiográficas, entre os quais o mais consensual seria o da “consistência da evidência”. As fontes/evidências fornecem indícios sobre o passado, diferenciando uma abordagem ficcional da histórica (BARCA, 2001). Peter Lee ainda nos alerta que compreender o Outro, ter empatia, nem sempre significa aceitá-lo ou compartilhar de sua cultura (LEE, 2003, p. 20).

Embora haja multiperspectividade, sempre cimentada em revisões e descobertas, o que é próprio de qualquer ciência, um modelo de pesquisa histórica científica se reconhece por suas regras e padrões de práticas estabelecidos consensualmente e compartilhados pela comunidade de historiadores. O próprio “status acadêmico da ciência da história, enquanto especialidade com caráter profissional, baseia-se em poder suscitar tal concordância mediante procedimentos metodológicos particulares” (RÜSEN, 2015, p. 66). O conhecimento histórico seria cofabricado por diversos historiadores implicados, desde que houvesse coerência operacional entre eles em termos de técnicas e valores. Ademais, é o acúmulo de pesquisa historiográfica que nos faz entender se devemos ou não acreditar que “Em algumas circunstâncias, um governo autoritário pode ser preferível” ou que “A democracia é preferível a qualquer outra forma de governo”.

O método específico da história, ou seja, o uso de evidências históricas, servem como controle da qualidade cognitiva do conhecimento histórico: “Em nenhuma hipótese o imperativo metódico admite caráter aleatório ou arbitrário”, sendo que o controle intersubjetivo,

<sup>11</sup> O artigo 60, §4, apresenta as cláusulas pétreas da Constituição, ou seja, aquelas cláusulas que são intocáveis. A Constituição de 1967 trazia esse dispositivo, porém petrificava apenas a Federação e a República. A constituição de 1988, por sua vez, determina que os direitos e garantias individuais são intocáveis.

“a admissibilidade plausível e verossímil do discurso historiográfico”, “faz parte do contrato social de qualidade historiográfica no trato do passado” (MARTINS, 2017, p. 22). Martins ainda defende que o ensino de história não pode renunciar, assim como no conhecimento histórico especializado, do “aprendizado gradual dos recursos metódicos com que se lida com as fontes da informação histórica” (MARTINS, 2017, p. 209).

i) *Relação entre presente e passado*: uma relação que é inerente ao conhecimento histórico. O aluno consegue compreender melhor seu presente pelo estudo do passado racionalizado, historicizado. Novamente replicando o ofício do historiador, o aluno precisa saber distinguir anacronismo – que consiste em atribuir a uma época ou a um personagem ideias e sentimentos que são de outra época de relação – do cotejamento que subentende que muito do passado ainda está no presente ou algo do passado se desdobrou no que vemos hoje no presente. Essa relação sempre implica (também) nos conceitos específicos da temporalidade: mudanças e permanências; semelhanças e diferenças; duração; ordenação temporal; sucessão; simultaneidade; transição; progresso; evolução etc.

j) *Argumentar de forma fundamentada*: Na matriz disciplinar de Rüsen, a parte da *Apresentação* do discurso histórico. O debate, a discussão, o confronto de perspectivas/narrativas, o movimento entre sujeitos diferentes, também devem integrar a construção do aprendizado histórico, na medida em que implica na intersubjetividade discursiva, em uma relação aberta de comunicação racional-argumentativa (RÜSEN, 2007, p. 48).

Assevera Barca que, enfim, os três pontos fulcrais da aula-oficina seriam: 1) interpretação de fontes; 2) Contextualização; e 3) Comunicação, ou seja, a capacidade de expor a interpretação “com inteligência e sensibilidade, utilizando a diversidade dos meios de comunicação atualmente disponíveis” (BARCA, 2004, p. 135). Neste ponto, para Schmidt, os alunos “produzem narrativas que expressam as suas consciências históricas a partir de interpretações e problematizações que surgem no trabalho com as fontes”, possibilitando ao professor encampar a avaliação contínua mediante a “perspectiva da metacognição (o que o s sujeitos sabem acerca do que eles apenderam)” (SCHMIDT, 2020, p. 134).

Vai assim se delineando o conceito de progressão, que seria avaliada segundo as habilidades de os alunos operarem metodologicamente as evidências históricas mobilizando conceitos históricos. Progressão não é “evolução” cognitiva, mas a potencialização “de um aparato conceitual de segunda ordem que permita a história prosseguir, ao invés de forçá-la a parar”. O modo internalizado de construir a compreensão histórica e a “vontade e capacidade de empregar tal entendimento” (LEE, 2016, p. 120), resultam na disposição de produzir melhores argumentos, no reconhecimento de que as perspectivas históricas podem ser diferenciadas e de que pessoas do passado devem ser tratadas “com o mesmo respeito que gostaríamos para nós mesmos como seres humanos” (LEE, 2016, p. 121).

Quando do imperativo de apreender se o aluno conseguiu desenvolver um conhecimento histórico elaborado com a intersubjetividade própria da natureza do conhecimento histórico, ou, em outras palavras, descobrir a história como escrita segundo “perspectivas múltiplas e frequentemente antagônicas” (HARTMAN, 2015, p. 295), pode-se acionar em sala de aula uma “*controvérsia estruturada*”. Hartman propõe dividir a turma em um grupo a favor e outro

contra determinado fenômeno, desde que argumentem sobre seus posicionamentos no debate e posteriormente “troquem seus papéis e desenvolvam argumentos de uma perspectiva contrária” (HARTMAN, 2015, p. 300). No debate, os alunos possivelmente terão condições de perceber quem apresenta os argumentos mais “defensáveis”: democracia ou ditadura?

### **Considerações finais**

Não ensejamos prescrever etapas didático-pedagógicas, mas propor princípios que favoreçam a construção da literacia histórica. Uma vez internalizado o modo de pensar historicamente, esperamos que o aluno reflita sobre suas próprias experiências, assim como as experiências da humanidade, estabelecendo associações e sentido entre o vivido e as explicações históricas. Também almejamos que o aluno consiga perceber que certas explicações são mais embasadas/fundamentadas que outras; que desenvolva o senso crítico como aquele que levanta dúvidas sobre o que se costuma naturalizar e que avalia evidências com a perspicácia de quem nunca se satisfaz com o que está posto e pronto.

No caso sobre a democracia, pretende-se que o professor consiga em sua aula-oficina de história alertar o aluno para a política, que é subentendida, mas atinge sua vida prática, e que por isso mesmo precisa ser enfocada historicamente.

### **Referências**

ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

ÁVILA, Brayan Lee Thompson. **As narrativas de alunos do ensino médio de Londrina-PR sobre a ditadura militar brasileira (1964-1985)**. 165 fl. Dissertação de Mestrado (Universidade Estadual de Londrina), 2015.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: BARCA, Isabel. **Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004.

BARCA, Isabel. Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. In: BARCA, Isabel (Org.). **Perspectivas em Educação Histórica**. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Centro de educação e Psicologia, Universidade do Minho. 2001.

CARVALHO, Ana Paula Rodrigues. **Afinal o que é democracia?** Análise do conhecimento substantivo de alunos do ensino médio. 340 fl. Tese de Doutorado (Universidade Federal de Mato Grosso). Cuiabá – MT, 2021.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CERRI, Luis Fernando; AMÉZOLA, Gonzalo de. **El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay**: Didáctica De las Ciencias Experimentales y Sociales. n 24. 2010, p. 3-23

FREIRE, Antonio Manuel P. Constitucionalismo Garantista y Democracia. **Revista Crítica Jurídica**, n. 22, pp. 31-65, 2003.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3 ed., São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 15 ed., Rio de Janeiro: Paz e terra, 1983.

HARTMAN, Hope J. **Como ser um professor reflexivo em todas as áreas do conhecimento**. Trad. Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: AMGH, 2015.

HARTMAN, Hope J. **Como ser um professor reflexivo em todas as áreas do conhecimento**. Trad. Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: AMGH, 2015.

LAGOS, Marta. El fin de la tercera ola de las democracias. **Informe Latinobarómetro**, 2018. Disponível: <http://www.latinobarometro.org/lat.jsp> Acesso em 20 de set. de 2021.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar**, Curitiba, Especial, Editora UFPR, p. 131-150, 2006.

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 107-146, abr./jun. 2016.

LEE, Peter; SHEMILT, Denis. The concept that dares don't speak its name: Should empathy come out of the closet? **Teaching History**, n 143, pp 39-49, 2011.

LUIZ, Pedro Aurélio dos Santos. **Ideias de jovens acerca das influências histórico-políticas do futebol no Brasil (2016)**. Dissertação de Mestrado (Universidade Estadual de Londrina), 2018.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. **Teoria e filosofia da história**: contribuições para o ensino de História. Curitiba: W & A Editores, 2017.

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

RAMOS, Márcia Elisa Teté. Considerações sobre a construção da história escrita, ensinada e divulgada através da matriz disciplinar de Jörn Rüsen. **Diálogos**. Maringá. v. 22, n. 3. 2018.

ROSANVALLON, P. **Por uma História do Político**. São Paulo: Alameda, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Humanismo e didática da história.** Trad. e Org. Isabel Barca, Marcelo Fronza Lucas Pydd Nechi. Curitiba: W & A Editores, 2015.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado.** Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Tradução Estevão C. de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Didática reconstrutivista da história.** Curitiba: CRV, 2020.

SOARES, Glaucio Ary Dillon; D'ARAÚJO, Maria Celina (Org.). **21 anos de regime militar: balanços e perspectivas.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1994. p. 1-47.

# LEMBRANÇAS, MEMÓRIA E NARRATIVAS: CAMINHOS DIDÁTICOS PARA UM ENSINO ESCOLAR DE HISTÓRIA SIGNIFICATIVO

Leandro Rosetti de Almeida  
Sonia Wanderley

O artigo que aqui apresentamos trata das reflexões advindas de uma investigação realizada a partir do trabalho docente, iniciada em 2014 e estendida pelos dois anos subsequentes durante o mestrado no ProffHistória/UERJ. De antemão, é preciso que se considere a dinâmica peculiar do ritmo da escola pesquisada e da rede de ensino na qual ela está inserida, assim como a trajetória dos profissionais envolvidos na investigação.

Toda a investigação foi realizada a partir da ideia de que o professor, em regência, é também um pesquisador. Isto não está sendo dito para que a docência se torne legítima a partir do momento em que passa a vigorar o paradigma da pesquisa acadêmica. O magistério, em si, tem o seu mérito e valor, que independem de alinhamentos com as pesquisas realizadas nas cátedras das universidades. Tão somente o que se quer pontuar é que, por uma opção metodológica – e por uma convicção filosófica pessoal –, o projeto foi desenvolvido investigando a própria relação do docente com os alunos e com as alunas que estariam sob a sua regência. Trata-se mais de colocar o seu próprio trabalho docente sob análise do que de hierarquizar segmentos da profissão de historiador.

Fatores de ordem conjuntural precisam também ser considerados ao se ler os resultados desta pesquisa. Refiro-me especificamente à situação de instabilidade política instalada no país desde as eleições presidenciais ocorridas em outubro de 2014. Desde que assumiu o seu segundo mandato na Presidência da República, em janeiro de 2015, Dilma Rousseff tornou-se alvo de uma série de protestos que expressivamente ganharam as ruas de todo o país. Em boa medida, essas manifestações eram protagonizadas por setores da população que reivindicavam a abertura do processo de impeachment da presidenta. Outros setores insurgiam-se em defesa do mandato de Rousseff. Entre uma manifestação e outra, notícias alardeavam sobre os escândalos de corrupção envolvendo instituições e políticos, tornando públicas, por exemplo, evidências que comprometiam o presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, com negociatas, transações bancárias e desvio de dinheiro para o exterior. O país entrou em estado de efervescência política no ano de 2015, situação que se estendeu para o ano de 2016, quando a mesma Câmara dos Deputados da qual Eduardo Cunha era presidente aprovou o processo de impeachment de Rousseff, trâmite que seguiu para discussão no Senado Federal.

Aqui, gostaria de me ater ao fato de que a situação política atípica do país influenciou diretamente na pesquisa realizada nas aulas de história, porque esta situação mesma adentrou as paredes das salas de aula e tornou-se tema de muitos dos encontros. Observou-se, por exemplo, um dado que, embora hoje tenha se tornado comum, à época era, no mínimo, curioso, em relação aos protestos que exigiam, de verde e amarelo, o impeachment da presidenta. Algumas das pessoas presentes nesses eventos hasteavam cartazes exigindo a volta da ditadura militar. Outros, clamavam pela intervenção militar. Alguns, ousavam e defendiam, escancaradamente, o uso de método nada ortodoxo para alcançar determinadas finalidades políticas: a tortura. Pessoas vestidas de vermelho eram associadas ao comunismo e/ou ao Partido dos Trabalhadores e eram hostilizadas e agredidas nas ruas. Paulo Freire, educador brasileiro consagrado internacionalmente, também foi alvo dos protestos, que passaram a clamar pela extinção do pensamento de Freire na educação do país. E não era raro haver ainda outros muitos cartazes e faixas pedindo o retorno da ditadura militar e a intervenção dos militares na breve democracia brasileira.

A situação descrita acima motivou a realização de algumas atividades com as turmas de Ensino Médio do Colégio Estadual Evangelina Porto da Motta, situado no município de Duque de Caxias,<sup>1</sup> no Estado do Rio de Janeiro, que discorreram justamente sobre as condições políticas do tempo presente e as possíveis interligações com o passado. O clamor pelo retorno da ditadura, por exemplo, ratifica a curiosidade em tentar compreender por que cargas d'água alguém clamaria pela censura utilizando-se de meios democráticos.

Consideremos também o fato de que as atividades aqui propostas estão dentro de um projeto de ordem prática, o Museu da Lembrança (ML), concebido como produto alinhado à dissertação de programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). O projeto do ML foi pensado para reunir em uma plataforma digital e virtual narrativas estudantis sobre o passado, alinhadas por determinados eixos temáticos. Esses eixos se referem ao *passado prático*, na concepção de Michael Oakshott (2003), dessas/desses estudantes. Trata-se, pois, de um passado que é alvo de determinados segmentos sociais, ao qual costumeiramente recorrem, sem necessariamente fazê-lo com a expertise da historiografia, para mobilizar e/ou justificar ações que se dão no presente (GONTIJO, 2014). Refiro-me, por exemplo, ao período da ditadura militar, que passou a constar como um de nossos recortes narrativos.

Esta perspectiva interage significativamente com o conceito de *história pública* que utilizamos na construção teórica deste estudo.<sup>2</sup> Nunca a história foi tão convocada como nas manifestações de 2015 e 2016, seja para justificar o impeachment, seja para solicitar a intervenção militar no país, seja para repudiar uma coisa e/ou outra. Porém, que história é essa? Seria leviano demais pensar que a história convocada publicamente por tão diversos setores da população

<sup>1</sup> Duque de Caxias é um município do estado do Rio de Janeiro, localizado na Baixada Fluminense, região metropolitana do estado. É a cidade mais populosa da Baixada Fluminense, com população estimada em 2020 de mais de 920 mil habitantes. Sua economia se caracteriza pelo comércio e pela indústria, com destaque para a Refinaria Duque de Caxias, uma das maiores da Petrobrás, e um polo gás-químico. Além disso, outras indústrias se destacam, como a têxtil, de mobiliário, metalúrgica e de vestuário.

<sup>2</sup> Albieri (2011, p. 20) a define como “um processo contínuo de publicação, que pode ser posto em movimento, ampliado, acelerado, nos muitos modos que poderiam ser reunidos sob a designação ‘educação histórica’ - para começar, o ensino convencional de história enquanto disciplina do currículo escolar”. Para Liddington (2011, p. 34), sua prática constitui a “a apresentação popular do passado para um leque de audiências - por meio de museus e patrimônios históricos, filme e ficção histórica”.

brasileira fosse tão somente aquela conclamada nos trabalhos dos historiadores profissionais. Não proponho, com isso, encerrar o estudo da história na sala de aula em abordagens que dialoguem exclusivamente com o presente das/dos estudantes. Na verdade, acredito mesmo no inverso. Ao mobilizar a lembrança – que, aliás, como o *passado prático*, só faz sentido enquanto se dialoga com o tempo presente – creio que seja possível estimular a empatia com o passado, condição necessária para que análises historiográficas mais elaboradas sejam construídas, a partir de evidências históricas investigadas pelo pesquisador em situações outras que não aquelas que, diretamente, tenham que ver consigo. Ao passado que será investigado sob esta última perspectiva, Oakeshott (2003) chama de *histórico*.

### **O encontro de Clio e Mnemosyne: as lembranças na aula de história**

Falamos em um museu de lembranças, mas afinal, de que forma as lembranças podem servir às aulas de história? Em que medida este aspecto da memória – a faculdade de lembrar – pode servir de ferramenta para uma aula de história que vise à reflexão sobre a vida prática das e dos estudantes? É possível que a consciência histórica<sup>3</sup> de estudantes possa amadurecer a partir dos relatos de experiências de vida de seus familiares, vizinhos e amigos? De que forma essas lembranças podem/devem ser modificadas a partir do ensino de história escolar? Afinal, a história escolar se define como um “entrelugar” entre os usos públicos da história e a metódica historiográfica (WANDERLEY, 2020).

Apostando nesta possibilidade, foi lançado o desafio para que alunos e alunas de duas turmas de 3º ano do Ensino Médio entrevistassem pessoas próximas ao seu convívio. A proposta da entrevista partiu de um incômodo pessoal experimentado pelo docente ao longo do ano de 2015. A onda de protestos que inflamou o país naquele ano contou com manifestações diversas a respeito de assuntos do tempo presente, entre os quais os que versavam pela política, pela democracia e pela liberdade de expressão. Muitas delas questionavam o papel das aulas de história – ou da falta delas – nos sujeitos que se resguardavam do direito de exigir a intervenção militar como solução para a instabilidade política vivida pelo país. Que história esses sujeitos aprenderam? Em que erramos nós, professores e professoras de história, ao tratarmos da ditadura ao longo dos últimos 30 anos nas nossas salas de aula?

A demanda que surgiu da práxis da vida retornou aos alunos como uma proposta pedagógica de investigação das lembranças que afetavam a vida das pessoas que viveram a ditadura militar. De que forma as pessoas que estavam em torno da vida daqueles e daquelas jovens estudantes poderiam contribuir para amadurecer a relação entre suas vidas e o tempo que passou? De que maneira se debruçar sobre o passado, através das lembranças, poderia solidificar um presente mais consciente e uma aposta em um futuro mais humanitário significados em narrativas dos próprios estudantes?

As lembranças trazidas à tona através de entrevistas protocolares realizadas por estudantes se somariam às informações históricas que estes/as estudantes recebem ora formalmente, através

<sup>3</sup> Consciência histórica é uma expressão que não possui o mesmo sentido para todos que a utilizam. Aqui, utilizamos a definição costurada pelo filósofo e teórico da História, Jörn Rüsen. Para Rüsen, consciência histórica se define como resultado de uma operação mental possível para todos os seres humanos, por meio da qual articulamos as ideias de passado, presente e futuro de forma a nos orientarmos no espaço/tempo e compreendermos nossa inserção no mundo prático, assim como dos demais homens em diferentes temporalidades.



das aulas de história, ora informalmente, através dos múltiplos meios de difusão da informação na sociedade contemporânea, incluindo, neste âmbito, os programas de televisão, os telejornais, os jornais impressos, as revistas, a Internet, os jogos eletrônicos, as redes sociais, a tradição oral, a religião, a mesa de bar, dentre outros.

O resultado do exame das entrevistas realizadas revelou que a atuação das lembranças no refinamento da consciência histórica dos/as estudantes é mais complexa do que uma simples adição de vetores a uma equação cujo produto seja a narrativa histórica.

Em primeiro lugar, algumas das falas dos/as entrevistados/as estavam cortadas pela existência das aulas de história e/ou pelo conhecimento delas. Isto significa que, para muitos e muitas, a existência das aulas de história anulava ou justificava silêncios inexplicáveis a respeito do passado. É o que diz, por exemplo, uma das pessoas abordadas durante o processo: “Eu não sei nada sobre a ditadura, só ouvi falar, mas sei lá, quem deve saber disso, meu filho, é a minha filha, ela vive estudando sobre isso, mas eu não ligo pra essas coisas, não”, afirmou M.H., entrevistada do aluno J.P<sup>4</sup>. A escola, os/as professores/as de história e suas aulas seriam os/as responsáveis por oferecerem respostas que se fazem, no presente, ao tempo que passou. A entrevistada da aluna P. S., por sua vez, afirma ser contra o regime militar “pela falta de democracia”, e esta informação não advém da experiência vivida pela entrevistada, pois, segundo a aluna, “ela não lembra muito do que ocorreu”, e endossa: “Por mais que o militarismo estivesse presente e governando, ele não estava muito de cara comigo”, respondeu M.J., no auge de seus 85 anos. Seria preciso empreender uma investigação mais precisa e focada na história de vida de M.J. para entender de onde provém sua opinião a respeito do período militar. Talvez fosse oportuno pensarmos, por exemplo, no papel que os veículos de comunicação tiveram na construção e no reforço de uma imagem negativa da ditadura militar tão logo ela tenha terminado. Seguramente, há de haver alguma relação entre a imagem que se consolidou na mídia a respeito da ditadura, enquanto um mal a ser abolido (ou esquecido?), e o posicionamento pessoal da entrevistada ante a pergunta sobre o possível retorno do regime. O inverso tornou-se tabu: passou a ser constrangedor tecer elogios ou manifestar-se favoravelmente à ditadura,<sup>5</sup> e quem o fizesse amargaria a pecha de ser um saudosista fanático, um saudosista torturador, a exceção à regra que diz que a ditadura militar não foi algo a ser elogiado. Críticas sejam feitas, trata-se da mesma mídia que pouco se preocupou em divulgar o seu próprio envolvimento, quando não o apoio explícito, aos arranjos que levaram ao golpe de 1964 e à própria ditadura que vigorou a partir dele, bem como a sua sustentação por duas décadas. Embora os mais diversos veículos de comunicação reforçassem a imagem negativa sobre aquele regime, este reforço foi feito sob a crença de que o regime estava no passado: “nada temos a ver com ele”, diriam.

Em 1964, M. J. tinha 34 anos. Não era comum que mulheres de 34 anos, na década de 1960, frequentassem aulas nas séries correspondentes à Educação Básica. Porém, é possível

<sup>4</sup> Nota do revisor: na reprodução textual das falas dos entrevistados, optou-se pela adequação aos padrões e normas da língua portuguesa.

<sup>5</sup> Os parênteses se justificam devido às recentes manifestações, em especial após as jornadas de junho de 2013, mas com especial destaque para aquelas ocorridas após as eleições presidenciais de 2014 que recrudesceram após a eleição de Jair Bolsonaro a partir de um discurso de nostalgia e defesa da ditadura militar. Nelas, com frequência testemunhou-se a aparição de grupos saudosistas que protestaram a favor de uma intervenção militar como solução para a crise política e financeira do país. Outros, abertamente, defendem a volta da ditadura.

pensarmos que a experiência das aulas de história através de terceiros tenha chegado à entrevistada. É também possível pensarmos nas aulas de história que ela recebeu em sua juventude, antes de 1964. Não é possível conjecturar com precisão em um cenário de informações tão nebulosas. Se ela não se lembra do período militar, mas se posiciona contra ele, o que é certo é que sua opinião a favor da democracia se assenta no fato de que no período militar não havia democracia no Brasil. Seja como for, esta é uma informação bastante consolidada nas aulas de história após a abertura política. Se não diretamente, a resposta de M.J. deixa como lacuna a possibilidade de que o discurso disseminado nas escolas possa ter fomentado sua opinião acerca da ditadura militar.

A partir da fala de M.J., o docente foi levado a pensar na possibilidade de que sua opinião pudesse ter sido alimentada não apenas pelas aulas de história, mas pelas informações que circulam nos meios variados. Documentários, filmes, novelas e jornais têm se dedicado, desde a redemocratização, a abordar o regime militar como um período da história brasileira no qual a democracia foi aniquilada. Muitos são os meios que podem nos contar sobre o passado. As rodas de família, por exemplo, são um deles. O entrevistado S.C.M., pai do aluno S.C.A., afirmou que uma de suas lembranças sobre o período militar foi o “quebra-quebra” e a falta de abastecimento. O entrevistado nasceu no ano de 1966 e viveu na cidade de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense, nas proximidades da escola em que seu filho estuda. Esta não é uma lembrança incomum. Existe uma memória que é compartilhada por muitos/as moradores/as daquela cidade relativa ao episódio conhecido como “quebra-quebra”, com uma literatura respeitável sobre o tema. Trata-se de uma manifestação coletiva de depredações de estabelecimentos comerciais em uma época de escassez e racionamento de alimentos. O “quebra-quebra”, contudo, foi um episódio que ocorreu no ano de 1962, quatro anos antes de o entrevistado nascer e dois anos antes do golpe civil-militar que levou ao poder o general Castelo Branco. Contudo, o entrevistado afirma que este episódio estava em suas lembranças [sobre a ditadura]. De que forma explicar, senão pela tradição oral, pelas rodas de conversa entre amigos e familiares, pelo compartilhamento de experiências através das gerações, que o senhor S.C.M. se lembra do que não viveu? A lembrança, portanto, como um exercício de memória, é alimentada pela vida social ou pelo que, neste trabalho, chamamos de história pública. Este termo faz referência ao conjunto de informações, imagens, depoimentos, lembranças compartilhadas e toda a sorte de relações que remetem ao passado e que afetam o indivíduo ao longo de sua existência, agindo direta ou indiretamente na construção de suas próprias lembranças. Aqui prevalece a abordagem de Maurice Halbwachs (1990), segundo a qual “a memória individual toma como referência pontos externos ao sujeito” e o suporte em que ela se sustenta “encontra-se relacionado às percepções produzidas pela memória coletiva e pela memória histórica” (CARVALHAL, 2006).

[...] mas quantas lembranças que acreditamos ter fielmente conservado e cuja identidade não nos parece duvidosa, são elas forjadas também quase que inteiramente sobre falsos reconhecimentos, de acordo com relatos e depoimentos! Um quadro não pode produzir totalmente sozinho uma lembrança precisa e pitoresca. Porém aqui, o quadro está repleto de reflexões pessoais, de lembranças familiares, e a lembrança é uma imagem engajada em outras imagens, uma imagem genérica reportada ao passado. (HALBWACHS, 1990, p. 73).

A partir do novo caminho metodológico, as lembranças passam a estar em uma relação mais dialógica com os demais agentes responsáveis pela narrativa histórica produzida pelas/os estudantes. Elas também são afetadas pelas aulas de história e pelos diversos meios pelos quais as narrativas sobre o passado circulam. Elas não apenas podem oferecer suporte aos alunos e às alunas para a produção de narrativas históricas, mas também podem receber deles/as conteúdos significativos capazes de moldar as arestas que desenham a lembrança como um texto narrativo. Nos parágrafos seguintes, pretendo demonstrar os efeitos das entrevistas nas narrativas redigidas pelas/os estudantes, dadas as condições em que foram produzidas.

### **A produção de sentido histórico da lembrança**

Nesta primeira abordagem, pretendo analisar o impacto das lembranças sobre as narrativas históricas e levarei em conta apenas três das onze narrativas que foram obtidas nesta fase do projeto. Minha escolha se justifica por três razões principais: a) considerando o tamanho e a elaboração do texto que resultou da entrevista, o encadeamento de ideias e a disposição da/o entrevistada/o em responder as perguntas dos/as alunos/as; b) se existe algum tipo de identidade registrada sobre as pessoas entrevistadas (nome, idade, endereço, etc.); c) nos três casos, as/os estudantes alegam que a pessoa entrevistada é um familiar próximo e, desde então, considerei significativo olhar com mais atenção para estes relatos. Posteriormente, na reflexão acerca dos sentidos constituídos pelos alunos a partir das entrevistas realizadas por eles, retornarei a questões abordadas nas onze entrevistas.

As três entrevistas foram categorizadas a partir de letras correspondentes ao tema, que comportavam em seu conteúdo. Através dessa categorização, foi possível identificar elementos recorrentes nos relatos das/os entrevistadas/os e aqueles que saíram do lugar comum. São recorrentes os seguintes temas: a crise de abastecimento (E01/E02), o controle da vagabundagem (E01/E02/E03), o controle de documentação e da prática de esportes (E01/E02), o toque de recolher (E01/E02/E03), a questão da segurança (E01/E02/E03) e o respeito às autoridades (E01/E03).

Entretanto, para além dos elementos recorrentes, as entrevistas trazem informações peculiares que merecem atenção devida. O “quebra-quebra” e a indicação de políticos são temas que performam particularmente a primeira entrevista. A lembrança trazida à tona pela entrevista dialoga com os cineastas Rodrigo Dutra e Victor Ferreira, que, no ano de 2014, levaram a um cinema do município de Duque de Caxias o documentário *1962 O ano do saque*. Dirigido por eles, o documentário procurava também dialogar com a maneira como as manifestações de junho de 2013 repercutiram no município.

O filme mostra a crise política na época em que os produtos alimentícios eram vendidos a preços altos, provocando uma greve geral no país. Em Caxias, a população se aglomerou de madrugada na Praça do Pacificador e depois iniciou um quebra-quebra na cidade que precisou do Exército para ser contida [...]. O longa mostra também imagens das manifestações que aconteceram no

ano passado em Caxias, resultado dos protestos que tomaram as ruas do país em junho. (O DIA. O Dia Baixada, 12 de maio de 2014)<sup>6</sup>.

Outro aspecto interessante que merece destaque entre as peculiaridades da primeira entrevista é a indicação de políticos. Neste caso, em particular, o entrevistado faz referência à indicação de prefeitos. Ora, ao tomar conhecimento desta informação, é tentador pensar que a indicação de prefeitos referida na entrevista fosse simplesmente produto do Ato Institucional Nº 3 (AI-3), de 1966, que, entre outras determinações, sacramentava as eleições indiretas nos âmbitos estadual e municipal. Segundo o AI-3, governadores e vice-governadores seriam eleitos pela Assembleia Legislativa, e, além disso, o ato abria prerrogativa para que prefeitos fossem nomeados pelo governo estadual mediante consentimento da Assembleia, incluindo a possibilidade de senadores e deputados federais e estaduais ocuparem o posto de alcaide da cidade. Porém, o que previa o AI-3 em relação à nomeação dos prefeitos restringia-se apenas às capitais dos estados. Os demais municípios seguiriam com eleições diretas.

O município de Duque de Caxias estaria fora das novas diretrizes impostas pelo AI-3. Estaria, não fosse o fato de o município ter sido considerado Área de Segurança Nacional<sup>7</sup> em 1968, por meio da Lei 5.449/68. Os antecedentes desta lei remontam à criação da Lei de Segurança Nacional no final do Governo Castelo Branco, no início do ano de 1967, que abria brechas para que intervenções nos municípios fossem realizadas. Um ano depois, já no Governo Costa e Silva, o governo federal manifestou interesse de enquadrar 236 municípios como sendo de Segurança Nacional. Após o projeto tramitar no Congresso, esse número diminuiu para 68. Desses, apenas um município em todo o Estado do Rio de Janeiro foi, inicialmente, alvo do enquadramento na Segurança Nacional: Duque de Caxias. Muitas são as razões para que Caxias fosse emergencialmente vista como uma ameaça à Segurança Nacional, entre elas, o fato de ter sido construída neste município a REDUC – Refinaria Duque de Caxias. Mas é preciso considerar também que o município estava geograficamente localizado no cruzamento das principais rotas que levam a Minas Gerais – a rodovia Washington Luís – e a São Paulo – a rodovia Presidente Dutra. É também uma região próxima à Vila Militar de Deodoro, no Rio de Janeiro, inclusive recebendo intervenções esporádicas dos militares desta localidade (em eleições ou em conflitos urbanos como o saque de 1962). Além disso, eram crescentes as forças do MDB na cidade e, em menor escala, as células do PCB. (CANTALEJO, 2008, p. 90-100).

Após a publicação do AI-5, e considerando que com ele os caminhos para a suspensão de direitos políticos indiscriminadamente estavam abertos, a estabilidade política do município de Caxias foi imediatamente abalada. A situação foi resolvida no contexto das eleições de 1970, com a decisão de nomear um interventor para exercer o cargo de prefeito da cidade. O nome escolhido para prefeito interventor, o General Paulo Teixeira da Silva, decidiu atender a indicação do governador de ocupar a Secretaria de Segurança do Estado, deixando aberta a vaga para o governo do município. O prefeito interino, Francisco Estácio da Silva, que ocupava

---

<sup>6</sup> Disponível em: <http://odia.ig.com.br/odiabaixada/2014-05-12/uma-epoca-para-nao-ser-esquecida.html>. Acesso em 20 jul. 2016.

<sup>7</sup> Posteriormente denominados “Área de Interesse da Segurança Nacional”, por meio da Emenda Constitucional Nº 1, de 1969.

a presidência da Câmara de Vereadores, assumiu provisoriamente em fevereiro de 1971. Em julho, finalmente, um novo prefeito interventor foi nomeado, o General Carlos Marciano de Medeiros, conhecido como o “Delegado da Revolução”. Após ele, a cidade amargaria mais de uma década de sucessivas intervenções estaduais na prefeitura municipal. Somente em 1986 um prefeito efetivamente eleito tomaria posse em Caxias: Juberlan de Oliveira, pelo PDT (CANTALEJO, 2008, p. 103-118).

As informações contidas na primeira lembrança não pairam no vazio. Elas dialogam com a dinâmica da cidade e são fontes potentes para se pensar os intercursos entre o passado e o tempo presente na história do município onde a escola está inserida. Na perspectiva de Rüsen (2010), as lembranças dão *sentido* à história e orientam o agir na práxis da vida. Isso pode ser atestado pelo apreço (ou o despreço?) que existe na cidade pelo processo eleitoral, a confiança (ou a falta dela?) nas lideranças políticas locais, pelas estratégias de campanha dos últimos prefeitos eleitos no município, pelo clientelismo que persiste como marca dos arranjos políticos na cidade, pelo crédito (ou o descrédito?) da população caxiense nos políticos, de maneira geral, e pela própria produção cinematográfica dos artistas da cidade, como é o caso do documentário *1962 O ano do saque*, produzido como uma expressão artística a partir das questões do presente (outros saques ocorridos em junho de 2013), em diálogo com as narrativas persistentes sobre o “quebra-quebra” (o saque de 1962), muitas vezes rememorado como uma das lembranças relativas à ditadura militar, ainda que esta tenha tido início dois anos após o episódio.

Na verdade, pouco importa que o golpe de 1964 tenha sido posterior ao “quebra-quebra”. Quando se direciona o olhar para o estudo das lembranças, são necessários o devido desprendimento e a compreensão de que, nos caminhos da memória, o tempo afetivo não tem parte com o tempo cronológico ou, pelo menos, não está submisso a ele. No tempo da lembrança, aquilo que é rememorado ora vai ao encontro, ora foge do tempo cronológico, em maior ou menor grau, mediante as demandas do tempo presente. O presente é sempre o ponto de onde se evoca o passado. E o passado, ao se fazer presente no presente, não se *apresenta* através da lembrança, mas é *representado*<sup>8</sup> por ela. Porque é representação, a lembrança teatraliza o tempo e, ao fazê-lo, interpreta o passado. Ao se referir à ditadura por meio do “quebra-quebra”, o entrevistado antecipa o golpe de 1964 e posterga os saques de 1962. A distância nebulosa entre esses dois eventos se liberta da rigidez da cronologia para organizar uma narrativa que dá *sentido* ao tempo presente, que é de onde parte a evocação da lembrança. É nele que o indivíduo se constrói enquanto sujeito, a partir do momento em que o sentido da narrativa da lembrança atua na formação da consciência da própria existência e do mundo que o rodeia.

De fato, a lembrança do tempo passado não é a lembrança do tempo que passa nem a lembrança do tempo que *passou*, pois, como observa M. I. Finley, “a consciência da duração entre o momento da rememoração e o acontecimento recordado é flutuante (de acordo com o caso haverá contração ou extensão) e aproximativa [...]”. Em razão dessa imagem grosseira da duração, observa Bachelard, “nossa alma não guardou a fiel lembrança de nossa idade nem a verdadeira medida da longa jornada ao longo dos anos: guardou, isso sim, a lembrança dos

<sup>8</sup> Essa hipótese da alteridade da lembrança se integra perfeitamente à teoria segundo a qual não existe para o homem uma realidade independente de sua intencionalidade. Aqui de novo a ideia de que ‘para a consciência humana nada é simplesmente apresentado, mas representado’. (CANDAUI, 2014, p. 67)

acontecimentos que colocamos como decisivos de nosso passado”, quer dizer, os acontecimentos que são percebidos como tal, que fazem sentido para quem lembra, ordenados de acordo com um sistema racional no momento mesmo da evocação, por ocasião dos “instantes ativos” bachelardianos nos quais acontece a “tomada de memória” que é, ao mesmo tempo, tomada de consciência de si mesmo (CANDAUI, 2015, p. 65-66).

A segunda entrevista possui muitos elementos em comum com a primeira. Contudo, ela se difere abissalmente por posicionar-se de modo saudosista em relação à ditadura militar: “Tenho 84 anos bem vividos e sinto saudade da ditadura militar, não existia corrupção, não existia PCC, podia-se andar na rua tranquilamente, pois a ROTA sempre estava lá para nos proteger”. Outro ponto curioso é o relato trazer a fala da entrevistada entre aspas, uma transcrição preocupada em reproduzir *ipsis litteris* a fala da senhora M.E. As outras duas lembranças relatadas são majoritariamente filtradas pela intermediação dos/as alunos/as. Nesta, a fala entre aspas da entrevistada parece entrar em dissonância com o que costuma se pensar a respeito da ditadura. E talvez isto tenha colaborado para que a entrevistadora se preocupasse com a reprodução de suas palavras.

Conhecer quem fala ajuda a entender o que se fala e por que se fala. A entrevistada octogenária foi casada com um militar e, portanto, supõe-se que os hábitos e a disciplina militares não fossem algo estranho ao seu convívio. O ritmo de vida de seu marido era regido pela rotina militar, seus momentos de lazer eram regulados pelos dias de folga, de plantão, de viagem, de reclusão. Por extensão, a vida da esposa exigia uma adaptação sustentada, se não pela admiração, ao menos pela sublimação das condições laborais de seu esposo. É claro que toda essa especulação é hipotética e pode mesmo estar eivada de preconceitos e estereótipos calcados em representações do que é ser homem e o que é ser mulher nas décadas de 1960, 1970 e 1980. A hipótese, contudo, nos ajuda a pensar nos caminhos que levaram ao apreço pela “organização” e pelas “regras” reforçado na lembrança de M.E. sobre a ditadura militar. Seu depoimento vai além. Ela reconhece que foi um período no qual não existia a liberdade de expressão (ou seja, reconhece um aspecto negativo do período... Ou não seria negativo para ela?) mas em seguida endossa a grandiosidade das obras realizadas e finaliza congratulando o passado porque nele não havia o PCC, sigla que alude a uma organização paulistana – o Primeiro Comando da Capital – ligada ao comércio ilegal de drogas e a crimes a ele associados. O sucesso do não-crime é atribuído à ROTA, isto é, o batalhão das Rondas Ostensivas Tobias de Aguiar, entidade do Comando Geral da Polícia Militar do Estado de São Paulo. A ROTA foi uma das instituições militares ligadas à caça aos grupos militantes de esquerda durante a ditadura militar, sendo responsável pelas campanhas de perseguição aos seus líderes, entre os quais Carlos Lamarca e Carlos Marighella. A lembrança de M.E., como todas as demais, parte do presente: a ditadura não foi ruim por causa da falta de liberdade de expressão; ela foi boa porque não existia PCC. Seu passado negativo praticamente é anulado diante de sua face positiva. E esta face positiva do passado só existe em contraposição à face negativa do presente. É para dar sentido a esse presente que a lembrança de M.E. é construída. Falar da liberdade de expressão ou da falta dela não faz sentido para a entrevistada. Sua preocupação está na segurança ameaçada em razão dos crimes atribuídos ao PCC hoje.

Assim como a falta da liberdade de expressão, outras imagens negativas do passado podem ser apagadas em entrevistas que discorrem sobre temas polêmicos, delicados e/ou

traumáticos. É verdade que afirmar-se de modo positivo em relação à ditadura em meio a um turbilhão de versões que postulam justamente o contrário pode significar a afirmação de uma relação afetiva, duradoura e desejada em contraposição à imagem vilipendiada dos militares que atuaram durante aquele regime, legitimada pelo discurso do testemunho: “não foi ruim como vocês dizem”, “eu estive de perto e não era tudo isso”, “meu marido era um homem bom”.

Em muitos aspectos, despertar a consciência do passado e rememorar as lembranças não-contadas, suprimidas, esquecidas, pode ser um risco que revele uma experiência que “[...] pode estar carregada de impressões insuportáveis, quer dizer, lembranças que não se ousa confessar aos outros e, sobretudo, a si próprio, pois elas colocariam em risco a imagem que se faz de si mesmo” (CANDAU, 2014, p. 64). Assim como na entrevista anterior, quando o tempo cronológico é dissociado do tempo afetivo – o tempo da lembrança – aqui também ocorre uma espécie de dissociação, mas em outros termos. Ao voltar o olhar para o passado, todos os eventos relacionados ao negativo historicizado do período ditatorial perdem importância e sentido para a entrevistada. Inserem-se na ordem das “lembranças indiferentes” (CANDAU, 2014, p.64-65), tanto que não precisam sequer ser mencionadas. Mesmo a falta da liberdade de expressão, à qual M.E. faz referência, também se insere no escopo da indiferença, porque sua importância é anulada ou diminuída em razão de “lembranças significativas”, lembranças que importam, como é o caso das obras faraônicas da ditadura: “grandes obras tiveram início nessa época, como a Ponte Rio-Niterói e grandes hidrelétricas”, registra a aluna sobre a entrevistada.

Porém, a ROTA que garantia a proteção da entrevistada, segundo seu próprio relato, é a mesma instituição ligada a um conjunto de violências de conhecimento público. A própria entrevistada diz que “caso você fosse maior de idade e não tivesse a carteira de trabalho assinada apanhava e era tratado como vagabundo”, ou seja, a imagem de bom cidadão era garantida mediante documentação, pois do contrário o sujeito poderia ser confundido com *vagabundo* e, a partir de então, receber o devido tratamento. Pois, afinal, havia um tratamento específico e naturalizado para os *vagabundos*. O que estava em jogo, no passado, para a entrevistada? Quais as expectativas para sua vida de mulher casada com um militar durante a ditadura? Quais eram os seus planos para o futuro?

“[...] não se pode recordar um acontecimento passado sem que o futuro desse passado seja integrado à lembrança [...]. Nossa memória acrescenta à lembrança o futuro dessa lembrança. Por essa mesma razão, o tempo da lembrança não é o passado, mas o “futuro já passado do passado”. O tempo da lembrança é, portanto, inevitavelmente diferente do tempo vivido, pois a incerteza inerente a este último está dissipada no primeiro” (CANDAU, 2014, p. 66).

A terceira entrevista foi realizada com o pai de uma das alunas, J.C.O. Ela traz alguns elementos interessantes ausentes nas duas primeiras. Esses elementos se referem à consciência do entrevistado a respeito da chamada “bandidagem”. O entrevistado parte de um lugar comum, dizendo que “naquela época não havia tanta bandidagem”, mas a partir dele os chamados bandidos ganham voz e ação. Pela primeira vez é rememorado na lembrança um *modus operandi* do que era ser um bandido nas décadas de 1960 e 70. A lembrança supera a ideia de um bandido

universal: “os bandidos chegavam a ficar jogando pedra na casa para ver se tinha alguém em casa”, os bandidos “falavam pra não ficar andando com eles”. Na lembrança do entrevistado, o passado era o tempo no qual prevalecia a divisão social entre bandidos e não-bandidos. A ética “bandida” não admitia a presença de não-bandidos naquele lado da divisão. Esses dois grupos eram mais fechados e “os próprios bandidos se excluía”, ou seja, resolviam os seus dilemas sem solicitar a intervenção de terceiros externos ao grupo.

Para o entrevistado, o grande dilema reside no presente. Ao evocar a lembrança, produz uma narrativa que dialoga profundamente com o que hoje, para ele, é um problema. Refiro-me especificamente à fusão entre aqueles dois grupos, a um entroncamento semântico entre bandidos e não-bandidos. Segundo J.C.O., “hoje em dia não se sabe quem é bandido e quem é honesto”. A frase desloca o sentido de “bandido” para um outro lugar dentro da semântica. No presente, o termo é resignificado e deixa de se referir a assaltantes, furtadores ou traficantes e passa a ocupar o vazio deixado pela ausência da honestidade. Bandido não é quem assalta, mas quem não é honesto. Duas possibilidades de pensamento emergem a partir deste ponto: a primeira, a de haver aquele que assalta, mas é honesto, isto é, fiel aos princípios e à ética do grupo (bandido do passado); e a de haver aquele que não assalta, mas também não é honesto (bandido do presente). Abre-se um leque de opções que apontam para quem as críticas do entrevistado se direcionam em seu exercício de memória. Em tempos de megainvestigações, prisões de empresários, políticos e de espetacularização das operações policiais ligadas a esquemas de corrupção, faz sentido que o passado seja referendado como positivo por J.C.O., mesmo que esta referência seja feita a partir de uma imagem negativa, que é a bandidagem.

Através da memória, o indivíduo capta e compreende continuamente o mundo, manifesta suas intenções a esse respeito, estrutura-o e coloca-o em ordem (tanto no tempo como no espaço) conferindo-lhe sentido. É aí que se encontra uma diferença radical entre a memória humana e aquela dos computadores. Estes possuem uma memória, mas são desprovidos de lembranças. Por outro lado, os acontecimentos memorizados [no computador] não se integram em um sentido, não são objeto de representações que, entre os homens, são o resultado de uma interação consistente em um “acontecimento conjunto de um mundo e de um espírito”. Esse acontecimento se inscreve no presente: é apenas “à medida que as lembranças podem ser dotadas de um sentido e vinculadas ao presente” que a memória humana funciona, apoiando-se sobre a imaginação (CANDAUI, 2014, p. 61-62).

Porém, ao contrário da entrevista anterior, a eventual positividade que reside na menor quantidade de bandidos e na clara divisão entre bandidos e não-bandidos existentes na ditadura não é suficiente para que o entrevistado seja favorável ao regime. Parece mesmo que suas lembranças estão ali muito mais para que o entrevistado exteriorize suas angústias com o tempo presente do que para enaltecer o tempo que passou. No fim, como no começo, a lembrança é enfática: “ele é contra o regime militar”.

### **Temáticas recorrentes nas lembranças**

O saque ocorrido no início de julho de 1962 esteve profundamente ligado à crise de abastecimento da região e à dificuldade de comprar produtos alimentícios que dela adveio. Esta é, aliás, uma das lembranças recorrentes das entrevistas. Nos dois primeiros relatos, repetem-se



as falas sobre o racionamento na venda de alimentos, quando somente seria permitido comprar até cinco quilos de alimentos por pessoa. No dia em que Duque de Caxias foi surpreendida pelos saques, o país estava em uma forte greve geral incentivada pelos sindicatos favoráveis ao presidencialismo em um país oficialmente parlamentarista. A greve atingiu o sistema de transporte e a situação complicou ainda mais a vida dos setores mais pobres que, não bastasse virem-se obrigados a comprar itens alimentícios a preços exorbitantes nas mãos de comerciantes – grande parte estrangeiros – para não sucumbirem à fome, com a paralisação dos transportes, uma multidão se aglomerou na Praça do Pacificador, no centro do município, sem ter como se locomover até o trabalho. Aqueles comerciantes, insatisfeitos com a regulamentação de preços realizada pela Comissão Federal de Abastecimento e Preços (COFAP), empreenderam um boicote que fez com que os principais produtos alimentícios – feijão, macarrão, arroz, açúcar etc. – desaparecessem das prateleiras dos armazéns e mercados populares. Na ocasião da aglomeração, boatos inflamaram a multidão com a notícia de que os gêneros alimentícios estavam, na verdade, escondidos nos porões dos estabelecimentos comerciais.<sup>9</sup> A partir de então a multidão invadiu com ferramentas improvisadas estes estabelecimentos, e o movimento acabou se alastrando, em cadeia, para os bairros menos centrais, inclusive para os bairros Corte-Oito, Copacabana e Vila São Luiz, bairros vizinhos à escola estudada nesta pesquisa.<sup>10</sup> Portanto, é absolutamente compreensível que a memória sobre a ditadura contemple o saque de 1962. O episódio foi apaziguado com as forças do Exército.

Outra lembrança recorrente se refere à “lei da vagabundagem”. Tal como a anterior, a referência a uma legislação que controlava pessoas que não trabalhavam não é vazia de *sentido*. Embora seja lembrada como uma lei da ditadura militar, a legislação que versa sobre a chamada “vadiagem” é de 1941 – a chamada Lei das Contravenções Penais – nascida no contexto do Estado Novo do presidente Getúlio Vargas. Portanto, faz sentido que a lei seja atribuída a um regime ditatorial.

Art. 59. Entregar-se alguém habitualmente à ociosidade, sendo válido para o trabalho, sem ter renda que lhe assegure meios bastantes de subsistência, ou prover à própria subsistência mediante ocupação ilícita:

Pena – prisão simples, de quinze dias a três meses.

Parágrafo único. A aquisição superveniente de renda, que assegure ao condenado meios bastantes de subsistência, extingue a pena.

(BRASIL. Decreto-Lei nº 3.688, de 3 de outubro de 1941).

<sup>9</sup> Em Duque de Caxias, a greve geral deixou a população concentrada na Praça do Pacificador à espera de transporte para trabalhar. A aglomeração, que tivera início durante a madrugada, chegou a cerca de 20 mil pessoas no começo da manhã [...]. A multidão não se dispersou e permaneceu concentrada na Praça do Pacificador. Logo em seguida, chegaram notícias de que havia feijão escondido nos armazéns e mercados, o que deu início ao quebra-quebra e ao saqueamento, por meio de um movimento desordenado e sem líderes [...]. Os comerciantes que tentavam defender seus estabelecimentos eram espancados e alguns chegaram a ser mortos. (p. 58-59)

<sup>10</sup> O quebra-quebra que se iniciou no centro de Duque de Caxias se espalhou para outros bairros próximos, como o Corte Oito, Gramacho, Bela Vista, Vila São Luis, Itatiaia, Chacrinha e Copacabana. Além disso, o movimento se estendeu para os demais municípios da Baixada Fluminense, São João de Meriti, Nova Iguaçu e Nilópolis e com menor intensidade atingiu alguns bairros do Estado da Guanabara, como Vigário Geral e Parada de Lucas. No quebra-quebra foram respeitadas as lojas que hastearam na sua fachada a Bandeira Nacional, com frases de apoio à “*legalidade democrática*”. (p. 59).

Na ditadura militar, sobretudo nas periferias dos grandes centros urbanos, a criação das crianças e dos jovens passava pela conscientização de que a rua era um ambiente perigoso e onde, por lei, pessoas poderiam receber punições, incluindo a prisão, caso fossem identificadas como ociosas. Durante os anos de chumbo, os crimes de vadiagem se tornaram uma das maiores causas de prisões realizadas pelos militares.

Até os anos 1970, era comum a prisão por vadiagem estar ligada à falta de documentos. Policiais que faziam a ronda diária pelas ruas do Rio de Janeiro, por exemplo, levavam de camburão as pessoas “flagradas” sem documentos para a autuação nas delegacias. Lá eram enquadradas por infração ao artigo 59 da Lei de Contravenções Penais. Em dezembro de 1975, balanço das estatísticas policiais da cidade mostrava que “vadiagem” era o segundo crime mais “praticado” na região metropolitana, com 1.956 casos, superando os “flagrantes de tóxicos” e perdendo apenas para lesão corporal culposa (O GLOBO. Rio. 04 de dezembro de 2014).<sup>11</sup>

A prática que se intensificou quantitativamente durante a ditadura militar acabou por roubar do Estado Novo a certidão de nascimento da chamada “lei da vagabundagem”, por meio de uma memória atravessada pela lembrança de uma criação mais rígida e controlada, assim como pela experiência das prisões (vivenciadas e/ou assistidas) em razão da ociosidade. Esta situação também vai ao encontro de outras três lembranças recorrentes, que são o controle da documentação dos cidadãos, o toque de recolher e o respeito às autoridades. O controle da documentação está ligado ao combate à vadiagem. O chamado “toque de recolher” possivelmente seja um desdobramento das arbitrariedades impostas pelo Ato Institucional nº 5 que, entre outras medidas, determinava que “o Presidente da República, em qualquer dos casos previstos na Constituição, poderá decretar o estado de sítio e prorrogá-lo, fixando o respectivo prazo”<sup>12</sup>. A possibilidade de a rotina das pessoas ser alterada à revelia de sua autorização (estado de sítio), somada ao controle imposto da ociosidade, resultou em uma memória bastante convincente a respeito do chamado toque de recolher. Também faz *sentido* em um contexto em que vagar nas ruas às altas horas da noite significava, no mínimo, a despreocupação com o trabalho no dia seguinte, se trabalho houvesse. Eis um indicativo de como o “toque de recolher”, presente nas lembranças do/as entrevistados/as, pode ser produto de uma sociedade constantemente vigiada, regulada por uma perspectiva criminal da ociosidade, e marcada pela imposição do trabalho como garantia de não-envolvimento com esquemas insurgentes contra o regime.

As condições acima relatadas subscrevem a sensação de que na época da ditadura militar havia mais segurança e menos bandidos. A presença dos militares e da polícia, de forma geral, trazia a sensação de que existiam forças colaborando com o controle social e que, a partir do paradigma da vigilância, crimes da ordem do dia a dia não lograriam êxito. Se existe polícia, logo não existe bandido. Uma relação lógica simples, se pautada tão somente pelas regras da matemática. Porém, a dinâmica da vida em sociedade requer um olhar mais complexo sobre as relações entre polícia, crime e bandidagem. O que as lembranças trazem à tona é aquilo que quem viveu na periferia testemunhou: a face da ditadura nas regiões não-centrais era a face do controle exponencial. Numa disputa de memória, os crimes e os cenários de violência que ocorriam no

<sup>11</sup> Disponível em: <http://acervo.oglobo.globo.com/em-destaque/lei-de-1941-considera-ociosidade-crime-pune-vadiagem-com-prisao-de-3-meses-14738298> . Acesso em 20 jul. 2016.

<sup>12</sup> BRASIL. Ato Institucional Nº 5, de 13 de dezembro de 1968.

passado – e eles, comprovadamente, ocorriam – podem ter sido invisibilizados por uma outra lembrança que se impôs, sendo esta aquela que mais afetou aquela sociedade periférica. Além disso, é preciso levar em conta que os veículos de comunicação e a fluidez das informações que temos hoje estavam bem distantes, ao longo dos anos 1960 e 1970, das referências de liberdade de imprensa que hoje usufruímos. Em razão disto, é preciso se abrir à possibilidade de que notícias relacionadas à violência urbana de forma geral sequer fossem publicadas pela imprensa da forma e na velocidade em que ocorriam. Isto é demasiado perturbador se considerarmos as pesquisas que têm sido realizadas sobre a história da Baixada Fluminense durante a ditadura militar. É alarmante o número de grupos de extermínio que nasceram e se fortaleceram naquelas décadas. Mais perturbador ainda é pensarmos as razões que levaram a memória sobre a ditadura militar a resgatar a lembrança da segurança, mas sacramentar o esquecimento do medo e do horror, que é viver sob a ameaça de grupos de extermínio ou de bandos armados a serviço de políticos da elite local. E, se for possível algo de natureza ainda mais perturbadora, considerarmos que grande parte desses crimes esteve ligada, justamente, às forças da lei, aos agentes do estado, aos próprios militares.

Embora as execuções sumárias já ocorressem antes na Baixada, a ação organizada dos matadores associa-se diretamente à ditadura militar. Ainda nos anos 1950, integrantes de grupos como os “Homens de Ouro” (policiais protegidos por superiores com liberdade para agir arbitrariamente, inclusive matar) ou mesmo policiais isolados ganharam notoriedade e fama de “justiceiros” na região assassinando supostos bandidos. Mas é a partir de 1967, quando recrudescer a política de segurança do regime militar, que ocorre um crescimento vertiginoso de homicídios dolosos com características de execuções sumárias: pessoas alvejadas de cima para baixo e a curta distância. Marcas de algemas nos pulsos das vítimas, entre outros indícios, revelavam que elas haviam sido presas antes pela polícia (ALVES, 2007).

Um último dado reincidente, mas não menos curioso, discorre sobre a proibição da prática de esportes durante a ditadura militar. Até o momento não encontrei nenhum tipo de fonte não-oral que possa justificar ou dialogar com esta lembrança revelada pelas/os entrevistadas/os. Ao contrário, são compartilhados amplamente pela historiografia os usos e as apropriações realizadas no âmbito do esporte pelo governo militar durante os anos em que durou a ditadura, com ênfase na propaganda nacionalista gerada a partir do Mundial de 1970, dos *jingles* que clamavam a necessidade de ir *Pra frente, Brasil!*, e a conquista do tricampeonato de futebol pela seleção brasileira ocorrida naquele ano. Tentar entender em que medida as práticas desportivas eram proibidas ou controladas na Baixada Fluminense é um caminho<sup>13</sup> interessante de

---

<sup>13</sup> A indicação de um caminho possível para se pensar acerca das interdições de práticas desportivas na Baixada Fluminense durante a ditadura ganha projeção se levarmos em conta que nas áreas periféricas dos grandes centros urbanos, como o Rio de Janeiro, a prática não profissionalizada de esportes ocorre em importantes espaços públicos de socialização, principalmente da socialização masculina. São terrenos baldios, praças públicas, clubes e agremiações e a rua propriamente dita que costumam ser palco das peladas aos finais de semana, de campeonatos de futebol juvenil, de encontros e reencontros de clubes desportivos amadores que costumeiramente celebram a realização dos jogos com feijoada, rabada, churrasco ou mocotó. A prática desportiva nessas condições talvez oferecesse algum tipo de ameaça à ordem pública no contexto da ditadura militar, durante o qual era mister que as forças do estado coibissem aglomerações. Os encontros de rua poderiam ser considerados perigosos do ponto de vista de um estado de exceção. Se o esporte era o pretexto para os encontros, é possível que ele fosse também alvo de interdição pela repressão policial.

continuidade da pesquisa em momento mais oportuno. Trata-se de um *não-sentido* que carece de mais investigação, mas que pode gerar resultados surpreendentes para a produção historiográfica sobre a Baixada Fluminense.

### **Práxis da vida: quando a lembrança produz sentido histórico**

Com o objetivo de dar sentido às entrevistas realizadas com pessoas do convívio dos/as estudantes, a proposta aqui apresentada procura demonstrar de que forma as informações recolhidas com os/as entrevistados/as foram apropriadas pelos/as alunos/as. Nesta nova etapa, o objetivo foi estimular a produção de narrativas históricas sensibilizadas pelas lembranças evocadas anteriormente, de modo que elas, as narrativas, pudessem atuar como ferramentas importantes na tomada de consciência dos sujeitos, de suas realidades e do tempo presente em que estão inseridos. Como instrumentos próprios do presente, direcionando-se ao passado, as narrativas produzidas podem ser analisadas a partir do sentido que os/as alunos/as dão à passagem do tempo, por meio de suas continuidades e rupturas.

Primeiramente, fora temerário supor que todos os/as alunos/as se comprometeriam em dissertar, de modo autoral, a respeito de sua percepção sobre a ditadura militar. Daquilo que razoavelmente pôde ser considerado autoral, resultou uma lista de dezenove narrativas históricas. Dentro desse escopo de quase vinte textos, dentre muitos temas presentes nas lembranças dos/as entrevistados/as, cinco foram selecionados para nossa análise aqui:

#### a) repressão aos (não) trabalhadores

Foram três as narrativas que de alguma forma se preocuparam em identificar a ditadura como um período em que era necessário às pessoas daquela região andar com a documentação enquanto estivessem na rua. Um dos alunos diz que: “As pessoas tinham todas que ter carteira de trabalho e estar trabalhando, senão eram levadas e presas” e completa, associando a repressão policial à resistência do povo, atuando diretamente sobre a expectativa da classe trabalhadora: “Com a insatisfação e o cansaço do povo, eles foram às ruas protestar contra o regime e pedindo para que a democracia voltasse a reinar no país”. Um relato que notoriamente tece uma imagem negativa do passado (ditadura) mas que se traduz no presente. Se por um lado o relato do aluno apresenta a ruptura com um passado marcado pela repressão aos não-trabalhadores, por outro, o presente (democracia) também recebe críticas do estudante: “Nos dias de hoje, vivemos uma democracia na qual os políticos só roubam”.

Outro relato sobre a repressão aos (não) trabalhadores difere da perspectiva acima. A exigência de documentação a transeuntes e a prática da chamada “lei da vagabundagem” é aliviada, senão compensada, pelo clima de segurança da ditadura:

Entretanto não havia roubo, furto, tráfico, em meio à sociedade. Havia mais segurança de um todo, não tinha politicagem que tem hoje em dia. A polícia, o exército, etc., eram acatados e respeitados, não era igual a hoje em dia, que mesmo com tanta liberdade que temos, o direito de ir e vir, a possibilidade de fazermos o que quisermos em [ilegível] ficamos presos, “retidos” de uma certa forma, medindo lugares e horários por causa da insegurança dos roubos e tudo mais, coisa que na época da ditadura não tinha. (Narrativa histórica da aluna A10).

A aluna parte do presente para justificar as práticas do passado. O presente é o problema. No presente estão os roubos, o tráfico, o desrespeito e a própria liberdade de ir e vir, esta última anulada pelos primeiros, portanto, inútil. É como se quisesse perguntar: “De que valeu lutar pela democracia no passado, se no presente estamos fadados à prisão?”.

Na terceira entrevista, o destaque não vai para a ruptura entre passado e presente, mas para as continuidades trazidas através do tempo e que resistiram à mudança de regime político: “[...] ao olharmos por ‘debaixo do tapete’ ou nem tão por debaixo assim, o que veremos será a velha ditadura, apenas com uma roupagem diferente”. Nesse sentido, a aluna demonstra uma consciência do tempo presente absolutamente sofisticada, ao identificar nele permanências traduzidas, por exemplo, no racismo institucional da polícia militar:

Sabe aquele policial que oprimia em agressões o negro por ser negro na ditadura? Então, ele ainda existe, e hoje, de vez em outra, um negro pobre tem que ter cautela ao ir à praia de ônibus, porque vai que uma viatura ao avistá-los possa os confundir com marginais. Na velha ditadura, você tinha que ter sempre em mãos sua carteira de trabalho, e hoje, na nova, você não pode sair sem seu RG, afinal você nunca sabe quando a polícia pode te parar. (Narrativa histórica da aluna A11).

Não se trata, pois, unicamente de reprimir à classe trabalhadora. Trata-se de repressão às pessoas negras. A informação sobre negritude não esteve presente em nenhuma das entrevistas, e possivelmente ela está relacionada ao conhecimento adquirido na escola ou por algum outro meio mediante o qual seja possível aprender sobre o passado. A aluna relacionou aquilo que para ela possuía significado na lembrança – a repressão aos (não) trabalhadores – a uma discussão bastante inflamada no tempo presente a respeito da cultura do racismo. A narrativa está organizada de modo a dar sentido à vida prática da aluna. Por isso, não importa que vivamos em um regime democrático. Quando o cassetete da polícia rasga a pele, a democracia se desfaz e em seu lugar toma assento ou a “velha ditadura” – iniciada com o golpe de 1964 – ou a “nova ditadura” – o regime do tempo presente.

#### b) aspectos positivos da ditadura militar

Cinco narrativas procuraram destacar elementos positivos na ditadura militar. Este é um dos itens fundamentais desta pesquisa; ele procura entender de que forma as imagens positivas daquele regime nas lembranças dos/as entrevistados/as se reproduzem nas narrativas escritas pelos/as estudantes. Um dos textos traz uma marca forte da ruptura entre as temporalidades: “Há diversas diferenças sobre a ditadura e os tempos de hoje, uma delas é a democracia”. No conjunto das diferenças, o aluno cita os abusos dos militares, as agressões aos trabalhadores e até mesmo mortes. Não gasta mais do que duas linhas para reconhecer aspectos negativos do regime. São os únicos. O restante da narrativa se baseia nas desvantagens do presente sobre o passado.

Pelo que parece, o governo de hoje em dia tem muito mais corrupção, muito mais roubo, e hoje o Brasil está passando por uma crise por esse motivo, e para piorar o dólar está acima de R\$ 4,00, aí tudo está aumentando, tudo em cima

da corrupção desse governo. Por exemplo, a “Lava-Jato”. É um absurdo, fora do normal, os caras roubam bilhões e depois saem como se não tivesse acontecido nada, e na época da ditadura eu creio que o governo não era assim. (Narrativa histórica do aluno A02).

É inegável o peso do presente na aplicação de juízo de valor acerca do passado. O aluno não ignora o que considera negativo neste passado, mas o que ele registra sobre esse passado é quase irrelevante diante do caos político e econômico do tempo presente. Ao crer que “na época da ditadura [...] o governo não era assim”, ele reforça a lembrança de uma das entrevistadas, M.E., para quem o período do regime militar tinha muito mais organização, era mais regrado e seguro, período no qual a ROTA fazia a segurança da população e não havia tráfico. Há também um diálogo significativo com a entrevista de J.C.O., para quem hoje em dia não se sabe quem é “bandido” e quem é “honesto”. Quais são os dados que atestam, na narrativa, que “hoje em dia tem muito mais corrupção, muito mais roubo”? Inexistem. Não mobilizando, ou não conhecendo, dados relativos a roubos e corrupção na ditadura, o aluno conclui que as mazelas do tempo presente se explicam pelo próprio tempo presente, reforçando desta maneira a ruptura com qualquer vínculo que ele possa ter com o passado.

Outras narrativas em maior ou menor grau também enfatizam esse tipo de ruptura. Algumas, porém, ao identificarem aspectos positivos em um passado ditatorial, desvinculam sua própria imagem daquela referente ao regime. Ao fazê-lo, organizam uma narrativa interessante do ponto de vista de Koselleck (2006), pois o que há de positivo na ditadura é visto desta forma devido às expectativas de setores circunscritos a um tempo e a um espaço: “Nos dias de hoje, consideramos a ditadura militar uma coisa muito ruim, mas tem assim gente que achava naquele tempo a ditadura militar uma ótima escolha para o povo”<sup>14</sup>. Se existe algo de positivo no regime, estava no horizonte de expectativa de um determinado segmento da sociedade do passado. Hoje, a ditadura é considerada “uma coisa muito ruim”, afinal, novos horizontes inspiram o tempo presente.

Esta não é a única fala que flexibiliza um eventual aspecto positivo presente na ditadura. Um outro aluno se apropria da máxima da inexistência ou da baixa incidência de criminalidade no passado: “Roubos? Raridade. Ninguém era louco, até porque se existia um mal a se temer, querer arrumar brecha para a morte era realmente idiotice. Como se pode ver, a ditadura limitava [tanto] os bons como os ruins”. Para ele, a baixa incidência de roubos não se explica pela eficiência das políticas de segurança empreendidas pela polícia, mas justamente pelo que esta organização representava no imaginário da população – o abuso de poder – motivo pelo qual ela seria “um mal a se temer”. Quem ousasse desafiar o mal, “bandidos” ou “honestos”, estariam fadados às suas arbitrariedades. Para ele, o fim do regime se deveu basicamente aos movimentos de resistência popular ante os desmandos que causaram, por exemplo, a crise de abastecimento: “um regime militar que durou praticamente 20 anos e, claro, se esse sistema acabou é por motivos óbvios, como a dificuldade para comprar alimentos”. Aqui, a presença da crise de abastecimento que no tempo cronológico criou as condições para o “quebra-quebra” de 1962, no tempo da lembrança, se confunde com as imagens que um dos entrevistados tem da ditadura militar. Ao ser traduzida em narrativa pelo aluno, a dificuldade de comprar alimentos não apenas é uma face

<sup>14</sup> Narrativa do aluno A07.

da ditadura militar como é a razão que explica o seu fim. Para o aluno, explicar o fim da ditadura a partir da revolta popular é a questão central que ordena a sua narrativa, a lembrança que ele coloca como decisiva no passado, que faz sentido para ele, a qual ele ordena “de acordo com um sistema racional no momento mesmo da evocação” por ocasião dos instantes em que “acontece a ‘tomada de memória’”, [...] tomada de consciência de si mesmo” (CANDAUI, 2014, p. 65-66). Para o aluno, assim como no passado – história, mestra da vida – o futuro do país depende, no presente, da resistência popular: “a solução não tem que vir do governo, e sim do povo, como o próprio solucionou os problemas na ditadura militar”.

#### c) criminalidade

Este se tornou um dos grandes balizadores para os alunos se referirem tanto ao tempo presente quanto ao passado. Ao todo, seis narrativas foram construídas tendo a questão da segurança pública como norteadoras dos seus textos. Algumas já foram abordadas direta ou indiretamente nos parágrafos acima, porque o tema é tão pujante que se articula intrinsecamente com outros temas. A questão dos roubos, por exemplo, se articula com a imagem positiva relativa à ditadura. Em outras narrativas, a ausência deles é o contraponto necessário para justificar as operações policiais contra (não) trabalhadores.

Mas existem outras narrativas com abordagens igualmente interessantes, como a que compara a violência [possivelmente] da ditadura com a “violência com os nossos bolsos”. Neste caso, a aluna se refere a “esses tipos de roubo com quem trabalha para ter o pão”. Trata-se, evidentemente, de uma consideração que denota o tipo de realidade que afeta o cotidiano da aluna. Eis um caso bastante típico da chamada *empatia histórica* (COOPER *apud* DUTRA, 2004). A aluna consegue entender os prejuízos da violência no passado na medida em que ela reconhece em outrem a dor que sofre em sua vida prática.

#### d) liberdade de expressão

A menina dos olhos dos/das jovens. A liberdade de expressão é o segundo maior tema recorrente nas narrativas históricas examinadas. Este assunto é presente em onze das dezenove narrativas consideradas para esta pesquisa. Tema importante na afirmação identitária da juventude, expressar-se livremente se mostrou um ponto importantíssimo de ligação entre o presente e o passado, um instrumento eficaz para despertar a empatia histórica, chave para o ensino e a aprendizagem da disciplina.

A esmagadora maioria dos que trataram da liberdade de expressão, identificaram na ditadura um período em que este direito foi suprimido, e viram nisso uma desvantagem em relação ao tempo presente. De acordo com as narrativas, com as restrições que existiam a circulação de ideias na sociedade ficou empobrecida pois “as pessoas não podiam nada, não se podia reivindicar, falar e até mesmo dar opiniões sobre tudo”, diferente dos dias de hoje, nos quais “nós somos todos livres, podemos opinar [...] hoje em dia somos todos livres, mesmo comparando a ditadura passada com a de hoje”. Narrativas como essas estão marcadas pelas vantagens advindas com a democracia. O passado é descredenciado por meio daquilo que hoje, entre os jovens, é considerado precioso: “O Brasil tem algo que jamais, por lei, pode nos ser tirado: temos a liberdade de expressão”.

Uma quantidade expressiva das narrativas dedicou-se a dissertar sobre a produção cultural que emergiu na, contra e em razão da ditadura. Ao narrarem o passado, identificaram que a cultura foi alvo da censura no regime, sendo “reprimidos também novelas, seriados, músicas ou algo do tipo que tentasse expressar um pensamento sobre o assunto. Outros vão além, oferecendo uma explicação sobre a razão da perseguição, afirmando que as pessoas “passaram a protestar, criando músicas para protestar [contra] a ditadura militar”. Não são apenas músicas censuradas, são músicas *insurgentes* censuradas, músicas de protesto, que se posicionaram politicamente, que ousaram desafiar o poder. Algumas narrativas são bem específicas sobre as estratégias dos artistas:

Milhares de artistas, de todas as modalidades, eram presos ou obrigados a se calarem, o que não faziam. Entre eles, podemos citar Chico Buarque e Raul Seixas, que ousaram compor músicas de duplo sentido, nas quais a escrita [era] de uma forma, mas na hora de cantar podíamos ouvir outras. (Narrativa da aluna A20).

Uma aluna associou a falta de liberdade de expressão à política de controle da pobreza: “as coisas eram muito proibidas, principalmente os pobres não tinham direitos de nada. Pessoas que tinham dinheiro que tinham o poder. Hoje em dia já vivemos muito diferente, temos direitos de falar, de lutar pelo que a gente quer”, afirma uma estudante. Outra identificou na liberdade de expressão o maior alvo da repressão durante a ditadura:

A liberdade de expressão, por exemplo, foi a mais atacada dentre todos os direitos. Atualmente, ainda há essa restrição por parte da própria população. A sociedade brasileira atual adentrou ferozmente em um estado conservador atípico, dentro do qual o simples ato de falar tornou-se famigerado [...]. Este conservadorismo exacerbado acaba por retroceder a evolução, ou seja, a fuga para a liberdade torna-se uma espécie de corrida em círculos, por meio da qual, por mais que haja o desejo de seguir em frente, o retorno ao começo será evidente. (Narrativa da aluna A12).

O uso que esta última faz do tema permite considerarmos sua própria concepção de tempo e de história. Para ela, o ataque à liberdade de expressão é uma marca de continuidade entre o tempo passado e o presente. Na visão da aluna, o conservadorismo que cerceia a expressão dos pensamentos, das opiniões, das visões de mundo, age na contramão do que ela imagina ser o esperado em relação ao tempo: que ele evolua. Ao “retroceder a evolução”, o tempo volta ao passado, revivendo seus dilemas e suas mazelas. Neste caso, para ela existem duas formas de perceber a história: através do tempo contínuo e progressivo (evolução) e através do tempo cíclico (volta ao passado). De modo convicto, expressa sua consciência do tempo e da história: “Devem-se espelhar os passos dados no presente com os do passado, para que assim possa haver um certo controle para com o futuro”, tornando-se expoente de uma visão afetada pela concepção de história como mestra da vida.

Mas nem todas as narrativas são unânimes em reconhecer na falta da liberdade de expressão existente na ditadura militar uma desvantagem em relação ao tempo presente. Uma



das alunas – não por coincidência, uma das que entrevistou a senhora M.E. – acredita piamente que “hoje em dia é tudo muito exposto, tudo muito fácil” e que em sua visão “isso prejudica muito uma criação”, afirma. A liberdade, para ela, não apenas é ilusória como é prejudicial, porque atenta contra a criação das crianças. Ela diz: “mesmo com tanta liberdade que temos, o direito de ir e vir, a possibilidade de fazermos o que quisermos [...] ficamos presos, [...] medindo lugares e horários por causa da insegurança dos roubos e tudo mais, coisa que na época da ditadura não tinha”. Numa relação de causa e efeito muito particular, a liberdade da democracia é responsável pelos insucessos da formação infantil e até pela insegurança do tempo presente. A saída para o caos do mundo de hoje, contudo, não passa pelo retorno à ditadura, mas por um estado intermediário entre a ditadura e a democracia, um equilíbrio que precisaria incluir a admissão de regras, organização e controle, a fim de que a sociedade possa “evoluir”. Mais uma voz a serviço de uma história evolutiva, mas diacronicamente oposta em relação à anterior quanto à consciência de mundo.

#### e) violência policial/militar

Eis a quase unânime das intenções narrativas dos estudantes. Doze em dezenove textos trouxeram a violência policial para a interlocução entre presente e passado. É impossível dissociar este número expressivo das contingências do tempo presente. Ao aludirem a um passado violento protagonizado pelas instituições policiais/militares, grande parte das/os estudantes identifica as continuidades das práticas de agressão, mas também demonstra a consciência de que essas práticas são repudiáveis, tomando partido em relação a elas.

Uma das questões que mais chamou a atenção das/os estudantes foi a prática da tortura. “Tempos atrás as pessoas eram torturadas e tinham muitos assassinatos [...]. Tinham até um manual de como os militares deveriam torturar. Para as pessoas confessarem, usavam todos os métodos, como choques, afogamentos e sufocamentos”, afirma uma aluna, enquanto outra demonstra alívio em relação à ruptura com o passado: “nos dias de hoje vive-se melhor, com os nossos ‘direitos’, ‘sem a tortura’”, sugere com desconfiança, entre aspas.

O autoritarismo militar é alvo da crítica das/os estudantes, pois “[...] os militares tomam posse do poder e começam a administrar o país. Claro que este poder é usado para reprimir tudo e todos contra as suas ideologias e regras”, provoca a mesma aluna. Sua colega de turma confirma: “as coisas eram bem difíceis, os militares da época eram bastante autoritários e resolviam tudo. O poder deles era na base da violência, já a força dos trabalhadores era na mão de obra”, afirma, comparando o poder dos militares com o da classe trabalhadora.

Três narrativas chamaram a atenção por identificarem continuidades temporais de suma importância. Uma delas já diz respeito à repressão aos negros, abordada parágrafos acima. Gostaria de me debruçar sobre as outras duas. Uma revela uma percepção recorrente sobre uma espécie de ditadura “disfarçada”:

Qualquer pessoa que tentasse se envolver era torturada de alguma forma. Nos dias de hoje ainda existiam alguns casos assim. Mas todos são, ao máximo, mantidos em segredo. Aliás, aos olhos de muitas pessoas, o que aconteceu foi que pessoas pegaram a ditadura e aplicam, disfarçadamente, nos dias de hoje. (Narrativa da aluna A21).

A outra demonstra consciência de que vivemos em uma democracia, mas que existem forças que se esforçam para que o país “volte ao passado”:

Por mais que a maioria dos policiais ainda ajam de forma bruta e ainda tentem fazer com que o Brasil volte para aquele tempo horrível, nunca conseguiriam, porque além de serem poucos os que querem, o Brasil não permitiria, porque ninguém que tenha o que temos iria querer voltar atrás. (Narrativa da aluna A20).

O que chama a atenção nas duas narrativas é a consciência sobre o tempo presente e a relação que tecem com o passado. Dando uma resposta à famosa pergunta “para que serve a história?”, as duas narrativas mobilizam o passado para darem sentido a uma reivindicação que é de agora, é atual, é do hoje. As duas alunas conseguem identificar o passado como gestor de práticas consideradas abusivas, cujos reflexos são sentidos no tempo presente. A diferença entre as duas está em que, na primeira, assistimos a uma denúncia sobre a persistência da tortura em uma suposta ordem democrática desacreditada a partir do momento em que “pegaram a ditadura e aplicaram, disfarçadamente, nos dias de hoje”; na segunda narrativa, ainda que mobilizando uma percepção de tempo evolutiva, a violência policial é identificada, condenada e condicionada a uma minoria que deseja fazer com que o país “volte para aquele tempo horrível”. É uma narrativa de esperança e que aponta para o porvir. Para a aluna, a história cumpriu a sua função; as conquistas alcançadas são importantes o suficiente para blindar o futuro do Brasil de um retorno à ditadura militar. Seu otimismo, no mínimo, é inspiração para aqueles e aquelas que partilham de sua esperança.

### **Narrativas a serviço da didática da história escolar**

O exame das narrativas históricas revelou dados que puderam ser quantificados e qualificados, segundo as características que apresentaram em uma análise inspirada pela *Grounded Theory*.<sup>15</sup> O processo de tabulação desses dados levou em consideração três fatores: as percepções sobre o passado, as percepções sobre o presente e as percepções sobre a conexão que se dá entre os tempos presente e passado. Outros aspectos presentes nas narrativas também foram levados em consideração na análise global dos dados, dentre eles a perspectiva de futuro das/os estudantes e a precisão cronológica ao narrar o episódio da ditadura militar, mas para efeito de tabulação, estas últimas não foram aprofundadas. Contudo, não deixa de ser um canal aberto para estudo posterior direcionado à análise destas perspectivas sobre o porvir, considerando o conceito de *horizonte de expectativa*, nos termos de Koselleck (2006).

A análise que se fará doravante diz respeito à percepção do tempo propriamente dita. Não versará especificamente sobre e nem problematizará o período da ditadura militar. Trata-se

<sup>15</sup> A *Grounded Theory* é uma metodologia surgida há mais de trinta anos, vinculada à tradição do interacionismo simbólico e à Escola de Chicago. Foi proposta inicialmente por Glaser e Strauss na obra *The discovery of Grounded Theory: Strategies for a qualitative research*, publicada em 1967. Valorizando o envolvimento do investigador no processo de pesquisa, ela se baseia na ideia de que os resultados que são obtidos são revelados por meio do método da descoberta. É uma metodologia de análise qualitativa de dados, mas que se abre às técnicas quantitativas. Tem como objetivo maior a criação de uma teoria construída com base na coleta e na análise rigorosa e sistemática de dados, constantemente comparados – entre os quais, relatos históricos, entrevistas, diários, vídeos e cartas – realizadas por um investigador cuja pesquisa se dá por meio de um processo indutivo de produção de conhecimento. (FERNANDES; MAIA, 2001).

de compreender, através da atividade didática, a relação entre passado e presente. Será através da compreensão desta relação que, posteriormente, o conteúdo de história será revisitado, considerando as carências reveladas pelo estudo.

Procurei identificar nas 19 narrativas determinados padrões nas respostas que foram dadas pelas/os alunas/os mediante o estímulo de escrever a respeito do tema “Ditadura militar, ontem e hoje”. Meu foco foi entender como os textos dessas/es estudantes se comportavam em relação: a) às percepções sobre o passado; b) às percepções sobre o presente; c) à conexão entre passado e presente.

De que forma esta análise de padrões de resposta pode contribuir para pensarmos o ensino de história? Estudando a relação entre as respostas e a variação dos padrões de acordo com a percepção de passado ou de presente, algumas inquietações nasceram e se converteram em questionamentos. As perguntas que nascem da observação de dados catalogados e classificados podem ajudar a pensar o tempo na aula de história.

*a) Quais são os aspectos positivos do passado (ditadura)?*

Foram poucas as narrativas que dissertaram sobre alguma imagem positiva da ditadura, apenas quatro. O que essas narrativas têm a dizer? A narrativa do aluno A02 diz que atualmente existe muito mais corrupção e impunidade no país, e que ele acredita que na ditadura não era assim; a narrativa da aluna A07 diz que para determinados segmentos do passado a ditadura era vista como uma “ótima escolha”; já a narrativa do aluno A09 afirma que a sociedade no passado passou a se respeitar mais devido ao excesso de repressão e de perigo, e que a incidência de roubos era raridade, uma vez que “ninguém era louco, até porque se existia um mal a temer, querer arrumar brecha para a morte era realmente idiotice”; a aluna A10, em sua narrativa, é a única que faz uma defesa mais enérgica do regime militar: “não havia roubo, furto, tráfico [...]. Havia mais segurança de um todo, não tinha politicagem que tem hoje em dia. A polícia, o exército, etc., eram acatados e respeitados”.

*b) O que pensam os/as alunos/as que não conseguem perceber o tempo presente a partir de vantagens sobre o passado? Por que conquistas importantes do regime democrático são ignoradas? Quem são esses/as para quem o presente é tão somente feito de imagens negativas?*

Quatro alunos se enquadram nesta questão. O Brasil está em crise, o dólar está atingindo a marca dos R\$ 4,00, a inflação está aumentando os preços, existe muito mais corrupção, ainda tem a [operação] Lava-Jato e a impunidade. Este é o cenário do tempo presente segundo a narrativa do aluno A02. Já para o aluno A05, “nos dias de hoje vivemos uma democracia na qual políticos só roubam”. A aluna A08 que critica “esses tipos de roubo com quem trabalha para ter o pão” é a mesma que conjectura um cenário bastante desfavorável do mundo atual, onde “existe tudo quanto é tipo de coisa que acontece, tipo violência, pobreza, desigualdade, preconceito, é um pouco de tudo”. Já para o aluno A09, nos dias de hoje existe um “grande mal no Estado”, talvez relacionado ao fato de que ainda existem pessoas acima da lei que, como na época ditadura, limitam “tanto os bons como os ruins”; mal este cuja solução “não tem que vir do governo, e sim do povo”. Entretanto, existe um diferencial; a partir do momento em que o aluno alude a uma

solução (que vem do povo), ele mobiliza seu horizonte de expectativa, ele traz na narrativa uma perspectiva de futuro, algo relativamente raro nas narrativas produzidas. O presente é negativo, mas pode vir a ser positivo. Não deixa de ser uma narrativa de esperança.

*c) Que tipo de visão da história possuem aquelas/es que só percebem a relação passado/presente por meio das rupturas? Existe, afinal, algum tipo de relação do presente com o passado, já que o mundo de hoje se resume às diferenças com o mundo de ontem?*

As duas narrativas que só mobilizam rupturas para explicar a passagem do passado para o presente são das alunas A14 e A19. A primeira faz uma oposição convicta entre o tempo da ditadura e o tempo da democracia: “A ditadura foi os tempos (sic) mais sofridos e tristes da história do país. Um tempo em que opiniões, pensamentos, morais, direito e deveres do cidadão não existiam, pois tudo era reprimido pelos militares e chefes de governo e estado”, enquanto a democracia “foi um divisor de águas na história do país. Hoje as pessoas têm direito a sua própria vida, a documentos, a saúde, a cidadania, a hospitais, a educação. Hoje podemos nos expressar de todas as formas e maneiras”. A segunda narrativa também dá ênfase ao contraste entre a privação de direitos (ditadura) e o acesso a eles (democracia): “As coisas eram muito proibidas, principalmente os pobres não tinham direitos de nada. Pessoas que tinham dinheiro que tinham o poder. Hoje em dia já vivemos muito diferente, temos direitos de falar, de lutar pelo que a gente quer”.

As duas visões demonstram uma percepção do tempo marcada pela superação. Elas elegem a democracia como questão central na organização da narrativa e enveredam seu texto a partir dos direitos conquistados e usufruídos no tempo presente. Essa visão de história pode ser enriquecida a partir da problematização da universalidade dos direitos. Todos têm direito de ir e vir? Brancos e negros de igual maneira? O acesso à saúde é garantido no regime democrático que vivemos? Essas perguntas dialogam com algumas outras narrativas estudantis que refletem sobre as mazelas do tempo presente.

*d) Considerando um cenário absolutamente desfavorável no passado e um cenário absolutamente favorável no presente, a ruptura é claramente uma marca que caracteriza a relação entre uma temporalidade e outra. Contudo, algumas narrativas que possuem este padrão, trazem também marcas de continuidade. Por quê? Que continuidades são essas? Que elementos de um passado exclusivamente negativo permanecem em um presente exclusivamente positivo?*

São três as narrativas que afirmam existirem continuidades entre um passado absolutamente desfavorável e um presente absolutamente favorável. A primeira (A01) é bastante lacônica e tão somente sugere que existem continuidades: “Acabou muita coisa que aconteceu no passado na época da ditadura militar”. Muita coisa não é tudo. O que restou, afinal? A lacuna abre margem para um trabalho pedagógico investigativo que dê conta de pesquisar as permanências do passado (ditadura) no presente (democracia). A última narrativa (A04), um tanto confusa, traz a ideia de que “só restam as lembranças de infância dentro de conflitos e de guerra”, permanecendo na lembrança os conflitos de uma época bélica associada à ditadura. A segunda (A03) é mais precisa ao identificar em que medida as marcas da ditadura permanecem nos dias de hoje: “Nos

dias de hoje a ditadura militar está apenas na história e na memória das pessoas que viveram naquela época. Hoje em dia, ainda se veem alguns loucos que querem a volta da ditadura, mas isso porque não estavam lá”. Considero esta narrativa mais sofisticada, aproximando-se de uma consciência histórica do tipo genética, conforme propõe Rüsen (2010), porque a relação passado e presente da aluna leva em consideração as transformações características do mundo de hoje, as quais são filtros para que os paradigmas do tempo que passou possam ou não permanecer. A ditadura hoje não existe justamente porque está circunscrita a um outro tempo. Ela existe na memória de quem a viveu. Hoje, com a experiência da democracia, querer novamente um regime ditatorial é coisa de “alguns loucos”, é querer reviver um paradigma que, com a experiência dos últimos anos da Nova República, não faz sentido.

Por fim, para além das conclusões que apresentamos no corpo do artigo, uma questão fica clara para aqueles que pensaram a pesquisa que originou este artigo: a história escolar, quando refletida a partir da Didática da História (BERGMANN, 1990; RÜSEN, 2016, CERRI, 2014), se efetiva como uma disciplina que, caracterizando-se por uma epistemologia própria, necessariamente deve dialogar com saberes e conhecimentos oriundos do campo científico e do chamado “senso comum”, portanto, mergulhar na história pública. O trabalho do historiador tem sempre uma dimensão didática (CERRI, 2014). E a didática na qual o professor de história escolar está mergulhado deve considerar a preocupação em produzir sentido histórico para as narrativas produzidas/trazidas pelos alunos para o trabalho escolar. Sentido didático-histórico, não historiográfico. Como nos lembra Cerri (2014): “Reflexão didática é exatamente a capacidade do profissional de história de pensar as relações entre o seu ofício e seus frutos com as características e demandas da sociedade na qual se insere” (p. 371).

As narrativas produzidas pelos alunos na experiência que retratamos constituíram sentido para seu presente, interpretando outras narrativas que mobilizavam memórias/lembranças de seus familiares e conhecidos que viveram a ditadura militar no Brasil. Algumas demonstraram capacidade inclusive de prospectar futuros possíveis, refletidos na interpretação dos conhecimentos trabalhados. Que sentidos foram impulsionados para esse resultado? Como esse exercício dá contorno às consciências históricas desses personagens? Refletir sobre essas e outras questões demonstram a potência da reflexão didático-histórica para o fazer não apenas circunscrito à sala de aula, mas, também, para a vida prática de todos que participaram da experiência.

## Referências

ALBIERI, Sara. “História pública e consciência histórica”. In: ALMEIDA, J. R. e ROVAI, M. G. O. (Org.). **Introdução à história pública**. São Paulo, Editora Letra e Voz. 2011. pp.19-28.

ALVES, José Cláudio Souza. Assassinos no poder. **Revista de História**. Rio de Janeiro - versão digital, 31 de outubro de 2007. Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/capa/assassinos-no-poder>. Acesso em: 20 jul. 2007.

BERGMANN, Klaus. A História na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.9, n.º 19, pp. 29-42, 1990.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. São Paulo, Contexto, 2014.

CANTALEJO, Manoel Henrique de Souza. **O município de Duque de Caxias e a ditadura militar: 1964-1985**. Rio de Janeiro, 2008. (Dissertação de mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História Social – UFRJ, 2008.

CARVALHAL, Juliana Pinto. “Maurice Halbwachs e a questão da memória”. In: **Revista Espaço Acadêmico** (edição virtual). Nº56, jan/2006: <http://www.espacoacademico.com.br/056/56carvalhal.htm> . Acesso em: 28 de julho de 2016.

DUTRA, Soraia. Uma revisão das pesquisas no campo do ensino e aprendizagem da história para crianças. **Anais do V Encontro Perspectivas do Ensino de História**. 2004.

FERNANDES, E.M. & MAIA, A. “Grounded Theory”. In: FERNANDES, E. M.; ALMEIDA, L. S. Almeida (Org.). **Métodos e técnicas de avaliação: contributos para a prática e investigação psicológicas**. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001. pp.49-74.

GONTIJO, Rebeca. Sobre cultura histórica e usos do passado: a Independência do Brasil em questão. **Almanack**. Guarulhos, n.08, pp.44-53, 2º semestre 2014.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Edições Vértice, Editora Revista dos Tribunais LTDA, 1990.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro. Editora Contraponto/Editora PUC Rio. 2006.

LIDDINGTON, Jill. O que é história pública? Os públicos e seus passados. In: ALMEIDA, J. R. e ROVAI, M. G. O. (Org.). **Introdução à história pública**. São Paulo, Editora Letra e Voz. 2011. pp.31-50.

OAKESHOTT, Michael. **Sobre a história e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão de Resende (Org.). Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da didática da história. Curitiba: W. A. Editores Ltda., 2016.

WANDERLEY, Sonia. O entrelugar do aprendizado escolar de História: uma perspectiva de História Pública. **Revista História Hoje**, v. 9, nº 18, 2020, p. 125-144.

# O TEMPO FOI E AINDA É: APRENDIZAGEM TEÓRICO- CONCEITUAL SOBRE O TEMPO COMO ELEMENTO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NO ENSINO MÉDIO

Fábia Janaina Marciel da Silva  
Rosilene Alves de Melo

O conteúdo deste capítulo é parte de uma pesquisa mais ampla, realizada no âmbito de dissertação de Mestrado em Ensino de História, pela Rede Nacional Prohístória, que teve como objetivo verificar como os estudantes, colaboradores desse estudo, matriculados nos terceiros anos do Ensino Médio das escolas públicas estaduais que fizeram parte do campo da pesquisa, compreendem o conceito de tempo, associado à percepção sobre a consciência histórica e algumas abordagens acerca da teoria da história.

Nesse sentido, partimos de uma visão que reflete sobre a importância desses conceitos e desse conhecimento teórico, relacionado ao estudo do tempo e das narrativas históricas, como possibilidade de percepção de sua própria historicidade e de análise do seu papel, enquanto sujeito histórico, no contexto social e temporal no qual se insere.

Para essa finalidade, nos utilizamos de uma pesquisa bibliográfica e da metodologia da história oral, através de uma abordagem qualitativa, para evidenciar o conhecimento dos estudantes e os aspectos abordados na investigação proposta, procurando destacar a necessidade de um ensino pautado em reflexões teóricas e práticas sobre a compreensão das temporalidades e da consciência histórica no Ensino Médio, na realidade das escolas pesquisadas.

A curiosidade sobre a definição do tempo faz parte do gênero humano. Quem nunca quis saber o que é o tempo? Qual seria sua cor? Sua forma? Onde ele estaria presente, além de sua ocupação em todos os lugares, mas de outra forma, que não invisível aos nossos olhos?

Sabemos que o tempo existe e que define nossa organização temporal, mas, de igual modo, por ser tão definidor da categoria humana, gostaríamos de conhecê-lo mais profundamente. Esse tempo, tão incógnito para todas as gerações, é um dos principais elementos da consciência histórica. É daí que nasce a compreensão do tempo como elemento fundamental da consciência histórica. Jörn Rüsen a define como “A suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência de evolução temporal de seu mundo e de si mesmo, de forma tal que possam se orientar intencionalmente no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 57).

Luís Fernando Cerri descreve a consciência histórica como “Uma das estruturas de pensamento humano, o qual coloca em movimento a definição de identidade coletiva e pessoal,

a memória e a imperiosidade de agir no mundo em que está inserido” (CERRI, 2011, p. 13). O tempo é tido como elemento da consciência histórica, que, por sua vez, é entendida como uma organização mental utilizada para analisarmos nossa percepção temporal, refletindo sobre essas temporalidades e sua relação com nossas ações e forma de agir no espaço e no meio social em que estamos inseridos na atualidade.

Buscamos problematizar as análises sobre o conceito de tempo abordadas pela historiografia e sua relação com o ensino de história na educação básica. Trazemos autores que se debruçam sobre a compreensão do conceito de tempo e das temporalidades e evidenciamos o quanto esse conhecimento pode ajudar na compreensão histórica dos estudantes, como forma de se perceberem como sujeitos da história, atuantes e reflexivos, utilizando-se de suas consciências históricas.

Compreende-se que o método utilizado na pesquisa histórica, a modalidade de história oral, colaborou para uma melhor definição da realidade pesquisada, principalmente na análise de como conceitos teóricos relacionados à consciência histórica são trabalhados no campo da pesquisa e na valorização das vozes dos sujeitos colaboradores. O uso da história oral permitiu que obtivéssemos dados importantes da vivência dos entrevistados, pois é uma metodologia de pesquisa que busca ouvir os relatos e os conhecimentos dos sujeitos que não estão incluídos na história oficial e, com isso, inseri-los dentro dela, fazendo com que suas vozes, suas opiniões, seus pensamentos sejam ouvidos, respeitando suas trajetórias profissionais e pessoais, relacionando-as ao contexto social e profissional na qual a pesquisa é realizada.

Dividimos este capítulo em duas seções: inicialmente reflete-se sobre as formas de a historiografia abordar o conceito de tempo, apresentando as discussões pertinentes sobre sua compreensão teórica, e, em um segundo momento, aborda-se a importância da compreensão sobre as temporalidades no ensino de história, como forma de reflexão sobre a relação do tempo com as ações humanas.

Demonstra-se a narração da consciência histórica, dentro de uma percepção da relação entre o tempo, com nossas reflexões históricas, e as formas de atuar no espaço que estamos inseridos, discutindo principalmente a necessidade de aulas de história em que os estudantes se apropriem do conhecimento desses conceitos, a fim de facilitar o reconhecimento de seu papel, como sujeito histórico, fazendo uma correlação entre as temporalidades e a atuação humana sobre elas.

## **O tempo como elemento da consciência histórica**

Ainda que não saibamos exatamente definir o tempo, percebemos sua presença e sua fundamentação em nosso cotidiano. Ele está aqui e passa. Podemos percebê-lo escorrendo pelas mudanças verificadas em nós e no outro. O autor Luiz Fernando Cerri diz que:

O tempo nos define, nos limita e nos constrange: estamos condenados a ele, sem opção de não estar nele. Não estar no tempo é estar morto. Mesmo assim, o morto está indiretamente no tempo – o passado – e segue influenciando os vivos pelos sentimentos e conhecimentos que eles mantêm daquele que morreu (CERRI, 2011, p. 60).



E o que seria mesmo o tempo? Um elemento tão abstrato e, ao mesmo tempo tão concreto, no seu sentido humano e físico de se fazer sentir. Um elemento que traz um nível de complexidade tão debatido e que, embora saibamos indiretamente dizê-lo, não sabemos resumi-lo, muito menos descrevê-lo de uma única forma. Não somente porque o tempo não é algo “palpável”, que escorra por entre nossos dedos, mas porque ele é um objeto de observação da nossa vivência em sociedade e porque cada um tem uma forma individual de representá-lo e de percebê-lo, mas não de descrevê-lo. O tempo é misterioso, perturbador e envolvente. Não conseguimos nos desprender dele: o associamos constantemente a todos os fatos que acontecem em nossas vidas.

É interessante a analogia que o historiador José Carlos Reis (2006) faz ao estudo do tempo, comparando-o a uma clepsidra ou uma ampulheta. O autor diz que o tempo histórico estaria representado pela parte superior da clepsidra, aquele tempo humano, sólido, palpável, que aparentemente se basta, mas que tende a desabar e a deixar de ser, transformando-se em passado. Na parte inferior da clepsidra estaria o próprio passado, o que já foi, mas que quer, a todo momento, se fazer lembrar.

E o historiador está lá, abraçado à cintura da clepsidra, observando passar para a parte inferior um pouco do ser que antes era sólido e constante, com a função de virá-la a contrapelo, sobre a cabeça dos vivos, deixando escorrer o passado, desabando sobre eles o ser que se foi, que estava lá, inquieto, pungente, aflito para se fazer lembrar, pois deixou vestígios do que já foi consolidando sua passagem no tempo. Essa analogia demonstra a estreita relação das temporalidades com o ser humano. A reflexão sobre o passado adentra nosso presente, trazida pelos nossos questionamentos cotidianos, e esclarece muito do nosso futuro. Um dos grandes objetivos do historiador, em seu anseio de conhecer o indivíduo no tempo, é essa interpretação, feita a partir do olhar compenetrado sobre o vão da clepsidra. O tempo fala ao historiador e entrelaça os seres humanos entre uma temporalidade e outra (REIS, 2006).

Antoine Prost lança um questionamento que dá ênfase a esta tarefa de compreensão sobre o tempo:

A História faz-se a partir do tempo: um tempo complexo, construído, e multifacetado. O que é, portanto, esse tempo caracterizado pelo fato de que, ao servir-se dele, a história simultaneamente o constrói, além de constituir-se uma de suas particularidades fundamentais? (PROST, 2008, p. 96).

Para Prost (2008), o tempo está ligado às sociedades, à coletividade, incorporado aos documentos, aos fatos, às questões humanas. Seria o tempo “A própria substância da História” e “O principal ator da História” (PROST, 2008, p. 96; p. 114) ligando passado e presente, e fazendo a história ser construída dentro de uma estrutura temporal.

Para torná-lo passível de estudos, o historiador trata o tempo, recorta, analisa, mergulha nele para compreendê-lo, conhecê-lo e interpretá-lo. Dessa forma, o estudo sobre o tempo traz as possibilidades de análise dos diferentes ritmos, dos fatos que se modificam e daqueles que permanecem inalterados, ou até mesmo daqueles que parecem se repetir, sem transformar. Nessa análise estariam presentes essas observações de um tempo contínuo, descontínuo, longo ou curto, permanente ou alterável (PROST, 2008).

A célebre frase de Marc Bloch (2001), de que a história é a ciência dos homens no tempo, revolucionou a forma de vermos a história, tão conhecida e, hoje, melhor compreendida, pois denotou a profundidade da relação extremamente forte entre a história e o tempo. Os dois elementos são indissociáveis, na medida em que é impossível pensar as relações humanas sem um marco temporal. O tempo da história, para Marc Bloch, era o lugar da sua inteligibilidade, o respiro sobre sua duração. Para esse grande historiador: “Difícilmente imagina-se que uma ciência, qualquer que seja que possa abstrair do tempo.” (BLOCH, 2001, p. 50).

Koselleck (2006), em sua obra *Futuro e Passado*, também pergunta e responde sobre a complexidade do tempo:

Que é o tempo histórico? Essa é uma das perguntas mais difíceis de responder no campo da historiografia. A questão nos leva necessariamente a adentrar o terreno da teoria da história, sob uma perspectiva ainda mais profunda do que a habitual, pois as fontes do passado são capazes de nos dar notícia imediata sobre os fatos, as ideias, sobre planos e acontecimentos, mas não sobre o tempo histórico em si (KOSELLECK, 2006, p. 13).

O autor nos convida a investigar o campo da teoria da história para que haja uma melhor compreensão sobre as ideias, sobre os fatos, embora reconheça a dificuldade de compreensão do tempo histórico.

Em seu livro *Memória e identidade*, Joël Candau afirma que:

Somos sempre “condenados ao tempo”, condição a qual não escapa nenhuma existência. O tempo voraz que segundo a segundo, como um inseto perseverante [...], devora mecânica e inexoravelmente toda vida, realizando assim sua obra de decomposição: o tempo presente, agonizante por essência [...] prestes a desaparecer no passado, no momento mesmo em que anuncia o futuro. O fluxo do tempo, por essa razão, ameaça os indivíduos e os grupos em suas existências. Como parar esse tempo devastador, essa corrida desabalada, como evitar seu trabalho, incoerente, indiferente, impessoal, destruidor, como se livrar da ruína universal com a qual ameaça toda a vida? (CANDAU, 2019, p. 15).

Estaríamos mesmo diante de um tempo tão voraz e ameaçador? De onde viria essa ameaça? Poderia ser dito que viria, talvez, do medo que perpassa a cabeça de cada ser humano, que é o processo da mortalidade, da finitude, enquanto ser físico. Acabada sua existência, estaria ele sujeito ao aniquilamento, à ausência total do que se foi. O tempo é visto como uma ameaça, segundo Joël Candau (2019), porque tira a permanência física no espaço em que o corpo estava tão acostumado e adaptado. E sua passagem aterroriza, porque não queremos deixar de existir, nem de estar nele; daí decorre a importância do registro, da memória, perpassada de geração a geração para se provar que viveu.

Dentre os tantos questionamentos feitos sobre o tempo, atentamo-nos um pouco para as inquietações presentes nas “Confissões” de Santo Agostinho, no seu livro XI, capítulo XIV ao XXI, especificamente no capítulo XIV, em que apresenta que Deus fez o próprio tempo e nenhum tempo seria coeterno com Deus, pois ele seria imutável. E pergunta:

O que é o tempo? Quem poderia explicá-lo de maneira breve e fácil? Quem pode concebê-lo, mesmo no pensamento, com bastante clareza para exprimir a ideia com palavras? E, no entanto, haverá noção mais familiar e mais conhecida e usada em nossas conversações? Quando falamos dele certamente compreendemos o que dizemos, o mesmo acontece quando ouvimos alguém falar do tempo. Que é, pois, o tempo? Se ninguém me pergunta, eu sei; mas se quisesse explicar a quem indaga, já não sei. Contudo, afirmo com certeza e sei que, se nada passasse, não haveria tempo passado; que se não houvesse os acontecimentos, não haveria tempo futuro; e que se nada existisse agora, não haveria tempo presente. Como então podem existir esses dois tempos, o passado e o futuro, se o passado já não existe e se o futuro ainda não chegou? Quanto ao presente, se continuasse sempre presente e não passasse ao pretérito, não seria tempo, mas eternidade. Portanto, se o presente para ser tempo deve tornar-se passado, como podemos afirmar que existe, se sua razão de ser é aquela para qual deixará de existir? Por isso, o que nos permite afirmar que o tempo existe é a sua tendência a não existir (S. AGOSTINHO, 2007, p. 119).

Na reflexão de Santo Agostinho, sabemos pessoalmente formar uma ideia do que seja o tempo, mas se alguém pede para o definir, já sentimos certa dificuldade, porque esse tempo que rodeia e organiza os afazeres humanos não é sólido, estático, mensurável. É algo teórico, totalmente envolvido em nosso percurso, mas difícil de ser definido de forma prática. Para ele, a razão perceptível do tempo é deixar de existir, mas percebemos claramente que o tempo presente norteia as outras noções temporais. Estamos no presente vivido, analisando o que deixou de ser e o que será posteriormente. Isso implica o caráter extremamente complexo e necessário do tempo: as definições de suas temporalidades.

Em suas conclusões, Santo Agostinho revela que essas três temporalidades só existem em nossas mentes, não existem em nenhuma outra parte, e que todas se interligam ao seu entendimento do que seja o presente. Seriam elas o presente do passado, o presente do presente e o presente do futuro. O presente do passado é a memória; o presente do presente é a percepção direta; o presente do futuro é a esperança. Para ele esta palavra “tempo” demanda mistérios. Seu desejo, assim como o nosso, seria conhecer a natureza e a essência do tempo. Diz Santo Agostinho, em seu capítulo XXIII:

Ninguém, portanto, me diga que o tempo é o movimento dos corpos celestes. Quando a oração de um homem fez parar o sol para concluir vitoriosamente a batalha, o sol estava imóvel, mas o tempo caminhava; e a batalha terminou no espaço do tempo que era necessário (S. AGOSTINHO, 2007, p. 123).

Santo Agostinho traz essa reflexão tão profunda sobre o tempo e sentimos que ele se faz presente nas manifestações da natureza humana, como em uma simples modificação da paisagem. Definir o que é o tempo, essa incógnita que nos devora, é difícil. Ele confessa que diz todas essas coisas no tempo, mas não sabe dizê-lo: “Ai de mim que nem sei, nem mesmo o que ignoro!” (S. AGOSTINHO, XXVI, 2007, p. 124). Se não podemos defini-lo claramente, seria necessário compreendê-lo dentro de cada contexto histórico e dos fatos marcantes vivenciados pelo homem em suas trajetórias.

Para Nobert Elias (1998), o tempo também não existe em si. O tempo é um símbolo social que resultou de um longo processo de aprendizagem humana. É algo que se sente pela própria fuga dos anos no calendário, pela observação do relógio. Segundo o autor, quando os homens passaram a considerar os padrões de medição insuficientes, tiveram a intenção de construir padrões próprios, como o relógio, que passou a servir de referência, assim como outros objetos de caráter escalável e métrico.

O tempo foi visto como um quadro de referência do qual a humanidade se serve para erigir uma sequência de mudança, limites, permanências e fluxos. Não é algo que o indivíduo possa forjar em seu conceito. Ele vai se tornando evidente em cada sociedade, de acordo com as tarefas desenvolvidas pelos seres humanos. É um instrumento de orientação. Na dinâmica intelectual de Elias (1998), o tempo seria uma representação simbólica presente nas relações individuais, sociais, físicas, em que os indivíduos verificam suas condutas e a conduta de outros homens que vieram antes dele, bem como também seria um verificador das sensibilidades humanas.

O autor José Carlos Reis (2006, p. 180), ao fazer uma análise sobre o tempo, vai além ao dizer que: “O tempo é a relação da alma consigo mesma – ela se lembra e espera.” Segundo esse autor, a grande problemática do tempo seria acompanhar a humanidade em seu percurso, vendo o quanto a duração temporal se relaciona com as mudanças verificadas no próprio ser. Ele afirma que:

O ser que estava na origem não é o mesmo que chega ao final de alguns anos, ou séculos. Entre o ser inicial e o final há o tempo, a duração que altera o ser. Essa duração não é natural, contínua, homogênea, regular, mensurável, é humana, vivida, portanto, descontínua, heterogênea, irregular, qualitativa, não mensurável. A mudança vivida é irreversível e incomensurável (REIS, 2006, p. 180).

Um dos grandes objetivos do historiador, no anseio de conhecer os sujeitos no tempo, a partir da analogia da ampulheta ou clepsidra, é a observação compenetrada sobre o seu vão. Isso lhe possibilita lançar sinais, interrogações e, para sua alegria, obter respostas: “O fundo da ampulheta fala, expressa-se, é capaz de dialogar com a parte superior, retirando os vivos da solidão, em sua passagem inexorável pelo vão” (REIS, 2006, p. 183).

Então, que função importante essa do historiador! Tornar possível, através de seus métodos de investigação, a descoberta de vivências que estavam no passado e se mostram nos vestígios e nos ecos no presente. Relembrar aos vivos, que estão na parte superior da clepsidra, de sua interligação com outros tempos e com outras pessoas, outrora vivas e que não o deixaram de ser, enquanto humanas, porque puderam, de forma insistente, deixar seus rastros por onde passaram. Uma prova essencial da necessidade de se fazer lembrar, que é típica dos humanos, que não querem se perder sem provar que existiram para as gerações sucessoras.

Partindo dessa análise temporal, extremamente ligada aos vestígios humanos e à alteridade, Reis (2006) diz que seria necessário recorrer a um terceiro tempo como uma forma de mediação entre os dois tempos já existentes: o tempo físico e natural, e o tempo da consciência, que é individual e próprio de cada ser humano. Seria esse o tempo histórico, que representaria a sucessão de gerações biológica e culturalmente.

Gerações que possuem afinidades, que participam de uma mesma memória, de uma mesma espera, mesmos distantes entre si quanto às suas datas. Ele identifica as gerações que valorizam a tradição, e as que inovam, interrompendo a tradição. Postando ali, no buraco do tempo, ele realiza a mediação, ele põe em diálogo, homens que nunca se encontraram, nunca se viram e se conheceram, mas repletos de dados e informações sobre sua própria experiência de vida para se oferecerem reciprocamente (REIS, 2006, p. 188).

Essa mediação é feita através de vestígios, arquivos, suportes materiais, entendidos como mensagens e fontes utilizadas no trabalho do historiador. Para este autor, o surgimento do calendário teria a função de narrar a vida humana e orientar as continuidades e as rupturas: “Com o calendário as sociedades se organizam, as gerações ganham uma posição em sua sucessão, os documentos são datados. Seria ele: a primeira ponte que a história lança sobre o abismo entre a natureza e a consciência” (REIS, 2006, p. 184-185). Do tempo físico, o calendário extrai a continuidade; do tempo da consciência ele extrai a irreversibilidade, a mudança, a memória. Ele relata um evento que é sucedido por outro evento, numa sucessão humana no tempo. O calendário numera essa repetição anual, numa sucessão de experiências humanas. É uma primeira ponte entre o vivido humano e o natural.

Para Paul Ricoeur (2010, p. 9), “O tempo se torna tempo humano na medida em que está articulado de maneira narrativa; em contraposição, a narrativa é significativa na medida em que desenha as características da experiência temporal.”

Em contraponto, Reinhart Koselleck (2006) entende que a compreensão sobre o tempo histórico não se resolveria somente pelo calendário. A datação ajuda a localizar o mundo histórico dentro de suas sucessões, mas existe a necessidade de conhecer o mundo humano. Então, esse tempo histórico estaria associado às ações políticas, institucionais, concretas, realizadas por esses seres humanos, e ligado também aos seus vestígios. O autor traz a seguinte questão:

Quem busca encontrar o cotidiano do tempo histórico deve contemplar as rugas no rosto de um homem, ou então, as cicatrizes nas quais se delineiam as marcas de um destino já vivido. Ou ainda, deve evocar na memória a presença, lado a lado, de prédios em ruínas e construções recentes, vislumbrando assim a notável transformação de estilo que empresta uma profunda dimensão temporal a uma simples fileira de casa; que observe também o diferente ritmo dos processos de modernização sofrido por diferentes meios de transporte, que, do trenó ao avião, mesclam-se, superpõem-se e assimilam-se uns aos outros, permitindo que se vislumbrem, nessa dinâmica, épocas inteiras. Por fim, que contemple a sucessão de gerações dentro da própria família, assim como no mundo do trabalho, lugares nos quais se dá a justaposição de diferentes espaços da experiência e o entrelaçamento de distintas perspectivas de futuro, ao lado de conflitos ainda em germe. Esse olhar em volta já é suficiente para que se perceba a impossibilidade de traduzir, de forma imediata, a universalidade de um tempo mensurável e natural – mesmo que esse tempo tenha uma história própria – para um conceito de tempo histórico (KOSELLECK, 2006, p. 14).

Na perspectiva de Reinhart Koselleck, para que haja compreensão sobre o tempo histórico, é preciso relacioná-lo às ações humanas e ao seu cotidiano. O autor afirma que observando a diferença entre passado e futuro, ou seja, esse entrelaçamento entre campo de experiência e horizonte de espera, seria possível apreender alguma coisa chamada de tempo histórico. Para Koselleck, o que interessa é a idade interna do ser humano e a relação estabelecida entre seu passado e seu futuro.

O tempo histórico tornou-se pensável por duas categorias principais: campo da experiência e o horizonte de espera. São categorias formais que tornam possível o conhecimento humano. São conceitos que constituem tanto a história vivida, quanto a história conhecimento. Sem essas categorias a história seria impensável (REIS, 2006, p. 193).

Tratando das categorias do espaço de experiência e do horizonte de expectativas, Koselleck apresenta que elas podem se alterar, se expandir dentro das sociedades, modificando a maneira até mesmo de se pensar as relações dessas sociedades. Essas duas categorias estudadas por Koselleck estariam entrelaçando o futuro e o passado, complementando-se. O autor utiliza a metáfora dos *Estratos do tempo* para remeter a diversos planos, com diferentes durações, pois a história está relacionada também ao espaço. Tempo e espaço seriam categorias conjuntas que possibilitariam o acontecimento histórico.

Na compreensão de Koselleck, tempo histórico e tempo natural se influenciam e a história humana pode ser interpretada através dessa metáfora, em que os diferentes estratos estariam relacionados às experiências acumuladas pelos sujeitos. Teríamos um tempo transcendente, que perpassa a experiência dos indivíduos e das gerações. Como exemplo, o autor cita a reprodução biológica, os atos de concepção, de nascimento e de morte, “Que acolhe[m] todas as histórias de amor e de ódio, todos os conflitos geracionais” (KOSELLECK, 2014, p. 24) e que se repetem ultrapassando gerações. Eles já existiam e continuarão a existir pelas gerações seguintes.

Outro importante autor que abordou a complexidade do tempo histórico foi o francês François Hartog, em suas discussões sobre os *Regimes de historicidade*. O autor escreve sobre três modelos temporais bem nítidos para a compreensão das mudanças dos tempos históricos, bem como descreve suas características. Para Hartog (2008), existe uma grande diferença entre época e regime: época seria apenas um recorte no tempo linear, enquanto o regime organiza o passado em forma de estruturas. Hartog diz que: “Um regime não é uma entidade metafísica, que desce dos céus, mas antes um arcabouço durável, que é desafiável tão logo se torne predominante, ou simplesmente funcional” (HARTOG, 2008, p. 10).

O primeiro modelo descrito por Hartog via a história como mestra da vida, ou *Magistra Vitae*<sup>1</sup>, que tinha nos feitos do passado uma lição a ser vivenciada ou afastada para se chegar a um

---

<sup>1</sup> O termo *Magistra Vitae* faz referência ao período histórico quando a história fornecia normas gerais que serviam como fontes de exemplos de vida, de guia, de como se deveria atuar e que seriam colocados em prática no presente. O exemplo é vinculador do passado ao futuro. Foi um modelo de Regime Histórico que perdurou do século IV a.C. até o século XVIII e sua dissolução ocorreu com o moderno conceito de História surgido na Alemanha e na França, com a Revolução de 1789. Ver mais especificidades sobre esse regime nas obras de François Hartog e de Reinhart Koselleck, apresentadas na bibliografia deste capítulo.

futuro exemplar. Nele o passado podia ser um perfeito modelo do que seria vivido no presente e do que estava por vir no futuro. Fatores como o lugar ocupado pelas igrejas e instituições religiosas muito influenciáveis, bem como a formação das grandes monarquias, contribuíram para dar vida longa ao modelo *Magistra Vitae* perdurou até meados do século XVIII.

Com a Revolução Francesa de 1789, surge outro modelo que Hartog chamou de *Regime Moderno de Historicidade*. A partir dessa Revolução, o futuro entrava em cena e rompia com o antigo regime, permitindo o desdobramento de um questionamento do historiador sobre essas relações com o tempo. Surge a ideia de que o tempo deveria estar direcionado a um futuro, que, por sua vez, poderia ser idealizado ou contemplado, a partir de uma visão de progresso e de processo. A história era vista como a preparação para um futuro, pois sua intenção era estabelecer o melhor caminho possível para se chegar com êxito ao futuro, isto é, vislumbrá-lo para alcançá-lo.

Contudo, com o grande acontecimento político, econômico e social da queda do muro de Berlim, na Alemanha, em 1989, que trouxe mudanças antes não imaginadas pelas sociedades, como a total falta de previsibilidade sobre o futuro, houve a quebra do que Hartog chamava de Regime moderno de historicidade. Para o autor: “Então chegou 1989, inesperadamente marcando o fim efetivo da ideologia que sempre se apresentava como o fio de corte do modernismo ou do futurismo” (HARTOG, 2008, p. 17). Portanto, nesse modelo ficou claro que não era mais possível trabalhar com a ideia de um futuro direcionado. Várias vertentes se abriram, sem que houvesse mais espaço para um direcionamento ao futuro. O próprio passado teria se tornado opaco, como também imprevisível, pois poderia ser ampliado com a colocação de novas questões para obtenção de outras respostas, que muitas vezes poderiam ter sido interrompidas, evitadas ou destruídas, e, dependendo do contexto, poderiam vir à tona.

Inicia-se, assim, um novo regime que Hartog denominou de *Presentismo*, pois essa crise que se abateu sobre o futuro deixou a humanidade sem nenhuma imagem formada sobre ele. O próprio presente passou a ter uma imagem sobre si, como se já fosse futuro. Ocorreu uma aceleração temporal jamais imaginada, pois não era possível orientar o presente, nem havia margem para se tentar interpretar o futuro. O autor explica isso como se existisse uma brecha temporal. Não havia, naquele momento, como explicar o tempo histórico. Por isso, a ideia de um “presentismo”, não somente pela falta de projeção do futuro, mas também pelo desmantelamento dos instrumentos que poderiam dar essa previsão.

Portanto, até o começo dos anos 1980, existiam três linhas de pensamento que configuraram o tempo na história: a história mestra da vida, voltada para o passado; o regime moderno de historicidade, voltado para o futuro; e a história do tempo presente, ou presentismo, situada no hoje, aqui e agora. Referindo-se ao hoje, mais precisamente ao agora. Hartog afirma que todos os três modelos se quebraram, de modo que não é mais possível se basear em nenhum deles. Nas suas palavras:

Escrever uma história dominada pelo ponto de vista do futuro, como uma teleologia, não é mais possível, restaurar a antiga *história magistra* poderia ser tentador, mas intelectualmente, e não intelectualmente, não muito satisfatório!

E o presente mesmo, como acabamos de ver, não é um chão seguro. Assim o historiador não tem escolha a não ser edificar seu próprio ponto de vista tão explicitamente quanto possível. A abordagem comparativa parece-me oferecer uma resposta possível: tanto modesta que complexa (HARTOG, 2008, p. 18).

Essas colocações abrem a oportunidade de trabalhar a interpretação sobre os fatos históricos que desejamos entender no tempo, levando em conta a produção ou a adequação de conceitos que contribuam com essa assimilação. É importante tentar compreender a humanidade no tempo presente e analisar como foram essas relações com o conhecimento do passado, de uma forma estrutural, pois as ações dos sujeitos no tempo estão diretamente ligadas às vivências atuais e à sua relação com esse tempo.

O estudo sobre as temporalidades amplia e aperfeiçoa nossa compreensão sobre a consciência histórica e coopera para um ensino de história voltado para esta reflexão sobre nossa relação com o tempo e com os demais sujeitos históricos que compõem a sociedade a nossa volta, como veremos adiante.

### **Abordagem sobre o tempo no ensino de história**

As definições sobre o tempo são muitas e necessárias para dar sentido ao ensino de história. Todas as reflexões feitas sobre o tempo mostram como ele é fundamental na apropriação do conhecimento humano.

Essa reflexão deve perpassar por todo o ensino, por todas as modalidades educativas, já que o estudante deve se apoderar desse conceito e de sua compreensão para torná-lo pensável dentro da categoria de conhecimento sobre ele mesmo, dentro do seu percurso histórico. Para Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2004, p. 62), conceitos podem ser considerados “Possibilidades cognitivas que os indivíduos têm na memória disponíveis para os arranjos que mobilizem de forma conveniente, suas capacidades informativas e combinatórias”.

Na percepção de Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2004), o ensino de história implica um trabalho diário com as temporalidades. Toda aula de história envolve “Jogar com o tempo” (2004, p. 75), destacando o papel dos historiadores para a compreensão do próprio passado como uma reconstrução que serve para dar luz às questões que eles mesmos colocaram baseadas em seu presente. As autoras dizem que: “A ideia de dar um sentido ao presente, tendo como referência o passado, é o cerne da utilidade social da História” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 76). Esse sentido nos abre um leque de possibilidades, pois dele sempre surgem novas questões colocadas sobre o passado que não cessam de evoluir e que por isso mesmo não permite dizer que exista um discurso historiográfico definitivo.

Esse estudo sobre o tempo nos revela a existência de uma profundidade temporal, pois fornece referências sobre outras épocas e as diferencia do contexto que se vive no hoje, o que abre a possibilidade de conhecer a história do outro, que, por sua vez, reflete no conhecimento sobre nós mesmos.

Segundo pesquisa realizada por Elza Nadai e Circe Bittencourt, uma das grandes dificuldades observadas por quem se dedica a ensinar história é a noção de tempo. As autoras



afirmam que essa é uma das questões mais complexas e problemáticas, pois quando o professor informa algo sobre esse tema, geralmente se refere ao seu lado cronológico. Muitos alunos aprenderam que o tempo está associado a datas, a eventos que simbolicamente estão presentes nessas datas, como se o tempo fosse algo uniforme em qualquer período ao qual ele faça referência. Até mesmo ao estudar as questões mais simples do cotidiano, é necessário ter noção sobre o tempo histórico, compreendendo os acontecimentos breves e as médias e longas durações. Enfim, deve-se abrir as discussões sobre o tempo, pois esse trabalho é inerente ao trabalho do professor (NADAI; BITTENCOURT, 2002).

A autora Sônia Miranda também reflete sobre o “quão desafiadora é a tarefa de apresentar mecanismos disparadores que nos permitam refletir sobre o tempo” (MIRANDA, 2013, p. 74). Para ela:

As conexões entre o passado e o presente seguem sendo para o tratamento da História escolar, um tema prioritário e desafiador, e ainda temos muito que avançar no tocante à compreensão acerca de como a apropriação do presente se manifesta como um elemento potente, e necessário, capaz de reorientar a escola em direção ao tratamento de questões socialmente relevantes (MIRANDA, 2013, p. 73).

Sônia Miranda observa ser necessário ensinar “o desafio de educar a sensibilidade histórica, primariamente, educando o sentido da observação” (MIRANDA, 2013, p. 60). Ao perceber sua própria história de vida e a forma como ele interage em sociedade, ao utilizar-se da linguagem, ao relacionar fatos aos tempos vividos, é possível relacionar o conceito de tempo ao estudo da história e utilizar-se da consciência histórica, bem como assimilar outros tantos conceitos que terão fundamento na aprendizagem.

A autora evoca o cuidado que devemos ter ao trabalhar com linha do tempo como proposta metodológica, sendo necessário esclarecer que “o tempo não é só linha, que a passagem do tempo representa não acúmulo, mas descontinuidades, decisões pelo apagamento, reinvenções, pautadas no arranjo envolvendo diferentes práticas sociais e históricas” (MIRANDA, 2013, p. 61). Portanto, o trabalho deve envolver uma articulação histórica com agrupamentos de eventos, processos de seleção de fatos históricos ou pessoais, assim como as noções de sucessão, simultaneidade e duração, a partir do hoje.

É preciso, pois, problematizar as temporalidades no tempo presente e a partir dele, tomando por referência o espaço imediato da vida. Algo tão trivial, contudo, tão ausente de nossos movimentos de formação docente, como se tal exercício de pensamento não fizesse parte do ofício do historiador (MIRANDA, 2013, p. 63).

Na compreensão de Nilton Pereira (2018), vivemos uma temporalidade colonizada, adentrada no modelo europeu que determinou uma padronização de poder que enquadrou até mesmo o ensino sobre o tempo nas aulas de história. Quando esse autor faz uma reflexão assertiva sobre a força da colonialidade, inclusive, na forma de pensar o tempo, é possível pensar em formas de romper com o modo eurocêntrico de ensinar história.

O conceito de colonialidade está ligado às relações de trabalho, de saber e de poder que foram fundamentadas pelos europeus no seu domínio sobre novos territórios e na constituição da categoria de raça, que surgiu no colonialismo europeu dos séculos XV e XVI e se estendeu até os dias de hoje, enquanto forma de controlar as verificações sobre o tempo, como se essa medida e esse controle fossem universais e naturais (PEREIRA, 2018). É necessário fazer o ensino de história ultrapassar essa barreira para que seja revista a forma de ensinar sobre o tempo na história.

Luis Fernando Cerri, no primeiro capítulo de seu livro *Ensino de História e consciência histórica*, chama à atenção com a seguinte frase: “Até que ponto o passado participa do presente?” (CERRI, 2011, p. 19), levando a pensar sobre o papel que a reflexão sobre as temporalidades deve ter sobre as ações dos indivíduos no tempo presente e, talvez, mostrando para os professores da educação básica uma maneira de rever a prática profissional ao trabalhar a disciplina de história em sala de aula. Cerri (2011) esclarece que o ponto em que estamos situados, o então presente, é composto dos valores agregados por cada um de nós, tais quais: a identidade individual e coletiva, o reconhecimento de sua origem e da sua história pessoal.

Esse conhecimento que relaciona “passado e presente assumidos por alguém dão os dois pontos mínimos para que identifiquemos uma reta” (CERRI, 2011, p. 64). A partir desses dois pontos essenciais, estaria o sentido que damos a eles: nosso plano de vida, nossas metas definidas ou em planejamento, nossa reflexão sobre o tempo que pondera aspectos do passado e as considerações que faço sobre elas para embasar o meu presente e projetar um futuro. Um ponto a mais da reta temporal, aquela reflexão necessária que nos liga a um contexto, a um campo social, que nos vincula a um grupo e que permeia as ações implementadas na vida prática, vivida cotidianamente e que nos abre um campo vasto de perspectivas e de projeções.

Sabemos que a preocupação com a aprendizagem dos estudantes é o fator crucial do processo de ensino. Para esta fase da pesquisa, utilizamos a técnica de coleta de dados, através de um questionário semiestruturado, elaborado de acordo com as temáticas da pesquisa, que obedeceu a todos os preceitos atentados pelo Conselho de Ética da Plataforma Brasil, que aprovou a referida pesquisa em maio de 2020. Privilegiamos a participação de estudantes dos terceiros anos do Ensino Médio de duas escolas públicas estaduais da cidade de Exu (PE), utilizadas como campo de pesquisa.

Procuramos apresentar um pequeno resumo das discussões e reflexões feitas pelos estudantes colaboradores da pesquisa para demonstrar a necessidade dessa compreensão de uma forma mais sistemática e organizada dentro das aulas de história do Ensino Médio, nas quais não é tão comum a aprendizagem conceitual sobre os aspectos teóricos e relevantes da ciência histórica.

Da primeira escola pesquisada, que denominamos aqui de Escola 1, os participantes foram 9 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, na faixa etária entre 17 e 18 anos. Em relação à cor/raça, 40% se declaram brancos, 50% se declaram pardos e 10% se declaram pretos. Sobre a formação educacional dos seus pais, a maioria deles concluiu o Ensino Médio (35%), outros 30% apresentam formação em Ensino Superior. Do restante do percentual alguns apresentam Ensino Médio incompleto ou Fundamental completo. Apenas

2 estudantes relataram ter pais com Ensino Fundamental incompleto. Outros 2 estudantes afirmam que seus pais são analfabetos.

A grande maioria tem casa própria, apenas 2 estudantes moram em casas alugadas e outros 2 em casas cedidas por outros. Seus pais desempenham variadas funções, sendo que 50% trabalham como agricultores. Com relação à renda dos seus pais, 35% deles apresentam uma renda de até 1 salário mínimo, 15% deles vivem com menos de 1 salário mínimo e observamos que todos os pais que conseguiram concluir o Ensino Superior apresentam uma renda superior que varia entre 3 e 10 salários mínimos. Dos 20 estudantes participantes da pesquisa desta escola, 4 já trabalham em empregos informais.

Na segunda escola, denominada aqui de Escola 2, os participantes da pesquisa foram 16 estudantes do sexo feminino e 14 do sexo masculino, na faixa etária entre 17 e 20 anos. Nesta escola, sua grande maioria se declara como pardos (60%), outros 26% se declaram brancos e os demais se identificam como indígena, preto e amarelo (14%). Em relação à formação de seus pais, a grande maioria (60%) não conseguiu concluir a etapa do Ensino Fundamental; 13% dos pais são analfabetos, 13% têm Ensino Superior e os demais têm formação no Ensino Médio completo ou incompleto.

Uma grande maioria mora em casa própria, sendo que apenas 3 moram em casas alugadas e 2 em uma casa cedida por outros. Em termos de renda, 33% dos pais vivem com menos de um salário mínimo por mês e 40% vivem com até 1 salário mínimo. A renda maior se encontra entre os 2 pais de estudantes que apresentam formação em Ensino Superior que varia entre 3 a 8 salários mínimos. Dos 30 estudantes pesquisados, 4 já trabalham em empregos informais. Percebemos que a renda dos pais está diretamente relacionada ao desenvolvimento de seus estudos.

Após uma análise sobre os aspectos socioeconômicos dos colaboradores da pesquisa, pedimos para que os estudantes definissem, a partir de suas narrativas, suas percepções sobre as relações temporais, inseridas em continuidades, rupturas, permanências, diacronias. Também foi requerido dos estudantes que avaliassem a possibilidade de perceber as temporalidades como conectadas ao tempo presente ou, ainda, se verificam uma necessidade da reflexão sobre essas temporalidades, observando a importância dessa reflexão trazida pelos estudos de Luiz Fernando Cerri (2011) e Peter Lee (2016).

**Pergunta: Na sua compreensão, até que ponto o passado participa do presente?**

**Respostas dos estudantes da Escola 1**

1. O passado tem ligação direta com o presente.	11. Não respondeu.
2. Na interferência da nossa vida, atos passados que até hoje nos prejudicam.	12. Até o ponto em que vivemos.
3. Até o ponto que aprendemos com o passado.	13. Não sei responder
4. Quando o passado faz parte do presente, as informações são usadas no presente.	14. Eles se interligam sempre em diversas formas diferentes.
5. Até o último nível.	15. Em todos os sentidos, até porque o que vivemos hoje é resultado de algum evento passado.
6. Sempre irá participar.	16. Participa até o ponto que precisamos aprender com os erros do passado para não cometermos novamente.

7. Não sei.	17. As políticas, as guerras, etc.
8. Acho que em uma escala de 0 a 10, 11. Todos os atos passados têm reflexo no presente, assim como terá no futuro.	18. Em certas atitudes que a sociedade faz que bem antes o povo antigo não fazia.
9. Até o ponto em que a pessoa começa a evoluir	19. Não sei explicar.
10. Em todo local, a qualquer hora, até se tornar futuro.	20. Muito.

Apesar de alguns estudantes da Escola 1 não terem sabido responder ou explicar o questionamento feito, a maioria deles percebe a participação do passado em suas reflexões apresentadas, seja através do uso de informações geradas pelo passado, pelas atitudes, ensinamentos trazidos por ele, seja pelos erros cometidos. Assim, de diferentes formas é possível perceber a importância que uma reflexão sobre o passado pode ter para os questionamentos debatidos no tempo presente, mesmo que essa resposta não fique tão clara para os estudantes, como percebemos.

**Pergunta: Na sua compreensão, até que ponto o passado participa do presente?**

**Respostas dos estudantes da Escola 2**

1. Sempre, em todos os lugares, países, casas. Em qualquer lugar que formos o passado está ali, presente, mesmo que não seja percebido, mas está.	16. Até o momento que as pessoas não se atentam em olhar para o passado de forma a compreender e mudar melhorar o futuro.
2. Não sei.	17. A cultura, o vocabulário do passado ainda utilizado no presente, a política.
3. Não sei.	18. Não sei
4. O passado está no nosso presente constantemente.	19. Até o ponto que sempre lembramos.
5. Sei lá, acho que muito.	20. Eu não sei.
6. Em todos os pontos, fatos passados estão sempre no cotidiano.	21. Não sei explicar
7. Não sei.	22. Não sei
8. Não sei dizer	23. Foi por meio do que já aconteceu que se formou o presente, recurso utilizado do passado que fazem o presente no mundo atual, conclui-se que o passado sempre estará no presente.
9. Penso que em tudo, pois quando estudamos os fatos automaticamente trazemos para o presente e comparando com os tempos.	24. Uma maneira de conhecermos as ações humanas na sociedade.
10. Participa em questões da violência que houve no passado, e que por incrível que pareça ainda hoje acontece, infelizmente.	25. Até o ponto que nós buscamos aprender sobre outras vidas, a cultura deles, etc.
11. Desde muito tempo.	26. Há muito tempo, se não fosse o passado não descobria a história.
12. Não sei	27. É o homem.
13. Não sei.	28. Nas lembranças
14. Uma continuidade do conhecimento histórico.	29. Não sei.
15. O passado participa de quase todas as coisas hoje em dia.	30. Não sei.

Dos estudantes da Escola 2, dentre os 30 participantes, 11 relataram não saber analisar a questão. Os demais relataram que o passado participa de suas reflexões, de seu cotidiano, nos ensina sobre outros tempos e outras vivências, como uma forma de mudar o futuro. Que ele está presente na cultura e na política, na análise sobre as violências, enfim, que o passado pode ser reconhecido como algo a ser pensado na sua relação com o tempo presente.

Peter Lee fundamenta essa percepção do passado com a vivência do presente dizendo que “a fronteira fixada entre o passado e o presente é ilusória: muito do nosso pensamento sobre o presente e o futuro, inconscientemente, se refere ao passado” (LEE, 2016, p. 129). Ao obtermos essa noção e derrubarmos essa fronteira, e se “entendemos o que veio acontecendo do passado, então, o presente longe de ser cortado, a partir do que o precedeu, junta-se a ele” (LEE, 2016, p. 129).

Com relação à aprendizagem sobre a abordagem do passado de diferentes maneiras, atingindo o objetivo proposto de seu conhecimento, Peter Lee defende que:

Se os nossos alunos aprendem a abordar o passado historicamente, eles terão disponível a possibilidade, não só de se apegar ou de abandonar suas lealdades, tradições e fidelidades sociais ou políticas, mas de vê-las sob uma luz diferente. A Educação Histórica não deve apenas confirmar formas de pensar que os alunos já têm: ela deve desenvolver e expandir seu aparato conceitual, ajudar os alunos a verem a importância das formas de argumentação e conhecimento e assim permitir que decidam sobre a importância das disposições que fazem essas normas atuantes. Ela deve desenvolver um determinado tipo de consciência histórica- uma forma de literacia histórica - tornando possível ao aluno experimentar diferentes maneiras de abordar o passado (incluindo a história), incluindo a si mesmo como objeto de investigação histórica (LEE, 2016, p. 140).

De acordo com Lee (2006), se os estudantes são capazes de se orientarem no tempo, eles terão que estar equipados com uma compreensão do que seja a disciplina história e com uma estrutura utilizável sobre o passado, ligada ao seu letramento histórico. Para o autor: “Os alunos que nunca vão além das concepções do senso comum da história acharão mais fácil aceitar versões prontas do passado, ou alternativamente rejeitar todo o empreendimento como inerentemente fraudulento” (LEE, 2006, p. 145).

Segundo Daniel Medeiros (2005), ao estudar história nas escolas se espera dos estudantes que a aprendizagem sobre o passado os ajude a se orientarem no tempo, trazendo a percepção temporal para uma dimensão de vivência real, onde existe a possibilidade de relacionar sua vida com esse estudo. A partir dessa orientação, eles teriam desenvolvido a consciência histórica.

Desse modo, quando se trabalha em sala de aula o conhecimento sobre esses conceitos, os estudantes passam a reconhecer o entrelaçamento entre as temporalidades e a perceber seu pertencimento a esse tempo, bem como a ligação de outros tempos com o seu presente. Os fatos que eles observam no seu convívio diário com outras pessoas são expostos através de suas narrativas, momento quando também percebem que esses outros participam de um contexto histórico semelhante, cada um desempenhando uma importante função para o bom andamento das relações humanas na vida em sociedade.

Então, observamos uma ligação profunda e necessária entre consciência histórica, percepção temporal e narrativa histórica, conceitos que, quando bem evidenciados e conhecidos pelos estudantes, possibilitam seu reconhecimento identitário e sua compreensão como sujeito histórico.

Da mesma forma que buscamos conhecer a percepção dos estudantes sobre o passado,

buscamos perceber sua compreensão sobre o futuro, observando o que nos diz Peter Lee, quando se refere ao letramento histórico: a capacidade do estudante de fazer projeções de futuro (LEE, 2006). Foi sugerida uma projeção temporal de 30 anos.

**Pergunta: Como você se imagina daqui a trinta anos?**

**Respostas dos estudantes da Escola 1**

1. Uma carreira profissional própria e muito viajada.	11. Casada, com um bom emprego, moradia própria, reconhecida na minha região por ser uma ótima profissional.
2. Vida financeira estável, emprego fixo, família estável.	12. Formada, exercendo a minha profissão e sendo totalmente independente.
3. Morando fora do Brasil, com o trabalho dos meus sonhos e dois filhos adotados, com saúde mental equilibrada.	13. Bem estabilizada.
4. Não sei, não penso muito no futuro.	14. Bem de vida, ganhando meu dinheiro todo mês e curtindo um pouco mais a vida.
5. Não consigo imaginar nada.	15. Formada em um ensino superior, com um bom emprego e uma boa renda.
6. Formado, com uma vida financeira estável, com a família.	16. Casado, com uma renda fixa e com dois filhos, vivendo bem e saudável.
7. Trabalhando.	17. Bem de vida, trabalhando, com uma vida boa, casado e só um filho.
8. Formada. Trabalhando com gosto e ajudando minha família.	18. Não sei ainda, mas daqui para lá quero está com alguns dos meus objetivos alcançados.
9. Nessa idade eu imagino que eu possa está estável com tudo, ou quase tudo que eu quero para mim.	19. Com trabalho e uma família formada.
10. Vivo, com uma sustentabilidade financeira, casa e carros próprios, família.	20. Com 47 anos.

Apenas 2 estudantes relataram não pensar sobre o futuro. Os demais relatam ter ideias de trabalho, de formação de família, de realização de projetos, o que demonstra que a perspectiva de futuro faz parte da organização humana quando se reflete sobre as temporalidades e torna mais fácil uma construção mental de futuro.

**Pergunta: Como você se imagina daqui a trinta anos?**

**Respostas dos estudantes da Escola 2**

1. Com uma boa condição financeira e morando fora do país.	16. Formado, trabalhando na área que me traz satisfação, tendo construído uma família.
2. Melhor na vida.	17. Bem estabilizada, com casa, com uma família e um bom emprego.
3. Rico	18. Trabalhando, fazendo curso e etc.
4. Na imaginação é tudo tão bom e diferente, mas, me imagino bem focada e centralizada nas coisas que sempre fui.	19. Não sei se vou chegar a tudo isso, mas pretendo está bem e dar um futuro bom a minha família.
5. Nunca me imaginei.	20. Ter um filho criado, ter um bom trabalho para mim, uma vida estável para mim e meu filho.
6. Casada, com vida e emprego estáveis, linda, rica e viajando o mundo.	21. Com um bom emprego, concursada, ter minha própria casa.
7. Não sei.	22. Com uma família completa.

8. Com saúde, felicidade e uma família.	23. Com um emprego fixo e meu próprio negócio.
9. Uma pessoa com mais experiência e com responsabilidade, como também mais realizada.	24. Eu me imagino trabalhando em um hospital, como enfermeira.
10. Eu espero estar empregada para ter condições de fazer cursos e quero conseguir muitas coisas através de meu próprio esforço.	25. Espero que trabalhando muito, ajudando minha família. Ter minha casa própria e ser um grande 'ensinador' da palavra de Deus.
11. Empregada, casa própria e com vida mais digna	26. Com um bom trabalho. Só isso.
12. Bem de vida, mas não faço planos para nada.	27. (Resposta inapropriada).
13. Cursando algo.	28. Espero ter concluído a faculdade e ter um bom trabalho.
14. Com meu próprio trabalho e conseguir minha casa.	29. Velha
15. Eu me imagino uma pessoa muito estável, com muitas responsabilidades nos meus obstáculos.	30. Eu me imagino trabalhando em minha própria casa e realizar todos os meus objetivos.

Nos relatos acima, também percebemos que são poucos os que ainda não conseguem se projetar frente ao futuro. A maioria deles esclareceu que pretendem trabalhar, formar famílias, melhorar o padrão de vida. Alguns respondem de forma vaga e imprecisa, mas demonstram perceber que é possível ter uma dimensão temporal reconhecida como futuro.

No decorrer da análise dos demais dados da pesquisa, notamos a necessidade de um ensino de história pautado no conhecimento de seus aspectos teóricos. Isso facilita a assimilação do sentir-se sujeito da história, a compreensão de que nos encontramos em determinado contexto temporal e, enfim, o reconhecimento de que somos resultado de outras vivências humanas que nos trouxeram até aqui, para que esse estudante perceba de forma mais evidente e clara que existe uma relação do tempo com sua história e com sua trajetória pessoal.

A história não é uma ciência composta apenas por fatos, em que os sujeitos que não são citados nesses fatos não se enxergam dentro dela. É preciso problematizar o elemento tempo como algo essencial ao conhecimento da história e ao uso da consciência histórica de cada indivíduo.

### **Considerações finais**

Evidenciamos que compreender o conceito de tempo observando as diferentes percepções que se pode ter sobre ele e sobre as noções de temporalidades, permanências, rupturas, sincronias e diacronias, é entender que esse movimento temporal é necessário ao conhecimento da vida, as esclarecimento das ações experienciadas pelo ser humano nesses tempos, o que nos conecta a essa ciência. É compreender o quanto o outro também tem um papel relevante na produção da história de cada um.

Esse conhecimento, se abordado na educação básica, traria mais facilidade para que o estudante se percebesse como autor e sujeito da história. Ainda se faz distante um ensino pautado no conhecimento teórico, atrelado à prática, que traga essa percepção de forma mais clara para o estudante. A autora Sônia Miranda diz que é preciso percorrer caminhos metodológicos à procura de uma história que ensine a historiar, pois o tema relacionado ao estudo do tempo ainda se apresenta diluído em outros temas no ensino de história, necessitando ter maior destaque. Esse é um dos grandes desafios que se apresentam para o trabalho do professor de história cotidianamente (MIRANDA, 2013).

A discussão sobre o tempo e o uso da consciência histórica entre os estudantes traria para a aula de história o que Nilton Pereira chama de espaço para os “nãos dados” da imaginação (PEREIRA, 2018). O autor sugere que em uma aula a narrativa histórica não deve gerar um encarceramento, pois o intervalo entre essas narrativas, fruto de uma hesitação diante do presente, “é a dimensão ética do ensino de História” (PEREIRA, 2018 p. 31).

Necessita-se, pois, de uma aula de história que não seja reduzida a uma única narrativa, nem a silêncios desatenciosos, de modo que os intervalos temporais mencionados pelo autor proporcionem a criação de novos conceitos, novas temáticas, permitindo o “E, se?”, capaz de mostrar o espaço da criação do conhecimento pelo próprio estudante. Esse processo deve ocorrer por meio do diálogo enriquecedor que deve prevalecer num ambiente educacional, sem padrão estabelecido, onde aconteça a análise de cada dito com todo o encantamento que uma aula deve e pode ter.

Esta seria, nas palavras de Nilton Pereira, uma aula de história: “capaz de promover um encontro com a vida” (PEREIRA, 2018, p. 24). O autor entende o ensino de história como um campo de produção conceitual, que se produz para pensar a aula de história e a forma como ocorre a aprendizagem histórica, considerando os modos de expressão para inserir o uso desses conceitos. A aula de história, segundo ele, seria:

Um complexo por onde transitam saberes, memórias, narrativas e histórias, que permite o acesso a diversos modos de pensar o tempo, a realidade, o passado e o presente. Ela constitui em seu interior, um excesso que a torna lugar de criação, de novos modos de representar o tempo e de experienciar a vida, uma aula como lugar de experiência, como lugar improvável para deixar fluir uma nova e imprevisível relação com o passado (PEREIRA, 2018, p. 20).

A sala de aula seria, então, o espaço ideal para se propor esta nova forma de ver a história: dinâmica, presente, movimentada e construída com a participação de cada um de nós. Essa relação imprevisível com o passado, isto é, a percepção sobre a importância de compreender as temporalidades e seus feitos que impactam diretamente na nossa vivência, seria a forma mais atuante de usarmos a consciência histórica, para então, podermos compreender essa relação do tempo, do espaço e das ações humanas, associando-o a algo vivo e norteador para tomá-lo como objeto de reflexão e de atuação no nosso contexto atual.

## Referências

AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. Editora Canção Nova, 2007.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o Ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2019.

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



ELIAS, Nobert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

HARTOG, François. **Tempo, história e escrita da história: a ordem do tempo**. Disponível em: [HTTP://www.flch.usp.br](http://www.flch.usp.br). Acesso em 20 de janeiro de 2008.

KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo** - Estudos sobre História. Rio de Janeiro: Editora PUC Rio, 2014.

KOSELLECK. **Futuro-passado: contribuição a semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto: Editora PUC- Rio, 2006.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de Literacia histórica. **Educar Especial**, Curitiba, p. 131-150. Editora UFPR, 2006.

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. **Educar em revista**, Curitiba, Brasil, nº 60, p. 107-146, abr./jun. 2016.

MIRANDA, Sônia Regina. Temporalidades e cotidiano escolar em rede de significações: desafios didáticos na tarefa de educar para a compreensão do tempo. Universidade Federal de Juiz de Fora- UFJF. **Revista História Hoje**, v.02, nº 04, p. 35-79, 2013.

NADAI, Elza. BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKY, Jaime (org.) **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2002.

PEREIRA, Nilton Mullet. O que se faz em uma aula de História? Pensar sobre a colonialidade do tempo. **Revista Pedagógica**, V. 20, nº 45, set./dez., 2018.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a História**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

REIS, José Carlos. **História & teoria: historicismo, temporalidade e verdade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

RICOEUR. Paul. **Tempo e narrativa**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UNB, 2001.

SCHMIDT, Maria A. M. CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo, Scipione, 2004.

## DE JANELAS ABERTAS AO INFINITO

Adriana Maria Paulo da Silva  
Lucas Victor Silva  
Wesley Garcia Ribeiro Silva

Sem termos terminado esta trajetória, cujo final demandaria responder: “qual ensino de História para a educação básica?”, retomamos a tradição filosófico-científica ocidental para insistir na ideia segundo a qual mais vale uma boa pergunta do que uma resposta.

Houvesse uma resposta possível, ela seria: interessam-nos todos, todos os ensinamentos das histórias que interessam às diferentes escolas brasileiras e aos seus projetos pedagógicos e de mundo específicos — sem prescrições governamentais externas (BNCC), burocráticas, generalizadas e alheias aos fazeres, sempre políticos (éticos e estéticos, como vimos), da docência nesta disciplina escolar. Estas prescrições interessam ao empresariamento/empresariado da educação com viés privatista, mas não à formação humana ampla (artística, inclusiva, democrática, diferenciada, feliz, solidária e coletiva), foco de todas e de cada uma das propostas de ensino de história aqui apresentadas.

A presença dos interesses econômicos nos debates curriculares nacionais foi evidenciada pela ação da Fundação Lemann. As pesquisadoras Rebecca Tarlau e Kathryn Moeller (2020), em “O consenso por filantropia”, detalharam o papel da fundação brasileira privada na entrada da BNCC no Plano Nacional de Educação de 2014, na promoção, incentivo, custeio, formação e orientação do processo de elaboração da BNCC e dos Currículos Regionais, e mesmo na difusão da ideia de padrões nacionais de aprendizagem.

Partindo do convite aos docentes à mobilização dos desejos de História dos seus estudantes (potencialmente extensivo a docentes de outras disciplinas escolares), instaram-nos a erguer nossas vozes pretas e femininas (e todas as demais, que apoiam nossas lutas) contra o racismo e o machismo forte e fartamente presente nas nossas ambiências escolares e na sociedade brasileira. Neste erguimento, propuseram-nos utilizar a literatura de mulheres negras como instrumento didático e político para a promoção de aprendizagens significativas e empoderadoras na nossa disciplina. São fontes históricas para a produção do conhecimento histórico escolar sobre o século XX e, em especial, sobre o cotidiano e as condições de vida da população pobre e preta dos grandes centros urbanos, e suas formas de resistência e resiliência.

Esta obra aponta para um caminho de compromisso com o estímulo das sensibilidades e com uma educação do/para o sensível, atenta aos silenciamentos e invisibilidades. Um caminho de resistência, por exemplo, à versão homologada da BNCC que “confirmou a diluição desse

discurso sobre diversidade e sobre o direito das comunidades [nações indígenas, negros e pardos, quilombolas e camponeses] a um currículo baseado em realidades locais.” (TARLAU; MOELLER, 2020, p.590).

Em busca de um ensino de história que faça (e proporcione) sentido (e aponte uma direção) aos estudantes, abrimo-nos ao encontro performático da poesia com a prosa populares, em um uso singular de um Cordel, para nos aproximar de vários aspectos da historicidade do famoso cangaceiro Lampião e do seu tempo (início do século XX), e nos impressionar com a semelhança da sua vida com as trajetórias de várias famílias rurais, mas também urbanas, do Brasil no século XXI. Também deverá impressionar a todos o diálogo na sala de aula com as descobertas da historiografia mais recente sobre o tema que questiona as visões romantizadas e mitificadas sobre o “rei do cangaço”. Esse (re)encontro com a literatura de cordel também permite o trabalho com uma narrativa particular sobre o passado que pode e deve ser confrontada com outras fontes históricas e com a própria narrativa histórica escolar.

Assumindo a necessidade de ampliar o alcance e as implicações do que ensinamos, vimos que com a música Brega se aprende não só História, mas também a lutar contra os inúmeros preconceitos que subjugam as modalidades de arte populares e contra o negacionismo emergido nos últimos anos, segundo o qual não houve (*sic!*) ditadura militar no Brasil. A música Brega dos anos 1970 é um documento histórico e, portanto, suporte de representações de mundo: um recurso didático apropriado para abordar o problema do negacionismo / revisionismo ideológico que vem se impondo como óbice ao aprendizado da História escolar.

Além de literaturas, cordéis, canções e cinematografia neste nosso convívio, aproximamos-nos do brincar e da ludicidade, e acompanhamos uma proposição para aprender história também por meio de *remixes* cinematográficos, como por meio da construção e usos de jogos e games. A lida com os objetos lúdicos e da produção artística nos possibilita quase tudo: vivenciá-los, valorizá-los, reescrevê-los e redesenhá-los, elaborando mensagens originais a respeito dos conteúdos históricos aprendidos/ensinados com seu auxílio. No conjunto das propostas de trabalho aqui apresentadas, todas com temáticas propositais e humanamente necessárias, várias tarefas se impuseram como fundamentais: brincar, elaborar o brinquedo, contemplar as obras de arte, criar brinquedos e objetos artísticos; aprender e ensinar história com gosto e alegria. E nos reconhecer, docentes e discentes, como sujeitos da história e do conhecimento histórico.

O desejo por despertar o gosto e alegria de aprender/ensinar história também mobilizou o nosso único capítulo dedicado aos anos iniciais do ensino fundamental (cuja singularidade, dentre os demais, foi corretamente destacada pelas autoras), com base no qual nos inspiramos para construir um “museu de grandes novidades” (conforme Cazuza) e, por seu intermédio, minimizar as distâncias entre as escalas históricas de aprendizagem exigidas nos primeiros e nos últimos anos (locais e nacionais/mundiais, respectivamente), na primeira fase da escolarização das nossas crianças.

Neste mesmo diapásão, recebemos o convite para cuidar do gosto e da alegria de aprender dos estudantes do último ano da educação básica, com base numa proposição de educação patrimonial cujos sentido e significado não partem do patrimônio a ser potencialmente “estudado” ou “ensinado”, mas sim dos conhecimentos e dos valores dos próprios estudantes,

a partir e em função do seu “local”, dos seus lugares, dos seus territórios. Essas ideias prévias funcionam como âncoras para aprendizagens significativas.

Aliás, importa dizer que as autorias reunidas nesta obra, explícita ou implicitamente, defendem que os assuntos (conteúdos) a serem levados para sala de aula de História na educação básica têm que fazer sentido para os estudantes; têm que ser algo do qual eles possam se aproximar e, de fato, se apropriar (por meio da pesquisa), utilizando esta apropriação em diferentes situações da vida social, para compreensão do tempo presente e do seu universo de referência. Foi para esta direção que seguimos, encantando-nos “pelas ruas das cidades” e com os capítulos sobre história local e regional; com a possibilidade de (re)pensarmos o ensino da história e com as relações entre lembranças, memória e narrativas.

Confia-se na pertinência da abordagem da História Local a despeito de tantas dificuldades sabidas, que vão desde a carência de material didático e fontes, passam pela falta de formação continuada e diálogo com as universidades, e chegam até nas práticas tradicionais de planejamento escolar, e no temor docente de possíveis consequências políticas no presente (a política local!), em função da abordagem crítica do passado. Articular a cidade aos programas escolares também tem seus perigos.

Em uma conjuntura de crescente descaso de parte relevante da sociedade civil para com o regime democrático, é comum nos perguntarmos como fazer aprender concepções mais complexas sobre os regimes de exceção e, por conseguinte, promover atitudes de revalorização da democracia. Uma alternativa pode ser a prática de aula-oficina, que convida discentes e docentes a investigar, mediante a análise de fontes, a construção da Assembleia Nacional Constituinte. Assim, entende-se a metodologia da pesquisa histórica como caminho para a construção de ideias mais complexas sobre o passado, que permitem a problematização e/ou transformação da vida prática.

Por fim, resultou algo inusitado o capítulo que investigou os sentidos do tempo para uma parte das juventudes do Brasil (dentre as quais, várias são imortais). Depois de nos perder (e encontrar) nas Ilhas de História (de Sahlins) não poderíamos afirmar que “A curiosidade sobre a definição do tempo faz parte do gênero humano”, mas resultou muito interessante vermos esta discussão a respeito das aprendizagens históricas no último ano do ensino médio, época na qual considera-se, em geral, que este conceito já esteja consolidado (e as respostas dos estudantes confirmaram esta “generalidade”).

As autorias olharam através de várias janelas. Mas o que escreveram abriu outras frestas para a história escolar, e uma multiplicidade de caminhos educativos para a contemporaneidade. Percebe-se, portanto, uma aceitação tácita em relação ao que Christian Laville destacava, duas décadas atrás, como

a função social geralmente declarada hoje a respeito do ensino da história: formar indivíduos autônomos e críticos e levá-los a desenvolver as capacidades intelectuais e afetivas adequadas, fazendo com que trabalhem com conteúdos históricos abertos e variados, e não com conteúdos fechados e determinados como ainda são com frequência as narrativas que provocam disputas (1999, p.137).

Em geral, todo esforço aqui reunido também se encarregou de destacar quais histórias não interessam à educação básica: nenhuma discriminação negativa, nenhum negacionismo, nenhuma justificação para violências, nenhuma homogeneização de nenhum aspecto das práticas culturais e nenhuma unitemporalidade (nos) interessa.

Terminada a experiência, muitas questões propostas pelos capítulos seguem em aberto, e por esta razão eles são potentes: mais do que responder à questão motivadora (conforme dissemos anteriormente), as autorias aqui reunidas interessaram-se, cada uma a seu modo, em propor novas questões. Denotam assim o caráter seminal do chão da escola e dos sujeitos que o praticam. Os diferentes percursos registrados nos textos são representativos do caráter original e singular das respostas que os professoras e professoras constroem para os desafios postos no exercício de seu ofício. Nesses caminhos trilhados, próprios da docência, as janelas foram deixadas abertas, como que despontando horizontes. Convém pensar que os textos podem servir como manifestos do desabrochar de possibilidades futuras.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> . Acesso em: 03.03.2022.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**. vol.19 n.38 São Paulo, 1999. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01881999000200006](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000200006) . Acesso em: 03.03.2022.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf> . Acesso em: 03.03.2022.

## SOBRE AS AUTORIAS

**Adriana Maria Paulo da Silva** é professora associada da Universidade Federal de Pernambuco, lotada no Departamento de Ensino e Currículo (antigo DMTE), professora do Programa de Pós-graduação em Educação e do ProfHistória da UFPE. Doutora em História pela Universidade Federal de Pernambuco. É líder do Grupo de Pesquisa em História da Educação e das Práticas de Educabilidade no Mundo Ibero-americano. É membro do Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFPE. É membro da Instância de Ciências Humanas e Sociais da CONEP. Foi coordenadora e vice-coordenadora do GT História da Educação da ANPEd entre os anos de 2018-2022. É coordenadora, junto com Lucas Victor Silva, do projeto de extensão Podcast No Recreio ([www.norecreiopodcast.wordpress.com](http://www.norecreiopodcast.wordpress.com)). Atua na Coordenação de Formação Docente das Licenciaturas do Centro de Educação da UFPE. Contato: [adriana.mpsilva2@ufpe.br](mailto:adriana.mpsilva2@ufpe.br) Acesso ao currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/6190925965820163>

**Alessandro Oliveira de Souza Araújo** é professor na rede pública (Secretaria da Educação Básica do Ceará), como também na iniciativa privada, na educação básica, em Fortaleza. Mestre em História pelo Mestrado Profissional em Ensino de História na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, com a dissertação “Direitos humanos e diversidade cultural: letramento digital e a aprendizagem histórica por meio do remix no ensino médio”. Contato: [professoralesandrooliveira@gmail.com](mailto:professoralesandrooliveira@gmail.com)

Acesso ao currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/1843335540303033>

**Alexsandro do Nascimento Macedo** é professor da educação básica na rede pública de ensino de Sergipe. Mestre em História pelo Mestrado Profissional em Ensino de História na Universidade Federal de Sergipe, com a dissertação “Da Lama à Sala de Aula: uso da Festa do Mastro de Capela/SE no Ensino de História”. Ocupa desde 2021 a cadeira de número 17 da ACLA - Academia Capelense de Letras e Artes. Contato: [alexhistoriaufs@hotmail.com](mailto:alexhistoriaufs@hotmail.com)

Acesso ao currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/8223792012260705>

**Ana Maria Marques** é professora do Departamento de História da Universidade Federal de Mato Grosso, do Mestrado Profissional em Ensino de História e do Programa de Pós-Graduação em História (mestrado e doutorado). Doutora em História pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atua principalmente nos seguintes temas: gênero e feminismo, racismo, envelhecimento, imagens, educação patrimonial, história de Mato Grosso, encarceramento feminino, abolicionismo penal. Contato: [anamariamarques.ufmt@gmail.com](mailto:anamariamarques.ufmt@gmail.com)

Acesso ao currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3982340840178047>

**Andre Victor Cavalcanti Seal da Cunha** é professor na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Integra os quadros do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Sociais e Humanas e do Mestrado Profissional em Ensino de História da UERN. Defendeu a tese “A Invenção da Imagem Autoral de Chico Xavier: uma análise histórica sobre como o jovem desconhecido de Minas Gerais se transformou no médium espírita mais famoso do Brasil (1931-1938)”, no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Ceará (UFC). Vencedor do Segundo Prêmio Teses Sandra Jatahy Pesavento em História Cultural do GT Nacional de História Cultural da ANPUH. Contato: andrevseal@yahoo.com.br  
Acesso ao currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/0036287571083389>

**Bruno Barros da Silva** é professor da rede pública do Estado de Pernambuco. Ministra as disciplinas de História, Investigação Científica e Tecnologia e Informação na Escola Técnica Estadual Alcides do Nascimento Lins, em Camaragibe (PE). Possui Licenciatura em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), especialização em História e Humanidades pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Mestrado em Ensino de História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com a dissertação “Da autobiografia ao jogo: o ensino das relações étnico-raciais a partir das experiências de Mahommah Gardo Baquaqua”. Contato: professorbrunobarros@hotmail.com  
Acesso ao currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/8695542146208875>

**Bruno Pinheiro Rodrigues** é Professor Adjunto na Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Cuiabá. Doutor em História pela Universidade Federal de Mato Grosso, com período de estágio doutoral em Lisboa, vinculado à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Autor dos livros “Paixão da Alma: o suicídio de cativos em Cuiabá (1854-1888)” e “Homens de ferro, Mulheres de pedra: o itinerário de resistência de africanos escravizados entre a África Centro-Occidental e América espanhola. Fugas, formação de quilombos e conspirações urbanas (1720-1809)”, respectivamente lançados em 2018 e 2019. Contato: professorbrunorodrigues@yahoo.com.br  
Acesso ao currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/1810618693617830>

**Carolynne do Monte de Paula Batista** atua como professora de História e Projetos na educação básica na rede privada da Paraíba, onde ministra aulas para os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio. Mestra em Ensino de História pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da UFPE (ProfHistoria – UFPE) e licenciada em História pela Universidade de Pernambuco (UPE). Desenvolve pesquisas com ênfase em metodologias para aprendizagem histórica. É pesquisadora do Grupo de Pesquisa em História da Educação e das Práticas de Educabilidade no Mundo Ibero-americano e do Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação, Etnicidade e Historiografia. Criadora da página @memorias.do.isolamento no instagram. Contato: carolynedomonte@gmail.com  
Acesso ao currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2420641848762633>

**Cristina Soares dos Santos** é professora de História na rede pública de ensino em Mato Grosso. Graduada em Licenciatura Plena em História pela UNEMAT, possui especialização em Ensino de História e Geografia pela Faculdade da Lapa (FAEL) e é mestre em Ensino de História pelo Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da UFMT. Participa do projeto de incentivo à produção literária de pessoas negras “Selo Itan Literário”. Também participa da Web Kizomba TV, o canal da resistência viva em Mato Grosso, que é um canal em que trata de assuntos referentes a questões étnico-raciais. Além de professora/historiadora, é também ilustradora. Contato: crisoares\_s@hotmail.com

Acesso ao currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/7508815677016300>

**Darlan Reis Júnior** é professor da Universidade Regional do Cariri, Departamento de História. Doutor em História Social pela Universidade Federal do Ceará, com pós-doutorado na Universidade Federal Fluminense. Líder do Núcleo de Estudos em História Social e Ambiente – NEHSA, grupo de pesquisa cadastrado no CNPq. Editor-Chefe da Revista SERTÃO HISTÓRIA. Coordenador do Centro de Documentação do Cariri (CEDOCC). Membro do Laboratório de Pesquisa em História Social (LABORE).

Contato: [professordarlan@gmail.com](mailto:professordarlan@gmail.com)

Acesso ao currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/0817519690653905>

**Débora Jean Lopes da Silva** é professora de História da rede estadual e privada de ensino de Mato Grosso. Mestre em ensino de história pela UFMT, com pesquisa na área das relações étnico-raciais e de gênero, intitulada “Mulheres e relações étnico-raciais no ensino de História: o protagonismo da mulher negra na literatura”. Contato: [deborajeanlopes@gmail.com](mailto:deborajeanlopes@gmail.com)

Acesso ao currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/7149340630181531>

**Fábia Janaína Marciel da Silva** é professora da rede estadual de ensino de Pernambuco e coordenadora pedagógica da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Integrante do Grupo de Pesquisa em História Oral, Tradições e Diversidades – NHISTAL (URCA) e do Núcleo de Pesquisa em Ensino, História e Cidadania – NUPHISC. Mestra em História pelo Mestrado Profissional em Ensino de História na Universidade Regional do Cariri (URCA), com a dissertação “Eu me abraço à clepsidra, pois o tempo foi e ainda é: consciência histórica e narrativas de estudantes e docentes do Ensino Médio das Escolas Estaduais de Exu –PE”.

Contato: [janainamarcie@gmail.com](mailto:janainamarcie@gmail.com)

Acesso ao currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/4392540270170196>

**Francisco das Chagas Fernandes Santiago Júnior** atua na Universidade Federal do Rio Grande Norte, campus de Natal (RN), como professor do Departamento de História, no Programa de Pós-Graduação em História e do PROFHISTORIA – UFRN. É doutor em História pela Universidade Federal Fluminense, com pós-doutorado na Università di Bologna. Coordena o Grupo de Pesquisa “Espaços, Poder e Práticas Sociais”. Tem experiência com metodologia de pesquisa com multimeios; história visual e a relação historiografia e cinemas brasileiro e italiano; patrimônio e debate público sobre etnicidade e racismo nas mídias brasileiras. Contato: [santiago.jr@gmail.com](mailto:santiago.jr@gmail.com)

Acesso ao currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/8893350729538284>



**Hiago Vieira Gurgel de Lima** é professor de História na rede estadual do Rio Grande do Norte. Possui graduação em História pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN – Campus Walter de Sá Leitão, cidade de Assú (RN), e especialização em Educação e contemporaneidade pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus de Mossoró. Atualmente, cursa o Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistoria – vinculado à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus Central, em Mossoró. Email para contato [hiagovieira@alu.uern.br](mailto:hiagovieira@alu.uern.br).

Acesso do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4772540061656153>

**Isaíde Bandeira da Silva** é professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará– UECE, do Mestrado Acadêmico Interdisciplinar em História e Letras – MIHL/UECE e do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte-UERN. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN. Possui Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU. É líder do Grupo de Pesquisa: “História, Memória, Sociedade e Ensino”. Possui experiência de pesquisa em: ensino de História; livro didático; formação docente; educação patrimonial. Contato: [isaide.bandeira@uece.br](mailto:isaide.bandeira@uece.br)

Acesso ao currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/4657180590259054>

**Jeferson José Gevigier** é professor de História na rede pública de ensino do Estado do Paraná. É mestre pelo Mestrado Profissional em Ensino de História na Universidade Estadual de Maringá, com a dissertação “Momento constituinte e ensino de História: proposta de sequências didáticas que desenvolvam o senso de democracia com a prática da aula-oficina”. Contato: [jgevigier@hotmail.com](mailto:jgevigier@hotmail.com)

Acesso ao currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/7160973811894987>

**José Ferreira Júnior** é professor efetivo da Autarquia Educacional de Serra Talhada/ Faculdade de Formação de Professores de Serra Talhada. Licenciado em História (FAFOPST), Doutor e Mestre em Ciências Sociais (UFCG), Mestre em Ensino de História (URCA). Membro do Grupo de Pesquisa em Sociabilidades e Conflitos Contemporâneos (SOCIATOS), do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande. Pesquisa memória lampiônica e seu uso por produtores culturais na Microrregião do Pajeú. Autor do livro “A Memória de Lampião em Disputa: discursos e ações de produtores culturais na região do Pajeú”. Atualmente, desenvolve pesquisa de pós-doutoramento pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Contato: [professorferreirajunior@hotmail.com](mailto:professorferreirajunior@hotmail.com)

Acesso ao currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3587556735419259>

**Leandro Rosetti de Almeida** é doutorando no Programa de Pós-Graduação em História Social (FFP – UERJ), na linha de pesquisa Território, Identidades e Representações, com o projeto de pesquisa: “A nostalgia da ordem: cultura histórica, memória e ditadura em Duque de Caxias (RJ)”, desenvolvido com o auxílio de bolsa fornecida pela Fundação Carlos Chagas de Amparo

à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). É mestre pelo Mestrado Profissional em Ensino de História na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com a dissertação “A nostalgia da ordem: cultura histórica, memória e ditadura em Duque de Caxias (RJ)”. Contato: rosetti.leandro@gmail.com

Acesso ao currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/0422763816625277>

**Lívia Karolinnny Gomes de Queiroz** é professora de História da Educação Básica. Mestra em História pelo Mestrado Profissional em Ensino de História na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, com a dissertação “OS SONS DO ‘BREGA’ NA SALA DE AULA: Músicas e a construção de memórias sobre a Ditadura Militar no Brasil (1964-1985)”. Contato: livia.queiroz@prof.ce.gov.br

Acesso ao currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/4225416716970806>

**Lucas Victor Silva** é professor e pesquisador do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Leciona nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e em História na mesma universidade. Possui Licenciatura em História e mestrado e doutorado em História pela Universidade Federal de Pernambuco. É membro permanente do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História UFPE (ProfHistoria – UFPE). Conjuntamente com Adriana Maria Paulo da Silva, coordena o projeto de extensão Podcast No Recreio ([www.norecreiopodcast.wordpress.com](http://www.norecreiopodcast.wordpress.com)). E, em parceria com Alexandro Silva de Jesus e Josias Vicente de Paula Júnior, realiza outra ação de extensão, o Canal Encruzilhadas (<https://www.youtube.com/channel/UCdn9haR1acGP9VB02cuVbaA>).

Contato: lucasvictor.ufrpe@gmail.com

Acesso ao currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/0058476610695399>

**Márcia Elisa Teté Ramos** é professora de Metodologia e Prática do Ensino de História na Universidade Estadual de Maringá. É docente do programa de mestrado em História Social da UEL, Linha de Pesquisa História e Ensino e do ProfHistória – UEM. Doutora em Educação na UFPR. Realizou pós-doutorado na USP. É membro do Laboratório de Ensino e Multimeios de História (UEM). Contato: metramos@uem.br

Acesso ao currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/8930281888608344>

**Margarida Maria Dias de Oliveira** é professora do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É Doutora em História pela Universidade Federal de Pernambuco e possui estágio pós-doutoral no PPGH/UFRJ. Pesquisa sobre ensino de História, História do ensino de História e História dos cursos universitários de História, livros didáticos de História, formação de professores, sempre na interligação com a teoria da História e os temas historiografia, memória e patrimônio cultural (histórico). Na UFRN assumiu cargos de gestão; dentre eles, foi diretora da editora de 2011 a 2015. No período de 2004 a 2015 foi assessora do Ministério da Educação, como representante de História na Comissão Técnica do Programa Nacional do Livro Didático – PNLDD. Contato: margaridahistoria@yahoo.com.br

Acesso ao currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/5565266295414497>

**Olga Suely Teixeira** é professora de História na educação básica em Natal-RN. Mestre em História pelo Mestrado Profissional em Ensino de História na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, com a dissertação “A História Local como um caminho para o ensino significativo de História nos anos iniciais”.

Contato: [olgasuelyt@gmail.com](mailto:olgasuelyt@gmail.com)

Acesso ao currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/1886326117586084>

**Paulo Heimar Souto** é professor do Departamento de Educação (Campus São Cristóvão) da Universidade Federal de Sergipe. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, com pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. É Coordenador Institucional do Programa de Residência Pedagógica da UFS. Contato: [heimarphs@hotmail.com](mailto:heimarphs@hotmail.com)

Acesso ao currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3219574059738254>

**Paulo Henrique Penna de Oliveira** é professor das redes privada e estadual em Pernambuco, no ensino fundamental e médio. Possui licenciatura em História (UFRPE), especialização em História do Nordeste (FUNESO) e é mestre em Ensino de História pelo Mestrado Profissional em Ensino de História na Universidade Federal de Pernambuco (ProfHistoria – UFPE), com a dissertação “Games no ensino de História: possibilidades para a utilização dos jogos digitais de temática histórica na educação básica”.

Contato: [paulopenna\\_genos@yahoo.com.br](mailto:paulopenna_genos@yahoo.com.br)

Acesso ao currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/0038561932997194>

**Ricardo Pinto de Medeiros** é professor titular da Universidade Federal de Pernambuco, lotado no Departamento de Arqueologia, ministrando aulas nas graduações em Arqueologia e História. Atua também no Mestrado Profissional em Ensino de História, na linha de pesquisa Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória. É Doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco. Tem experiência e interesse nas áreas de História, com ênfase na História e cartografia dos povos indígenas no período colonial no Nordeste e na educação patrimonial e ensino de História; e em Arqueologia, com ênfase na Arqueologia do contato entre índios e conquistadores e as mudanças culturais e territoriais daí decorrentes.

Contato: [ricardopintomedeiros@gmail.com](mailto:ricardopintomedeiros@gmail.com)

Acesso ao currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/1283820124078505>

**Rosilene Alves de Melo** é professora da área de Teoria da História da UFCG e professora colaboradora do Mestrado em Ensino de História – URCA. Doutora em Antropologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, com pós-doutorado pelo Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo – USP. Integrante da Academia Brasileira de Literatura de Cordel – ABLC. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em História e Cultura (UFCG). Membro do Núcleo de Imagem, História e Memória (URCA), do Grupo de Estudos e Pesquisas em Teoria e Metodologia da História (UFCG) e do Grupo de Estudos Palavras, Imagens e Sons dos Folhetos de Cordel no Brasil (USP). Contato: [rosileneamelo@gmail.com](mailto:rosileneamelo@gmail.com)

Acesso ao currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/9242930558858891>

**Sonia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley** é professora adjunta do Instituto de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, onde, além da coordenação da linha de pesquisa Escritas de História no Mundo Contemporâneo (LEDDES), é regente de turmas no ensino médio, graduação e pós-graduação. É doutora em História pela Universidade Federal Fluminense. Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil República, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de História, didática da História, história pública, história social da TV no Brasil. Contato: soniamaiw@gmail.com  
Acesso ao currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2084993373301484>

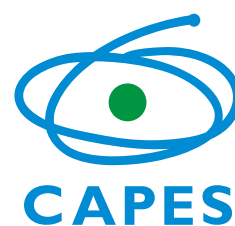
**Taís Cristine Fernandes Batista** é mestre em Ensino de História pelo ProfHistória (UFRGS), especialista em Educação (PUCRS), especialista em metodologia do ensino da Sociologia e Filosofia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci, especialista em Geografia pela PUCRS, graduada em História pela Fapa – Faculdades Porto Alegre de Educação Ciências e Letras. Atualmente, atua como consultora do Conselho estadual dos Secretários de Educação – CONSED junto à Secretaria de Estado de Educação do Rio Grande do Sul. Atuou como articuladora da plataforma de gestão da educação municipal – UNDIME e como coordenadora da área das Ciências Humanas no Serviço Social da Indústria (SESI) no projeto de Formação de Professores. Em paralelo, é autora de livros infantis. E-mail: taishisgeo@gmail.com  
Acesso ao currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/7706937638467669>

**Victor Batista de Souza** é professor de História da rede básica de ensino do Estado da Paraíba. Membro do Laboratório de Aprendizagem e Ensino de História (LAEH - UFPE) e do Grupo de Pesquisa Saberes Históricos: teoria, ensino e mídias da UFPE. Mestre em História pelo Mestrado Profissional em Ensino de História na Universidade Federal de Pernambuco, com a dissertação “Aprender história para a vida: novos olhares para o bairro em proposta de aula-oficina”. Contato: victor.ba@hotmail.com  
Acesso ao currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/6263124113224173>

**Wesley Garcia Ribeiro Silva** é professor da Universidade Federal do Pará, Campus de Ananindeua (CANAN). Foi coordenador do Laboratório de Ensino de História da Faculdade de História – CANAN. Foi avaliador e Coordenador Adjunto do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) entre os anos de 2012-2021. Atuou como Coordenador Técnico do PNLD-UFRN. Tem experiência na área de metodologia do ensino e da pesquisa de História, atuando principalmente nos seguintes temas: Livros Didáticos de História, acervos documentais, História Intelectual, História da Imprensa e História da cultura urbana.  
Contato: garciawesley@gmail.com  
Acesso ao currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2125737316069934>



**PROF HISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA



ISBN 978-65-80423-24-8



9 786580 423248