



HISTÓRIA & ENSINO

V. 28
nº 2
jul-dez
2022



Revista do Programa de Pós-Graduação em História Social

ISSN: 2238-3018





História & Ensino
Programa de Pós Graduação em História – Mestrado em História Social
Londrina, v. 28, nº 2, jul-dez 2022

Reitora

Marta Regina Gimenez Favaro

Vice-Reitor

Airton José Petris

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Silvia Márcia Ferreira Meletti

Centro de Letras e Ciências Humanas

Diretora

Laura Brandini

Departamento de História

Chefe

Célia Regina da Silveira

Programa de Pós-Graduação em História Social

Coordenador

Cláudio Luiz Denipoti

Editor-Chefe

Prof. Dr. Alexandre Fiuza,
Universidade Estadual de Londrina (UEL), Brasil

Co-Editor

Prof. Dr. Rivail Carvalho Rolim,
Universidade Estadual de Londrina (UEL), Brasil

**Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

História & Ensino [Recurso eletrônico] : Revista do Programa de Pós-Graduação em História Social – v. 1, n. 1 (abr. 1995). – Londrina : UEL, 1995-.
Revista eletrônica.

Semestral.

Descrição baseada em: v. 28, n.2 (jul./dez. 2022).

e-ISSN 2238-3018

Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino>

1. História – Estudo e ensino – Periódicos. 2. Ciências Humanas – Periódicos. I. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Departamento de História. Programa de Pós-Graduação em História Social.

Pessoal Técnico

Bibliotecária Elaine Cristina de Souza Silva Arvelino

Conselho Consultivo

Ana Luiza Araújo Porto, Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia de Alagoas, Maceió
Aryana Lima Costa, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Cristiano Gustavo Biazzo Simon, Universidade Estadual de Londrina
Edilson Aparecido Chaves, Instituto Federal do Paraná, Curitiba
Elison Antonio Paim, Universidade Federal de Santa Catarina
Geyso Dongley Germinari, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati
Gilberto da Silva Guizelin, Universidade Federal do Paraná, Curitiba
Helena Ragusa, Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná
Jean Carlos Moreno, Universidade Estadual do Norte do Paraná
Juliana Pirola da Conceição, Universidade Federal da Integração Latino-americana
Luciano de Azambuja, Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Florianópolis
Luis Fernando Cerri, Universidade Estadual de Ponta Grossa
Marcelo Fronza, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá
Maria Paula Costa, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava
Marlene Cainelli, Universidade Estadual de Londrina
Marisa Noda, Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho.
Rafael Saddi Rafael Saddi, Universidade Federal de Goiás
Ronaldo Cardoso Alves, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis
Sandra Regina Ferreira de Oliveira, Universidade Estadual de Londrina
Wilian Junior Bonete, Universidade Federal de Pelotas

Consultores *ad hoc* do V.28, nº2, de 2022

UEPB Alomia Abrantes da Silva
UFPR Ana Claudia Urban
UEL Ana Heloisa Molina
UFRGS Carla Beatriz Meinerz
UNESPAR David Netto Castro Antonio
IFPR Edilson Aparecido Chaves
UFMS Jaqueline Aparecida Martins
Zarbato
UEM José Carlos Gimenez
UFMS Lourival dos Santos
UNICENTRO Maria Paula Costa
UFOP Mateus Henrique de Faria Pereira
UEL Monica Selvatici
UEM Reginaldo Benedito Dias
UNIOESTE Rodrigo Ribeiro Paziani
UNESP Ronaldo Cardoso Alves
UFPB Solange Pereira da Rocha
UFPA Wesley Garcia Ribeiro Silva

Indexadores e Divulgadores

GOOGLE SCHOLAR

DOAJ

CLASE

CNEN

Latindex

Sumários.org

Seriumam

Diadorim Política de

Acesso Aberto

GEHB

JournalTOCs

BEARDSLEE

ERIH PLUS



HISTÓRIA & ENSINO

A revista História & Ensino é um periódico semestral eletrônico on-line em Open Access, do Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina.

A revista aceita contribuições inéditas em português, inglês ou espanhol.

Capa

Imagem: Fotografia Centro do Rio de Janeiro, aprox. 1890, Arquivo Nacional:

Código de Referência: br_rjanrio_o2_0_fot_0444_d0015de0058, Arquivo Nacional, Largo e Igreja de São Francisco de Paula, Centro, Rio de Janeiro.

Projeto gráfico e Diagramação

H2H Visual Media: Lila Thevenom e Raquel de Medeiros Deliberador

Site

<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/index>

E-mail

labhis@uel.br

Londrina – Paraná

ISSN: 2238-3018

Sumário

- Editorial**
pág. 007 *Alexandre Fiuza e Rivail Carvalho Rolim*
- Artigos**
- pág. 010 **DES NATURALIZANDO A VIOLÊNCIA CONTRA MULHERES: SABERES DOCENTES E APRENDIZAGENS EM HISTÓRIA**
Artur Nogueira Santos e Costa
- pág. 036 **HISTÓRIA ANTIGA NO ENSINO FUNDAMENTAL BRASILEIRO: POSSIBILIDADES DE ESTUDO A PARTIR DE UMA HISTÓRIA EM QUADRINHOS SOBRE A DEUSA HERA**
Janira Feliciano Pohlmann
- pág. 055 **PROCESSOS DE ESCOLHA DE LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO: NUANCES ENTRE EDITAL, GUIA E PROFESSORES(AS)**
Emy Francielli Lunardi e Bernardo André Mantovani
- pág. 079 **REINVENTAR-SE: NARRATIVAS DIGITAIS DA DOCÊNCIA NA PANDEMIA COVID-19 EM 2020**
Claudia Moraes de Souza e Cristiane de Fatima Barbosa
- pág. 106 **ENSINO DE HISTÓRIA E DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA (1964/1989): A REPRESENTAÇÃO CINEMATOGRAFICA DOS GRUPOS DE RESISTÊNCIA**
Aruana Mariá Menegasso e Humberto Perinelli Neto
- pág. 129 **ENSINO DE HISTÓRIA EM ESPAÇOS EDUCATIVOS NÃO-FORMAIS: PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE DE LICENCIATURA**
Renato Pinheiro da Costa e Adilson Junior Ishihara Brito
- pág. 150 **A DISCIPLINA DE HISTÓRIA E O DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO PARÁ: CAMINHOS E DESCAMINHOS PARA O FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE NEGRA**
Edvan da Silva Conceição e Vilma Nonato de Brício

Summary

- Editorial Notes**
pág. 007 *Alexandre Fiuza e Rivail Carvalho Rolim*
- Articles**
- pág. 010 DENATURALIZING VIOLENCE AGAINST WOMEN:
TEACHERS' KNOWLEDGE AND LEARNING IN HISTORY
Artur Nogueira Santos e Costa
- pág. 036 ANCIENT HISTORY IN BRAZILIAN PRIMARY EDUCATION: POSSIBILITIES
OF STUDY FROM A COMIC BOOK ABOUT THE GODDESS HERA
Janira Feliciano Pohlmann
- pág. 055 PROCESSES FOR CHOOSING HISTORY SCHOOLBOOKS IN HIGH SCHOOL:
COMPARING PUBLIC NOTICE, GUIDE AND TEACHERS
Emy Francielli Lunardi e Bernardo André Mantovani
- pág. 079 REINVENTING YOURSELF: DIGITAL NARRATIVES OF TEACHING IN COVID-19'S
PANDEMIC IN 2020
Claudia Moraes de Souza e Cristiane de Fatima Barbosa
- pág. 106 HISTORY TEACHING AND THE BRAZILIAN CIVIL-MILITARY GOVERNMENT
(1964/1989): CINEMATOGRAPHIC REPRESENTATION OF RESISTANCE GROUPS
Aruana Mariá Menegasso e Humberto Perinelli Neto
- pág. 129 TEACHING OF HISTORY IN NON-FORMAL EDUCATIONAL SPACES: THEORETICAL AND
METHODOLOGICAL PERSPECTIVES IN THE GRADUATION OF TEACHERS
Renato Pinheiro da Costa e Adilson Junior Ishihara Brito
- pág. 150 THE SUBJECT OF HISTORY AND THE CURRICULUM DOCUMENT OF THE STATE OF
PARÁ: PATHS AND MISDIRECTION TOWARDS FOR THE STRENGTHENING OF THE BLACK
IDENTITY
Edvan da Silva Conceição e Vilma Nonato de Brício



Editorial

Quando foi lançado o primeiro número, em 1995, a Revista História & Ensino tinha como objetivo precípua ser um espaço de divulgação da produção do conhecimento historiográfico produzido por professores de todos os níveis de ensino e de servir como suporte de publicização das experiências realizadas no âmbito do ensino de história.

Passadas quase três décadas, a Revista História & Ensino continua com o propósito de ser um periódico que tem como intuito contribuir com o processo de formação de professores do ensino fundamental e médio, diante de um cenário no qual as humanidades vêm sofrendo duros ataques por parte de um negacionismo histórico deletério e irresponsável. Não podemos confundir revisionismo historiográfico com negacionismo. Para fazer frente a este estado de coisas, continuamos com o nosso trabalho de publicar trabalhos de profissionais vinculados a instituições renomadas, que seguem uma metodologia rigorosa, própria dos historiadores, e que passam pela avaliação de seus pares.

A publicação de novos resultados de pesquisas ocorre porque o conhecimento avança, haja visto que em cada momento histórico existem questões que são formuladas para preencher lacunas ainda existentes. Antoine Prost assinala que a verdadeira lacuna é constituída por questões ainda sem respostas para os historiadores. E as perguntas se renovam! Logo, a escrita da história nunca está encerrada. Contudo, não podemos nivelar algo que é inerente às pesquisas acadêmicas com narrativas produzidas sem qualquer critério, e que procuram desqualificar pesquisas consolidadas e reconhecidas pela comunidade acadêmica nacional e internacional.

Neste número, publicamos artigos de variadas temáticas, tais como o debate da violência contra as mulheres, as possibilidades de estudo a partir de uma história em quadrinhos, os processos de escolha de livros didáticos de história, a reflexão sobre o trabalho docente durante a pandemia da covid-19, a análise do ensino de história e da ditadura civil-militar por intermédio de filmes de grupos de resistência, as possibilidades teórico-metodológicas na formação de profissionais de história em espaços educativos não-formais, além da disciplina de história e as estruturas curriculares.

Neste sentido, Artur Nogueira Santos e Costa aborda uma experiência didática desenvolvida em aulas de história, com o intuito de historicizar e desnaturalizar as relações desiguais de gênero. Segundo o autor, a experiência permitiu perceber a potencialidade dos estudos de gênero em sala de aula.

Por sua vez, Janira Feliciano Pohlmann procura encaminhar uma reflexão de como a História Antiga pode contribuir para a formação de estudantes brasileiros. Assinala



Editorial

que este tipo de abordagem promove a empatia e um diálogo com diferentes culturas, religiões e crenças. Ao utilizar a história em quadrinhos Hera: a glória de uma deusa, é possível contribuir com a formação da consciência histórica de estudantes brasileiros.

Emy Francielli Lunardi e Bernardo André Mantovani trazem uma importante reflexão sobre o processo de escolha de livros didáticos de história para o Ensino Médio. Ressaltam um aspecto importante: apesar de inúmeras pesquisas sobre os livros didáticos e até mesmo sobre o PNLD, ainda são poucos os trabalhos que abordaram especificamente como ocorre o processo de escolha dos respectivos materiais. Nesse sentido, os autores procuraram compreender a perspectiva dos professores de história no referido processo de escolha.

Claudia Moraes de Souza e Cristiane de Fátima Barbosa fazem uma análise de experiências docentes no processo de isolamento social causado pela pandemia da covid-19. As fontes utilizadas para suas reflexões foram depoimentos individuais, construídos de forma colaborativa, em uma rede social no contexto de um projeto de extensão, da Universidade de São Paulo. Portanto, mais um trabalho vem à tona para discutir os impactos de uma epidemia que afetou a vida de muita gente e também de professores em sua atividade profissional.

Aruana Mariá Menegasso e Humberto Perinelli Neto voltam suas atenções para o ensino de história e a ditadura civil-militar brasileira. Em seu artigo, procuram fazer uma reflexão sobre a atuação dos grupos de resistência durante o governo dos generais, por meio de dois filmes: Quase dois irmãos (2004) e A memória que me contam (2013). O artigo mostra como é possível utilizar a produção fílmica como fonte no ensino de história.

Renato Pinheiro da Costa e Adilson Junior Ishihara Brito demonstram como é possível trabalhar com experiências e espaços educativos não-formais no ensino-aprendizagem de história. O artigo discute como a utilização destes espaços pode ser importante na formação superior da licenciatura.

O último artigo faz uma reflexão sobre o currículo. Edvan da Silva Conceição e Vilma Nonato de Brício examinam a estrutura curricular do estado do Pará e, a partir desse olhar, procuram compreender possíveis mecanismos que podem servir de auxiliares no processo de construção da identidade negra, entre eles, o currículo escolar. Para isso, analisam o componente curricular de História em documentos do Estado do Pará, do 6º aos 9º anos.

Enfim, agradecemos as avaliadoras e avaliadores que produziram pareceres para os



Editorial

artigos. Conseguir o apoio dos pares para os processos de avaliação nos periódicos tem sido um desafio, o que tem atrasado sobremaneira a publicação das revistas. Em razão dessa dificuldade, o esforço dos e das colegas aqui empreendido deve ser louvado. Registramos ainda o excelente trabalho desenvolvido pela equipe da Biblioteca da UEL, em especial à bibliotecária Elaine Cristina de Souza Silva Arvelino, que, além de fazer a revisão das normas de referência dos artigos publicados, também deu todo o suporte para o nosso trabalho junto ao novo sistema OJS. Igualmente agradecemos o cuidadoso trabalho empreendido pela H2H na diagramação da Revista.

Esperamos que apreciem a leitura dos artigos e que nos ajudem a divulgar esta publicação para uma maior circulação destas reflexões aqui produzidas.

Nossas saudações cordiais,

Prof. Dr. Alexandre Fiuza

Prof. Dr. Rivail Carvalho Rolim

DESNATURALIZANDO A VIOLÊNCIA CONTRA MULHERES: SABERES DOCENTES E APRENDIZAGENS EM HISTÓRIA

DENATURALIZING VIOLENCE AGAINST WOMEN: TEACHERS' KNOWLEDGE AND LEARNING IN HISTORY

DESNATURALIZANDO LA VIOLENCIA CONTRA MUJERES: SABERES DOCENTES Y APRENDIZAJES EN HISTORIA

Artur Nogueira Santos e Costa¹

Resumo: Neste artigo, analiso uma experiência didática desenvolvida em aulas de história, em turmas de 6º Ano do Ensino Fundamental, cujo objetivo era historicizar e desnaturalizar relações desiguais de gênero. Procuo considerar as escolhas e os recortes operados pela professora como indícios de saberes docentes que se articulam a processos de aprendizagem em história. A experiência permitiu perceber a potencialidade dos estudos de gênero em sala de aula e demonstrou que a historicização e desnaturalização da violência contra as mulheres pode ser um proveitoso caminho para fazer emergir outras formas de partilhar o mundo.

Palavras-chave: ensino de história; gênero; violência contra mulheres; experiência didática.

Abstract: In this paper, I analyze a didactic experience developed in history classes, in classes of the 6th year of elementary school, whose objective was to historicize and denaturalize unequal gender relations. I try to consider the choices and cuts made by the teacher as evidence of teachers' knowledge that is linked to learning processes in history. The experience made it possible to realize the potential of gender studies in the classroom and demonstrated that the historicization and denaturalization of violence against women can be a useful way to emerge other ways of sharing the world.

Keywords: history teaching; gender; violence against women; didactic experience.



Resumen: En este artículo, analizo una experiencia didáctica desarrollada en clases de historia, en grupos del 6o año de la Enseñanza Fundamental, cuyo objetivo era historizar y desnaturalizar relaciones desiguales de género. Busco considerar los escoges y recortes realizados por la profesora como indicios de saberes docentes que se articulan a procesos de aprendizaje en historia. La experiencia permitió percibir la potencialidad de los estudios de género en el aula y demostró que la historización y desnaturalización de la violencia contra las mujeres puede ser un provechoso camino para hacer emerger otras formas de compartir el mundo.

Palabras clave: enseñanza de historia; género; violencia contra mujeres; experiencia didáctica.

Abrindo a conversa

Entre 2015 e 2017, ao desenvolver parte da pesquisa que resultou em minha dissertação de mestrado em História, acompanhei uma experiência didática, realizada numa escola pública em Uberlândia-MG, que marcou fortemente a maneira como me situo em relação às discussões sobre o ensino de história. Tratava-se de um trabalho dedicado a historicizar e desnaturalizar, por meio da mobilização de diferentes fontes e situações, relações hierárquicas e desiguais de gênero.

À época, objetivava compreender o processo de organização curricular em história, no ensino fundamental, com foco no papel ativo de professores/as na efetuação de escolhas, na seleção de temas, abordagens e materiais didáticos, na construção de caminhos para se ensinar história, sempre em diálogo com os/as estudantes. Como discute Ana Maria Monteiro (2007, p. 14), fundamentada em vários autores, é preciso observar “as formas com que professores de História mobilizam os saberes que dominam para lidar com os saberes que ensinam, formas essas nas quais são articulados saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes pedagógicos e saberes da experiência, numa criação própria e significativa para seus alunos”.

Considereei, portanto, o que a autora chama de “saberes docentes” como ponto nodal da tessitura curricular, o que me levou a investir na produção de entrevistas com professoras da disciplina, assim como numa metodologia que Marli André (2008) denomina de “etnografia da prática escolar”. Assim, realizei a observação e o acompanhamento do cotidiano escolar e de aulas de história em cinco escolas públicas estaduais em Uberlândia-MG. A partir do acompanhamento, procurava registrar, num caderno de campo, as situações, metodologias, relações entre professores/as e alunos/as, para transformar esses registros em evidências do cotidiano escolar, da organização curricular e das práticas de ensino de história. As reflexões empreendidas aqui se embasam nesse material produzido a partir dos registros da observação do cotidiano escolar.²

Numa dessas escolas, conheci a professora Amanda³, docente efetiva em uma escola estadual em Uberlândia-MG, que ensinava história em três turmas de 6º Ano do Ensino Fundamental, no período vespertino. Graduada e mestra em História pela Universidade Federal de Uberlândia, Amanda trabalhava nessa escola havia cerca de dois anos. A experiência que proponho discutir neste texto foi desenvolvida por ela e por seus/suas alunos/as, num espaço de dez aulas. Na ocasião, quando iniciei o acompanhamento de suas aulas no segundo semestre de 2015, o conteúdo programático a ser abordado dizia respeito ao Reino de Cuxe (ou Kuxe/Kush), uma sociedade africana da antiguidade na qual não se observava uma divisão hierarquizada e assimétrica entre homens e mulheres e, ainda, em que mulheres ocupavam postos de liderança das comunidades ou de poder político.



De modo sintético, em torno da abordagem sobre essa sociedade africana, o trabalho que acompanhei foi desenvolvido em três etapas: 1. por meio de fontes, foi empreendida uma discussão crítica sobre situações, no presente, de violência contra as mulheres e desigualdades de gênero; 2. estudou-se, com base no livro didático, algumas características do Reino de Cuxe, especialmente o fato de ser uma sociedade em que as relações de gênero tinham um funcionamento diferente daquele com o qual estamos habituados/as; 3. por fim, a produção de uma cartilha, por parte dos/as alunos/as, divididos/as em grupos, em que deveria ser apresentada uma proposta de superação da violência contra as mulheres e de valorização de seus protagonismos. Aqui, meu objetivo é analisar esse percurso didático, focando em suas potencialidades e em possíveis resultados expressos nas cartilhas produzidas pelos/as estudantes.

Como ponto de partida, sinalizo alguns elementos fundamentais que embasam meu olhar sobre a experiência didática analisada. Em primeiro lugar, é digna de nota a presença, nas aulas de história antiga no 6º Ano do Ensino Fundamental, de uma historicidade que se refere espacialmente ao continente africano, de modo que destoa dos temas predominantes e mais recorrentes nessa etapa de escolarização: a chamada Antiguidade Clássica, greco-romana, lida como matriz universal da história ocidental.

O historiador Anderson Oliva (2017) observa, nesse sentido, que o trabalho com história da África Antiga (e da África, de modo geral), ainda que com significativos avanços, continua secundarizado, quando não negligenciado, no ensino de história. Portanto, ao escolher trabalhar com o Reino de Cuxe, a professora Amanda deu indícios da existência de iniciativas que, nos seus limites, procuravam romper com essa prática corrente, adotando tônicas diversas para se ensinar história. A inserção dessas temáticas nos currículos escolares, embora de formas diversas, acompanha a atuação dos movimentos sociais, especialmente os movimentos negros e indígenas, cujas conquistas se expressam, por exemplo, na promulgação das leis 10.639/03 (Brasil, 2003) e 11.645/08 (Brasil, 2008), que, respectivamente, tornaram obrigatório o estudo de história e cultura africana/afro-brasileira e indígena, e que tem encaminhado um permanente movimento de questionamentos dos ordenamentos curriculares que compõem as histórias ensinadas nas escolas.

Na mesma linha, apesar de ainda timidamente incorporados, os estudos de gênero, na Educação Básica, têm respaldo na legislação educacional já há algum tempo, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1998, que, no volume dedicado aos “Temas Transversais – Orientação Sexual”, ou seja, que deveriam permear todos os componentes curriculares, afirmam:

Atualmente, reivindica-se a inclusão da categoria de gênero, assim como etnia, na análise dos fenômenos sociais, com o objetivo de retirar da invisibilidade as diferenças existentes entre os seres humanos que, por vezes, encobrem discriminações. [...] Trata-se, portanto, de desvendar e explicitar as discriminações e preconceitos associados ao gênero, no

sentido de garantir a equidade como princípio para o exercício da cidadania (Brasil, 1998, p. 322).

É importante perceber que, já naquele momento, esse documento reconhecia como legítima e necessária a articulação entre educação e superação das desigualdades, em que as discussões de gênero despontavam como chave para a compreensão das nuances de nossa historicidade. A experiência protagonizada pela professora Amanda e seus/suas alunos/as tem fundamento, portanto, nesse processo permanente de revisão de modelos e perspectivas de ensino, imbricado a um circuito de diálogo com as demandas da sociedade, dos movimentos sociais. Busca-se, com isso, fazer da escola um espaço de combate às discriminações, o que se materializa em diversos documentos legais e normativos, como os PCN, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), entre outros.

No Brasil, como lembra a historiadora Susane Rodrigues de Oliveira (2015), os movimentos feministas empreenderam, sobretudo ao longo da segunda metade do século XX, ainda que de formas muito diversas e não lineares, um sistemático movimento de questionamento das formas dominantes de produção historiográfica. Tais formas, ainda androcêntricas, sexistas e universalistas, resultavam no silenciamento das experiências das mulheres ou na naturalização das desigualdades, de valores patriarcais e de sistemas de dominação do masculino sobre o feminino. As críticas a esses pressupostos fizeram despontar estudos diversos e heterogêneos que procuravam historicizar e mostrar como as oposições, certos binarismos e as hierarquias entre masculino e feminino foram e são construídos com base em discursos que regulam, que normatizam, que instauram formas de agir e modos de se comportar (Foucault, 1988; Louro, 1997; Muniz, 2015).

A expansão desses estudos e seu fortalecimento na academia têm incidido, ainda que com alguns limites e de forma não homogênea⁴, nos contornos do conhecimento histórico ensinado nas escolas, com a revisão dos livros didáticos, dos currículos, dos cursos de formação de professores/as, entre outros. Apreendo a experiência da professora Amanda e de seus/suas alunos/as no bojo desses esforços por constituir um outro ensino de história possível, sem que isso signifique idealizar ou pensar acriticamente esse processo, ou desconsiderar as tensões e confrontos ainda colocados para a seara dos estudos feministas e de gênero, na sociedade, na academia e na escola.

Na análise desenvolvida, procuro dialogar com os pressupostos das teorias feministas e dos estudos de gênero de viés pós-estruturalistas, que questionam explicações universais, deterministas, essencialistas e, especialmente, que pensam sexo e gênero como produções historicamente operadas e inscritas em circuitos culturais, portanto não naturais (Butler, 2003; Foucault, 1988). Nesse sentido, atento ao que

observa Michel Foucault, entendo que os modos de funcionamento das relações de gênero e de sexualidade são produzidos e mediados por um “dispositivo”, envolvendo “[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas” (Foucault, 2013, p. 364).

Sem dúvida, a aproximação com essa proposição permite visualizar a escola e o ensino de história de uma forma mais complexa: se, em alguma medida, são espaços de reiteração dos meios com que o dispositivo engendra e normatiza relações, podem, também, ser convertidos em mecanismos potentes de questionamento dessas normatizações e de produção de outros fluxos possíveis.

Organizei o texto em três atos, acompanhando as etapas da experiência didática protagonizada por Amanda e suas/suas alunos/as. No primeiro ato, discuto o modo como a professora e os/as alunos/as pensam a temática a partir de um olhar ao presente. Em seguida, no segundo ato, observo como a discussão foi articulada à experiência do Reino de Cuxe. No terceiro ato, analiso a produção e as “aprendizagens em história” dos/as estudantes, expressas nas cartilhas.

Primeiro ato: questionando normatizações

O percurso didático envolveu três etapas mais ou menos articuladas. A primeira, pensada como ponto de partida, durou três aulas e consistiu na mobilização de um conjunto de situações do presente em que mulheres apareciam identificadas a situações de inferiorização, de violência ou de associação com o âmbito doméstico como seu lugar de destino, como meio de chamar a atenção dos/as estudantes para a atualidade do tema e para seus significados políticos.

Nessa etapa, a professora se utilizou de diferentes fontes e materiais, como charges, “piadas/ditos populares”⁵, vídeos de propagandas de cervejas e produtos de limpeza e uma reportagem. A primeira parte da aula foi destinada à identificação de características básicas das fontes: datação, meio de circulação, possíveis autorias, recursos estilísticos e de linguagem, entre outros. Na sequência, a professora e os/as estudantes se dedicaram a pensar sobre as mensagens explícitas e implícitas em cada conjunto de fontes, atentando para a forma como as mulheres eram ali abordadas, as possíveis inferências cabíveis e formas de questioná-las.

Na ocasião, só consegui registrar as “piadas/ditos populares”, das quais tomei nota, e a reportagem, que estava disponível na internet. O mesmo não pôde ser feito em relação às demais fontes, por conta de sua natureza imagética e audiovisual, mas isso não compromete a abordagem da experiência, pois, ainda que com suas especificidades,

elas foram analisadas em chave interpretativa semelhante às que registrei. Reproduzo, a seguir, a seleção de “piadas/ditos populares” usada pela professora Amanda:

“Sabe por que mulher tem pé pequeno? Para chegar mais perto do fogão.”

“O mundo é a casa do homem, e a casa é o mundo da mulher!”

“Sabe por que os homens são responsáveis por 99% dos acidentes de carro? Por que emprestam a chave do carro para uma mulher!”

“A última palavra é sempre da mulher: “Sim, Senhor!””

“Quando chegar em sua casa, bata em sua mulher, você não saberá porque está batendo nela, mas ela saberá porque está apanhando!”

Conforme salientou a professora, tratava-se de um conjunto de frases recorrentemente repetidas, às vezes com algumas variações, em diversas situações da vida cotidiana, em almoços de família, nas viagens de lazer, nos ambientes de trabalho ou no convívio entre crianças e adolescentes, por exemplo. Nesse caso, não há como precisar a autoria ou, mesmo, uma possível datação de quando se iniciou a circulação desses enunciados. Apesar disso, o trabalho desenvolvido em sala de aula se encaminhou no sentido de perceber como eles possuem lastro social, de modo que os/as estudantes todos/as atestaram já terem se deparado ao menos com uma dessas expressões.

Essas falas, reproduzidas indiscriminadamente, naturalizam hierarquizações, estereótipos, inferiorizações e violências em relação às mulheres. Amanda e os/as alunos/as avaliaram e refletiram sobre cada conjunto de situações: as duas primeiras, que vinculam as mulheres às tarefas domésticas e à vida privada, inclusive se utilizando de supostas características biológicas que justificariam essa associação; a terceira, que insinua uma inferioridade cognitiva das mulheres, de modo que elas não seriam capazes de desenvolver certos tipos de atividades – no caso, dirigir –, que sempre ficariam a cargo dos homens; ou, ainda, que apresenta como única possibilidade para as mulheres dirigirem um carro se tiverem a concessão de um homem, o que se articula com o quarto enunciado, que reforça e banaliza a submissão das mulheres aos homens como um dado; até chegar no último, o qual apresenta uma evidente naturalização da violência contra as mulheres, ao não só autorizar, como incentivar práticas de agressão física.

No processo de análise dos enunciados, os/as alunos/as participaram ativamente, e muitos/as inclusive explicitaram posicionamentos machistas, alguns até misóginos, orientados por valores que circulam amplamente na sociedade. Ao mesmo tempo, parte deles/as parecia um pouco mais familiarizada com as discussões sobre as desigualdades de gênero, ou mais aberta a esse debate – especialmente as alunas.

Isso dá margem para perceber que a recepção tanto dos enunciados quanto da crítica a eles é complexa, não é homogênea e nem passiva, e se relaciona com valores e experiências construídos pelos/as alunos/as dentro e, principalmente, fora da escola.

Todas as posições foram consideradas e debatidas, mas interessa observar como a reflexão encaminhada pela professora foi no sentido de evitar relativizações ou de encarar o tema pelo viés da “opinião”. Por isso, ela procurou, junto aos/as alunos/as, refletir sobre como os enunciados e as situações às quais eles se referem foram historicamente construídos, com base em diferentes mecanismos, de modo que, uma vez que foram forjados historicamente, eles são também passíveis de questionamento e transformação.

A escolha por um tratamento crítico e historicizador desses enunciados é importante porque confronta uma forma de explicação recorrente no ensino de história, presente inclusive em alguns livros didáticos, que reitera matrizes históricas sexistas e misóginas. Segundo Cristiani Bereta da Silva (2007, p. 234), essas explicações, às quais a professora Amanda procurou se contrapor, quase sempre se fundamentam em causas tidas como universais no que concerne à desigualdade das relações entre homens e mulheres, sempre apreendidas pela lógica dicotômica de dominação/submissão. Assim, reforçam

[...] a corrente que justifica algumas diferenças e desigualdades de gênero a partir de dados estritamente biológicos. Ou seja, inscreve como natural e, portanto, não histórico, que características físicas, como a força, sejam suficientes para explicar a dominação masculina. É conveniente que se diga que [...] este é um modelo explicativo muito antigo e já há muito criticado por estudiosas/os feministas.

Nesse sentido, Silva (2007) lembra que esse modelo, muitas vezes, ignora a complexidade das relações entre o masculino e o feminino, desconsidera as diversas temporalidades e espacialidades que lhes conformam e retira-lhes a historicidade, dificultando, portanto, visualizá-las em sua contingência. Estabelecer um outro tipo de aproximação com essa dinâmica, tratando-a como uma problemática histórica e para o ensino de história, é fundamental para promover uma educação para a igualdade, na qual caibam projetos mais inclusivos e plurais.

A perspectiva de abordagem dessas fontes por parte da professora lembrou-me da noção de “tecnologia do gênero”, cunhada pela teórica feminista Teresa de Lauretis (1994, p. 208). Ao pensar o gênero como uma produção contínua, a autora identifica uma série de mecanismos, como o cinema, as epistemologias, os discursos, as práticas institucionais e da vida cotidiana – e aqui incluo as “piadas” do dia a dia, as propagandas, as reportagens veiculadas pela imprensa, as charges – que funcionam como tecnologias que treinam nossos olhares, moldam nossas subjetividades e, nesse sentido, interferem no modo como nos situamos socialmente e orientamos nossas

condutas, como “técnicas e estratégias discursivas por meio das quais o gênero é construído” (Lauretis, 1994, p. 240). Assim, ainda que não seja de forma automática ou mecânica, os discursos em circulação por meio dessas tecnologias sociais exercem força na produção de relações “gendradas”, ou seja, marcadas por especificidades de gênero, daí a necessidade de um olhar atento a elas, inclusive na escola, que invista em apropriações menos naturalizadas e mais problematizadoras.

Em sentido semelhante, na última aula dedicada a essa fase inicial da experiência didática, a professora Amanda e os/as estudantes analisaram uma reportagem sobre um caso de feminicídio acontecido em Uberlândia-MG, mais ou menos um mês antes daquelas aulas, em que um homem (ex-marido da vítima) assassinou uma mulher. A escolha dessa reportagem, portanto, não foi aleatória, mas pensada como meio de indicar o entrelaçamento da temática de gênero ao cotidiano daqueles/as estudantes, na cidade e nos bairros em que vivem, nas relações que tecem ou presenciam. Obviamente, o objetivo era também causar algum tipo de impacto, de apelo emocional.

Trago, aqui, alguns trechos da reportagem e o eixo central da análise empreendida, com a ressalva de que, certamente, ela foi mais rica do que consigo fazer ler. O texto foi publicado em 12 de setembro de 2015, no portal *on-line* do Jornal Estado de Minas Gerais, intitulado “Mulher é assassinada na garagem de prédio em Uberlândia”, com as seguintes informações de chamada: “Segundo informações da PM, o crime pode ter sido passional e o ex-marido da vítima é o principal suspeito”. O primeiro parágrafo:

Uma mulher de 33 anos foi assassinada na garagem do prédio onde morava, na noite de ontem, no Bairro Santa Mônica, em Uberlândia, no Triângulo Mineiro. O crime pode ter sido passional e o ex-marido da vítima, de 39 anos, é o principal, de acordo com informações da Polícia Militar (PM). O casal tinha uma filha de 16 anos que estava no prédio no momento do crime que aconteceu por volta das 20h40 (Marzano, 2015)

Amanda procurou conduzir uma análise dos elementos discursivos da reportagem, observando as ênfases, as explicações e os silenciamentos nela presentes. Junto com os/as discentes, foi discutido como, no título e também ao longo dos parágrafos, nota-se um deslocamento. A ação é atribuída à vítima, e não ao agente do assassinato: “mulher é assassinada”; “mulher de 33 anos foi assassinada”. Nas duas construções, a mulher ocupa o papel de sujeito da ação, quando poderia ter sido adotada uma outra tipologia de redação, em que o homem, autor do assassinato, figurasse como sujeito: “homem assassina sua ex-mulher”; “homem mata mulher de 33 anos”, por exemplo.

Esse tipo de enunciação, nos textos jornalísticos, é comum quando se retratam casos de feminicídio, e não são opções neutras. Ao contrário, opera uma espécie de pacificação, de diluição da responsabilidade do algoz, o que ganha mais força à medida em que o crime é adjetivado de “passional”, ou seja, motivado por uma forte



carga de emoção, em um espaço de ausência de racionalidade. Na reportagem, não havia nenhum tipo de crítica ou de questionamento em relação à ação do assassino, informada quase que de forma banal, como mais um caso do noticiário. Como discutido por Amanda, em sala de aula, configuram-se, assim, mecanismos que educam nossa percepção social, nossa forma de olhar o mundo, levando-nos a perceber tais ações como parte da ordem das coisas, uma vez que esse padrão interpretativo se repete nos jornais televisionados, nos filmes, nas “piadas/ditos populares”, entre outros.

Penso que seu objetivo, ali, foi cumprido: mostrar como a banalização cotidiana da violência contra as mulheres, em que se naturaliza a dominação do masculino sobre o feminino, está diretamente articulada a casos extremos – e, infelizmente, numerosos –, como esse, de feminicídio, e que ambos, portanto, precisam e devem ser combatidos. Não foi sua opção no momento, mas seria possível pensar historicamente alguns dos elementos presentes na reportagem. Conforme discute a historiadora Diva do Couto Gontijo Muniz (2017, p. 38), a violência contra as mulheres está ligada a uma “partilha generizada do mundo, imposta pela ordem binária, patriarcal, heterossexual e androcêntrica”, em que

[...] as mulheres, identificadas como do gênero feminino, são depreciadas, desvalorizadas, desconsideradas como pessoas com direito a ter direitos. São reduzidas à propriedade de alguém, a coadjuvantes históricas, a complemento na vida social, a objeto da satisfação masculina. São destinadas a uma existência sem sentido próprio, a uma vida em função do outro, a uma atuação restrita ao espaço da domesticidade.

Nessa ótica, muitas vezes, os casos de feminicídio, como o trabalhado em sala de aula por meio da reportagem, estão inscritos em uma cultura machista diuturnamente reiterada, na qual, entre outras coisas, os homens tratam as mulheres como propriedade, como objeto de satisfação de seus desejos, cujos corpos são coisificados. Embora não se possa generalizar, muitos deles, inconformados com o término de relacionamentos, chegam mesmo ao limite de assassinar aquelas que ousam se posicionar fora desse domínio, o que amplia a necessidade de pautarmos esse debate em todos os âmbitos possíveis. Localizar historicamente os fundamentos dessa cultura sexista e misógina, como propõe Muniz, é um caminho para expô-la, denunciá-la, desterritorializá-la e, assim, lutar para destruí-la.

Nota-se, então, que a professora investiu num processo de desnaturalização da violência contra as mulheres, com atenção especial à linguagem que exclui e inferioriza as mulheres em nosso cotidiano, a partir da crítica a enunciados veiculados em diferentes suportes. Após a finalização desse primeiro movimento analítico, a etapa em sequência foi dedicada ao estudo de algumas características do Reino de Cuxe, sobretudo utilizando o livro didático adotado na escola.

Segundo ato: perscrutando outros passados possíveis

No passo seguinte, que também durou três aulas, foi feito um estudo da sociedade do Reino de Cuxe, com base no livro didático adotado: *História em Projetos*, de Conceição Oliveira, Carla Miucci e Andrea Paula, publicado pela Editora Ática.

O Reino de Cuxe era uma sociedade da África Antiga, localizada ao sul do Egito e a oeste do Mar Vermelho, mais ou menos onde se encontra atualmente o Sudão. O livro trazia uma abordagem ainda factual sobre esses povos, indicando reinados, nomes de líderes e algumas informações mais, como possíveis bases econômicas e aspectos religiosos. No entanto, dedicava também uma parte do capítulo às Candaces, rainhas guerreiras cuxitas, que lideravam exércitos e ocupavam altos postos políticos, por exemplo. Nesse caso, procurava mostrar que, naquela sociedade, não se observava uma divisão hierarquizada entre masculino e feminino, como eixos opostos compreendidos nos enredos de dominação/submissão.

Amanda e os/as estudantes dedicaram-se a refletir sobre essa experiência possível, localizada em tempo e espaço distintos dos nossos, para pensar como há outras formas de funcionamento das relações de gênero que não necessariamente se pautem pelo binômio da submissão do feminino e da dominação do masculino. Não se trata, aqui, de pensar o Reino de Cuxe por lentes essencialistas ou como um modelo, como se ele fosse destituído de conflitos, de tensões e contradições, ou de reduzi-lo a um uso meramente instrumentalizado. Não se trata, também, de fazer uma leitura idealizada do percurso didático. Certamente, haveria várias complexidades no Reino de Cuxe que mereciam e poderiam ser discutidas, inclusive do ponto de vista dos estudos interseccionais e decoloniais, para não incorrer em análises que apreendem sociedades não ocidentais por categorias colonialistas. A própria abordagem presente no livro didático sobre essa sociedade poderia ser colocada em perspectiva, a fim de ser verificar sob que pressupostos conduz esse olhar ocidental a uma sociedade não ocidental do passado.

O que importa registrar, no entanto, é como a professora potencializou aspectos do Reino de Cuxe para torná-los um “passado prático” (White, 2018), como fundamento orientador de ações no presente. Nesse caso, a escolha da docente cumpre uma função pedagógica: fazer circular experiências históricas que coloquem sob suspeição a naturalização das formas sexistas, misóginas e patriarcais que marcam as relações de gênero em muitas sociedades do presente. Ao fazer isso, a professora procurou se opor à ideia apregoada de que “sempre foi assim”, no que se refere às desigualdades de gênero como dados a-históricos, universais.

A opção por evidenciar mulheres em outros contextos que não os de submissão quer, ao contrário, fazer ler que “nem sempre foi assim”, como meio de localizar fissuras nesse discurso que reitera a dominação, para visualizar outras tipologias de

relações. Observando essa historicidade, torna-se possível, no presente, compreender que as desigualdades de gênero, embora lidas como parte natural das coisas, são uma construção historicamente operada. Portanto, são passíveis de ser desconstruídas, desafiadas, postas à prova, como compromisso político para tecer caminhos alternativos (Lauretis, 1994, p. 209). Aqui, cabe pensar inclusive que a própria categoria “mulheres” não é universal, mas precisa ser entendida em tempos e espaços específicos, sempre associada a outros elementos que conformam seus sentidos e marcam suas relações (Oyěwùmí, 2004).

Importa destacar que a escolha por não reduzir o trabalho somente à análise das situações de violência e de desigualdade revela um significativo esforço para não fixar determinadas memórias associadas à hierarquização das relações de gênero. Conforme discute Susane Rodrigues de Oliveira (2019a, 2019b), o trabalho indiscriminado com cenas de violência contra as mulheres, ainda que seja importante e com o objetivo de problematizar e fazer a crítica, pode acabar por promover o congelamento de memórias que associam as mulheres sempre à condição de subalternidade, passividade e de objeto do poder masculino. Assim, a autora defende o ensino de “histórias do possível”, lidas como aquelas que recusam o previsível, os modelos rígidos, pré-determinados, e que podem “permitir também um encontro com a alteridade, – com algo “estranho” à lógica da persistência e universalidade do patriarcado que estabelece modelos fixos de subjetividade masculinas (violentas e dominantes) e femininas (passivas, frágeis e assujeitadas) ao longo do tempo” (Oliveira, 2019c, p. 304).

Essa atitude cria meios para ampliar os olhares para o presente e abre caminhos para questionar e confrontar “verdades históricas” naturalizadas e que dão suporte às práticas de violência contra mulheres. Colocar em evidência histórias, memórias e experiências diversas, evidenciando protagonismos femininos, tal como fez Amanda, é, portanto, uma potente maneira de educar o olhar para a transformação.

Para refletir sobre essas escolhas e para me encaminhar para o terceiro ato, reporto-me a uma entrevista que realizei com a professora Amanda, em que, após apresentar seu trabalho como docente de história numa escola pública, a professora comenta a experiência:

ARTUR: *Eu acompanhei, nas suas turmas de sexto ano, o trabalho com relação à história das mulheres, de gênero. Você pode comentar um pouco como é que você teve a ideia de trabalhar com esse tema? Como é que foi?*

AMANDA: *Então, eh, por incrível que pareça, a ideia... Aquele tema, eu parto da sociedade do Reino de Cuxe, uma sociedade da África Antiga. Então, por incrível que pareça, eu conheci o Reino de Cuxe através de um livro didático, sendo professora. Na minha experiência acadêmica e escolar, nunca tinha visto[...]*

ARTUR: *Eu conheci na sua aula [...]* (risos)



AMANDA: (risos) [...] *Então, dentro disso daí, eh, da primeira vez que eu trabalhei, o livro didático que eu estava trabalhando, eu não vou me lembrar o nome dele aqui [...] eu lembro mais ou menos o nome do autor, acho que é Alfredo Boulos Júnior.*

ARTUR: *Ah, eu sei qual que é [...]*

AMANDA: *Então, foi por meio dele. Lá, ele trazia essa questão da mulher. Então, a primeira vez que eu fiz o trabalho com o Reino de Cuxe [...] também, um pouco, ajudou muito a abordagem que o livro didático tava dando. Ele fazia algumas associações com as mulheres, só que o que eu não gostava muito, no livro, é que acabava tentando promover uma valorização das mulheres negras bem-sucedidas, entre aspas, na nossa sociedade. E isso não me agrada muito. [...] Então, naquele momento lá, eu aliei o que o livro trazia com a ideia de pensar, de tentar aproximar as crianças das suas mães, das suas avós. Pra eles perceberem, e estabelecer uma relação de como que as crianças... oh, perdão. De como que, na nossa sociedade, eles poderiam enxergar guerreiras, hoje. Guerreiras que estavam dentro do cotidiano deles. Não precisava ser o que o livro didático influenciava. Não só uma deputada, uma cantora, que conseguiu uma ascensão social, enfim, nesse sentido. E aí, naquele momento lá, eu trabalhava temas relacionados à mulher, como eu trabalhei hoje, nesse que você acompanhou, os temas diversos. Então, alguns materiais, eu continuei usando. Então, por exemplo, fazer eles pensarem nos preconceitos, na discriminação, na desigualdade de gênero que existe na nossa sociedade, na violência, que é uma coisa que eu sempre bati muito, porque acho que isso precisa ser discutido na nossa sociedade. [...] E aí, eu fui tentando melhorar isso daí, e aí eu nunca mais abri mão de trabalhar Reino de Cuxe com o sexto ano. Agora, esse ano, veio um flash assim, uma ideia que foi quando eu tentei dar uma melhorada nos materiais, que eu quis trazer a propaganda pra eles... como que a mulher era tratada na propaganda. E inovar, trazer outros materiais para eles pensarem a questão da violência contra a mulher, enfim, os temas que eu trabalhei, os diferentes tipos de violência, tudo isso aí. Então, eu trouxe. [...] E foi um insight que eu tive de fazer a cartilha, de pedir que eles produzissem uma cartilha. [...] É, e aí, eu acho que tem até que comemorar, a cartilha realmente ficou muito legal, eu fiquei satisfeita com o resultado. (Entrevista concedida por Amanda ao autor, em 27 de outubro de 2015)*

Esse longo trecho da entrevista é significativo para se pensar em diversos elementos acerca do trabalho empreendido por Amanda. A entrevista é um processo por meio do qual a professora atribuiu significados à sua prática docente, indiciando os “saberes docentes” que orientaram a organização desse experimento pedagógico.

Na entrevista, Amanda explica que todo esse movimento de trabalho com a temática de gênero e história das mulheres, em turmas de 6º Ano do Ensino Fundamental, nasceu de uma abordagem com a qual ela se deparou em um livro didático que





dedicava um capítulo ao Reino de Cuxe, assunto não contemplado em sua formação inicial, o que era também meu caso. A maneira como a docente narra ter se apropriado da abordagem do livro didático sinaliza para uma relação crítica e ativa com o material didático, em que a professora, como agente do processo de ensino e aprendizagem, deu outros contornos para a narrativa histórica ali prescrita. É importante dizer que não se tratou de uma recusa ou de uma desqualificação do livro didático, como se tornou comum em alguns debates do campo do ensino de história, mas do entendimento dele como uma ferramenta passível de crítica, que comporta múltiplos usos e que pode ser relacionada a outros recursos pedagógicos.

No caso em questão, a professora produziu alguns deslocamentos. Primeiro, porque a proposta inicial com a qual se deparou fazia um movimento que começava no Reino de Cuxe, como “passado”, e se dirigia à história das mulheres, como “presente”. Amanda subverteu essa lógica, e partiu do presente, como *lócus* produtor de questões para interpelar o passado, daí o investimento na discussão sobre a violência contra as mulheres e as desigualdades de gênero na atualidade, que foram confrontadas com as características do Reino de Cuxe, localizado numa outra historicidade. Na sequência, ela se preocupou em retornar para o presente, de modo a gerar efeitos práticos, o que se deu com a proposição de que os/as alunos/as criassem as cartilhas – o que discuto no terceiro ato. O Reino de Cuxe, portanto, não apareceu como um passado compartimentado, como um amontoado de informação a simplesmente alimentar a curiosidade, mas como uma problemática de conhecimento, pensada na dinâmica presente/passado/presente.

O segundo deslocamento tem a ver com o fato de a professora não se contentar com o que, no livro, se chamava de “mulheres guerreiras”, sempre associadas a grandes personalidades, heroínas, mulheres que conseguiram algum tipo de projeção na mídia, histórias de superação ou de sucesso. Assumir essa chave de leitura poderia levar a um tratamento muito individualizado da questão, quase que pelo viés da meritocracia, além de colocar na invisibilidade as histórias de mulheres que não se enquadram nesse perfil, como se elas fossem menos significativas. Novamente, a professora investiu numa outra lógica e procurou pensar no cotidiano, valorizando as muitas histórias vividas por aqueles/as estudantes e suas famílias.

Na construção da experiência, a professora se mostrou uma profissional em movimento, que reorganiza suas escolhas, adapta os materiais, redefine os caminhos inicialmente planejados, no desenho de uma identidade docente na qual há, nos termos de bell hooks (2017, p. 25), um interesse por “participar do crescimento espiritual e intelectual dos nossos alunos”. Sua formação inicial, sem dúvidas, lhe deu condições de estabelecer um trato crítico com os materiais, de fazer conscientemente outras escolhas, de repensar o planejamento inicial a partir de novas demandas visualizadas. Isso, no entanto, ganhou materialidade, tomou forma, quando foi se articulando às suas



experiências em sala de aula, à avaliação dos resultados obtidos e suas reformulações, sempre na direção de traçar um ensino de história socialmente significativo.

Terceiro ato: construindo outros presentes e outros futuros

Como parte da etapa de finalização do percurso didático, Amanda propôs aos/às alunos/as, divididos/as em grupos, a produção de uma cartilha fundamentada na reflexão desenvolvida. A cartilha deveria atender a um parâmetro: o ponto de partida seria a análise de algum tipo de fonte selecionada pela professora, que mobilizaria a elaboração de alguma mensagem ou proposta de valorização das mulheres e de combate à violência. Em termos de estrutura, deveriam conter uma capa com título, um miolo com análise do documento e a produção da mensagem, e o verso, finalizando o material. Essa parte do trabalho foi desenvolvida em quatro aulas: as três primeiras, para a produção das cartilhas; a quarta, para a socialização dos resultados por parte dos grupos.

Consegui digitalizar todas as cartilhas produzidas pelas três turmas, e elas compõem um rico acervo para se refletir sobre a experiência. Na impossibilidade de trabalhar todo o material, selecionei duas cartilhas que entendo como representativas para discutir o trabalho, pois expressam uma diversidade de situações, escolhas e compreensões por parte dos/as alunos/as.

As cartilhas, miradas como mecanismos por meio dos quais os/as estudantes atribuíram sentido à experiência didática, foram interpretadas com base nas proposições de Stuart Hall (2016, p. 21-23), para quem, ao nos referirmos às coisas (objetos, experiências, situações), as palavras que usamos, as imagens que associamos a elas, a maneira como as representamos dão indícios de escolhas, perspectivas, valores e modos de apropriação historicamente operados.

Interessa-me, aqui, atentar para as expressões, termos, ilustrações e conclusões escolhidos pelos/as alunos/as para a composição das cartilhas, entendidas como evidências do processo de aprendizagem em história no qual estavam inseridos/as. A aprendizagem em história compõe um movimento complexo, multifacetado, permeado por conflitos, tensões e negociações, que não se dá de forma mecânica. Como lembra Flávia Caimi (2009, p. 70), “é consenso entre as tendências contemporâneas a compreensão de que o aprender implica um processo construtivo/reconstrutivo entre o sujeito e o meio físico, social, simbólico”, em que, ao aprender, o/a estudante reconfigura, processa, acolhe, despreza, não apenas de forma motora, mas fundamentalmente como operações mentais que, inclusive, podem orientar as ações no presente. Atentar para essa complexidade é, portanto, um desafio para os/as interessados em compreender as nuances operadas em sala de aula.

A imagem a seguir é a capa de uma das cartilhas:

Imagem 1 – Capa de cartilha produzida por estudantes do 6º Ano (2015)



Fonte: Imagem do autor (pesquisa realizada em 2015)

Na parte superior, notam-se desenhos que representam mulheres em situação de protesto, carregando placas com palavras de ordem, com o seguinte teor, da esquerda para a direita: “Somos guerreiras”, “Não merecemos ser estupradas”, “Vestimos as roupas que queremos”, “Queremos justiça”, “Estupro não”. Logo abaixo, o título da cartilha, “As mulheres guerreiras de ontem e de hoje”. O título dá a ler que os/as estudantes produtores do material conseguem esboçar uma compreensão mínima de que esse processo está em andamento, que não é meramente presentista e nem está congelado no passado.

As mensagens escolhidas para compor as placas indicam relação direta com o propósito delineado pela professora Amanda. Os/as

alunos/as reafirmam a condição dessas mulheres como sujeitos ativos, ao visualizá-las como guerreiras, como autoras de histórias de luta. Nas demais mensagens, abordam o reconhecimento de problemas centrais relacionados às desigualdades de gênero, como o estupro, o assédio e as tentativas de controle dos corpos femininos, cuja perspectiva de transformação é acionada como pauta de luta a ser perseguida. A ambiência selecionada para situar a mensagem, aparentemente um protesto, parece querer conferir legitimidade aos ativismos de mulheres que, no presente, têm combatido a estrutura sexista que regula nossa sociedade.

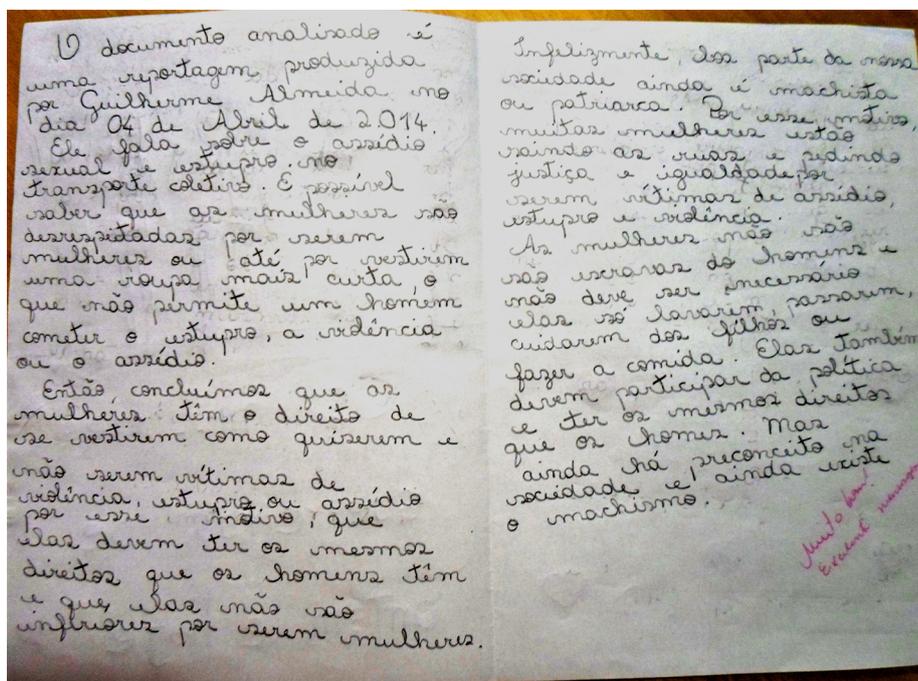
Chama a atenção, ainda, o fato de os desenhos apresentarem mulheres negras e brancas, o que destoa de uma prática recorrente de sempre representar corpos brancos como universais. A diversidade presente no desenho não pode ser lida, nesse caso específico, como uma indicação direta das diferenças das bandeiras de luta colocadas por mulheres negras, e nem era esse o objetivo. Contudo, sinaliza para uma complexificação das imagens que os/as estudantes associam às mulheres, inclusive

aquelas em espaço de reivindicação.

Apesar de a professora não ter operado com recortes de raça na condução do percurso didático, esse é também um elemento que precisa ser considerado para compor a leitura das relações de gênero na escola, como modo de percebê-las em suas especificidades. Tal forma de interpretação permite fugir da ideia de “mulher” no singular ou como categoria universal, para entender como as experiências de mulheres são construídas a partir da associação entre diferentes marcadores, como gênero, raça, étnica, sexualidade, classe, geração e outros (Lugones, 2008; Collins, 2015).

A imagem a seguir é do miolo dessa mesma cartilha:

Imagem 2 – Miolo da cartilha produzida por estudantes do 6º Ano (2015)



Fonte: Imagem do autor (pesquisa realizada em 2015)

O texto redigido é o seguinte:

[primeira página]

O documento analisado é uma reportagem produzida por Guilherme Almeida no dia 04 de abril de 2014.

Ele fala sobre o assédio sexual e estupro no transporte coletivo. É possível saber que as mulheres são desrespeitadas por serem mulheres ou até por vestirem uma roupa mais curta, o que não permite um homem cometer o estupro, a violência e o assédio.



Então, concluímos que as mulheres tem o direito de se vestirem como quiserem e não serem vítimas de violência, estupro ou assédio por esse motivo; que elas devem ter os mesmos direitos que os homens têm e que elas não são inferiores por serem mulheres.

[segunda página]

Infelizmente boa parte da nossa sociedade é machista ou patriarca(l). Por esse motivo muitas mulheres estão saindo as ruas e pedindo justiça e igualdade por serem vítimas de assédio, estupro e violência.

As mulheres não são escravas dos homens e não deve ser necessário elas só lavarem, passarem, cuidarem dos filhos ou fazer a comida. Elas devem participar da política e ter os mesmos direitos que os homens. Mas ainda há preconceito na nossa sociedade e ainda existe o machismo.

Nota-se, na parte inicial, a identificação do documento analisado, uma reportagem com autoria e datação, embora não tenha sido mencionado o veículo em que foi publicada. Na sequência, localiza-se o assunto central discutido na fonte: estupro e assédio sexual a mulheres no transporte coletivo. Observa-se uma coerência entre a capa da cartilha e a mensagem do miolo, ambos focados nas lutas das mulheres contra situações de desigualdade de gênero. Os/as alunos/as se reportaram a uma associação comum, quando se fala de assédio, em que as vítimas são tornadas responsáveis pela ação por estarem trajando determinados tipos de vestimentas, e se contrapuseram a essa ideia, ao afirmarem que não há justificativa para a prática do assédio e do estupro. A autonomia dos corpos femininos foi reivindicada na esteira da proposição de equidade de direitos entre homens e mulheres, inclusive de as últimas se vestirem como desejarem.

Ao procurarem negar uma suposta inferioridade de feminino em relação ao masculino, os/as alunos/as criaram condições para fissurar a fixação das mulheres como aquelas destinadas ao trabalho doméstico ou ao cuidado dos filhos, inclusive porque pensaram como um horizonte possível mulheres ocupando postos políticos, como se viu no Reino de Cuxe. Não há como negar que a discussão sobre o trabalho doméstico é extremamente complexa e envolve inclusive marcadores raciais, mas penso serem positivos os esforços para abrir esse debate na escola, porque permitem constituir progressivamente uma agenda compromissada com um outro tipo de ensino de história, menos dedicado à reiteração de padrões e mais aberto a um olhar atento às complexidades da sociedade.

O conjunto de afirmações, inferências e propostas apresentado na cartilha demonstra que esses/as alunos conseguiram compreender aquilo que é central na análise sobre as desigualdades de gênero: o fato de que elas são passíveis de transformação. Sobretudo ao indicarem que as mulheres “estão saindo às ruas e pedindo por justiça e

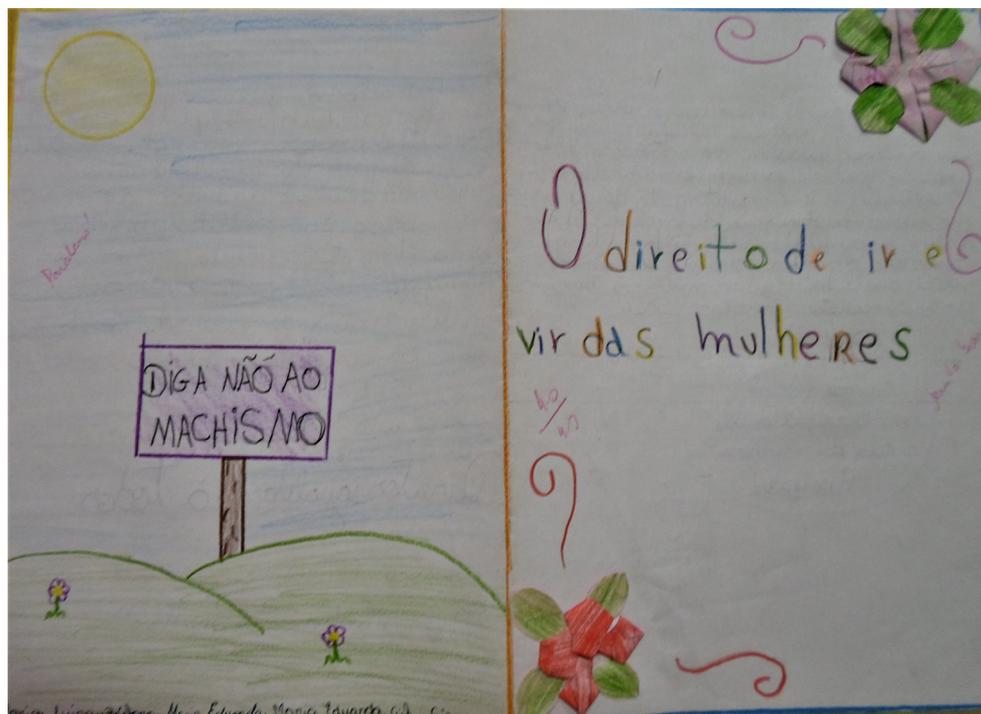


igualdade”, parecem entender que não se trata de um fato inscrito numa ordem fixa, impossível de ser destituída. Reconhecer e legitimar a luta, como se observa na capa e no miolo do material, é aventar a possibilidade e o desejo da mudança, como fruto de atuação coletiva em andamento.

Obviamente que essas formulações são complexas e não podem ser pensadas como uma assimilação integral e homogênea em relação ao modo como os/as discente se situam no mundo ou concebem as relações de gênero, mas a associação entre as imagens, o título, as mensagens de protesto e a análise do documento leva a crer que a historicização das situações de violência e de desigualdade, no ensino de história, podem funcionar como um bom caminho para viabilizar percepções, posturas e práticas menos sexistas.

A imagem a seguir é a capa e o verso de uma cartilha produzida por alunos/as de outra turma, também com análise de documento sobre assédio sexual a mulheres em transportes públicos:

Imagem 3 – Capa e verso de cartilha produzida por estudantes do 6º Ano (2015)



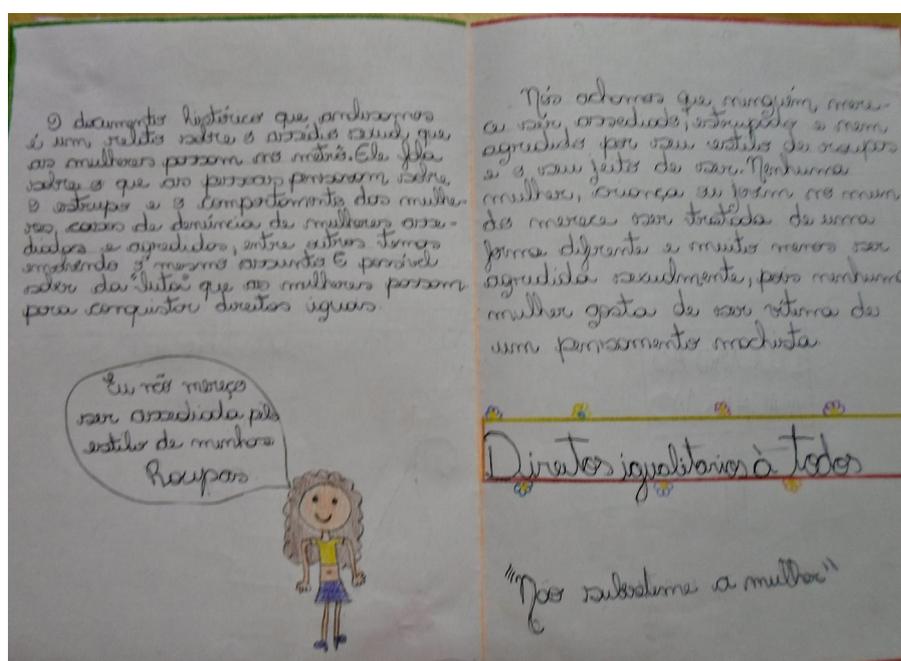
Fonte: Imagem do autor (pesquisa realizada em 2015)

À direita, a capa, com o título “O direito de ir e vir das mulheres”, e, à esquerda, no verso, a placa com a convocação para que se “Diga não ao machismo”, como proposta de combate a um dos elementos que, na compreensão desenvolvida pelos/as autores/

as da cartilha, intercepta esse direito de ir e vir. O título é uma contraposição à situação identificada no documento analisado, que apresenta a dificuldade enfrentada por mulheres usuárias de transportes públicos, nos quais sofrem assédio sexual, intimidação e têm o direito o direito básico de ir e vir restrito, para evitar possíveis experiências de abuso.

Na mesma tônica, o miolo da cartilha:

Imagem 4 – Miolo de cartilha produzida por estudantes do 6º Ano (2015)



Fonte: Imagem do autor (pesquisa realizada em 2015)

Transcrevo o texto:

[página 1]

O documento histórico que analisamos é um relato sobre o assédio sexual que as mulheres passam no metrô. Ele fala sobre o que as pessoas pensavam sobre o estupro e o comportamento das mulheres, casos de denúncias de mulheres assediadas e agredidas, entre outros temas envolvendo o mesmo assunto. É possível saber da “luta” que as mulheres passam para conquistar direitos iguais.

[Ligado ao desenho de uma mulher, no balão]

“Eu não mereço ser assediada pelo estilo de minhas roupas”

[página 2]

Nós achamos que ninguém merece ser assediado, estrupado (sic) e nem agredido por seu estilo de roupas e o seu jeito de ser. Nenhuma mulher, criança ou jovem no mundo merece ser tratada de uma forma diferente e muito menos ser agredida sexualmente, pois nenhuma mulher gosta de ser vítima de pensamento machista.

“Direitos iguais à todos.”

“Não subestime a mulher.”

Embora não haja menção à datação ou à autoria do documento analisado pela equipe, o assunto principal foi identificado e mobilizado para desencadear a análise. No texto, ao mesmo tempo em que se condenam as práticas de violência, as mulheres aparecem como agentes de luta e que recusam a condição de passividade, inclusive efetivando denúncias de situações de assédio e agressão.

A leitura do documento, como no caso da cartilha anterior, levou os/as estudantes a perceberem que as desigualdades de gênero não são um dado imutável, e que sua transformação se ancora em processos de lutas protagonizadas por mulheres. Nesse caso, a luta indicada tem a ver com o combate à normatização de certos tipos de vestimentas associadas a tentativas de controle dos corpos femininos, assim como com a construção da equidade de direitos, como horizontes possíveis para a desestruturação do machismo.

Com todas as lacunas que possam ser apontadas, a desnaturalização e a condenação do estupro, do assédio e das desigualdades de gênero, e também sua compreensão como um problema político que deve ser discutido na esfera pública, emergiu como um fundamento central na composição das cartilhas, provavelmente como fruto do trabalho empreendido pela professora Amanda. As condutas sexistas e determinados princípios que pareciam justificá-las apareceram sob suspeição, em leituras que acenaram para o fortalecimento das batalhas por igualdade. A linguagem utilizada, escrita e imagética, deu indícios da incorporação, por parte dos/as alunos/as, de uma gramática questionadora dos modos de funcionamento do sexismo, com a valorização de bandeiras de luta, de estratégias para a transformação e de reconhecimento de presentes e futuros possíveis a serem construídos.

A questão do estupro, da violência sexual e do assédio é complexa, porque se relaciona com inúmeros fatores que se modificam a depender de tempos e espaços, envolvem subnotificação e silenciamento das vítimas. No entanto, a leitura das cartilhas, nas proposições que abrigaram, nas associações e inferências apresentadas, nas situações mobilizadas, lembrou-me do apontamento de Edlene Oliveira Silva (2017, p. 202), para quem, ao lidar com a temática do sexismo e das desigualdades de

gênero, é preciso

[...] não apenas enfrentar situações palpáveis como o estupro, a violência doméstica, a inferiorização, a humilhação e a exclusão física das mulheres, mas enfrentá-las também no plano simbólico e do imaginário social, transformando as formas misóginas e sexistas de pensar que hierarquizam o mundo e produzem regimes de verdade autoritários e excludentes. Significa dissolver as narrativas históricas masculinas, universalistas e binárias.

Arrisco dizer que a elaboração das cartilhas, por parte de estudantes do 6º Ano do Ensino Fundamental, pode ser pensada nesse duplo movimento, em que foram localizados e discutidos casos de violência de gênero, hierarquização/inferiorização de mulheres, assédio e os modos como operam, assim como mecanismos diversos para enfrentá-los. Por outro lado, no ensino de história, trabalhos dessa natureza podem ser lidos como formas de questionamento de simbologias, imaginários e representações que, tal como lembra Silva (2017), fundam, reiteram e tentam preservar uma partilha desigual do mundo, de caráter autoritário e excludente, à qual queremos dar cabo.

Além disso, a estruturação desse percurso didático fugiu a um formato tradicional de ensino de história, que concebe o conhecimento como um dado pronto a ser perseguido pelos/as alunos e que pouco tem contribuído para a construção de olhares mais atentos às nuances históricas que atravessam a sociedade. A escolha por articular análise de fontes, livro didático e produção de material envolvendo os/as estudantes, no interior de uma questão ou temática claramente definida e recortada, parece acertada no sentido de promover um ensino comprometido com o pensar histórica e criticamente, tão necessário para descristalizar as bases sólidas em que se assentam as formas excludentes e autoritárias de nossa sociedade.

Palavras finais: convidando para o combate

Como pode ser observado, optei, no título e nos subtítulos escolhidos para o texto, por usar verbos no gerúndio, que indicam situações inacabadas, mesmo consciente do incômodo que isso causa para a leitura. O objetivo, no entanto, era que o incômodo indicasse também a necessidade de esse debate ser apreendido em sua contingência, como uma discussão que está e precisa estar em andamento, se queremos torná-la parte das lutas por igualdade de gênero, a fim de articular significativamente, como fez a professora Amanda, presente/passado/presente na direção de ousar pensar em outros futuros possíveis.

Ao apresentar e analisar o percurso didático, procurei não adotar um olhar condenatório, dedicado apenas a encontrar lacunas, falhas e problemas nas operações efetuadas da professora, como é comum em produções que discutem o



trabalho docente. Não fiz isso por condescendência ou coisa similar, mas porque estou convencido da potencialidade da proposta, que ousou subverter os caminhos comuns e menos espinhosos e propor outras formas, temas e problemas para se ensinar história, o que pode inspirar mais professores/as a traçarem caminhos didáticos com o mesmo olhar sensível e inconformado com as desigualdades.

Tenho clareza de que, embora significativo e procurando driblá-la, o trabalho se operou nas bordas da ordem epistêmica predominante no ensino de história, na qual os conteúdos estão alicerçados em um esquema eurocêntrico, factual, numa lógica causal e cronológica, em que temas como gênero, histórias das mulheres, história e cultura afro-brasileira e indígena são secundarizados ou tidos como complementares, acessórios. A atitude insurgente da professora Amanda demonstra, assim, a potencialidade da sala de aula da escola pública, como espaço de questionamento e de produção de saberes que não se confinam a repetir o que está dado.

Embora não goste do termo, penso, contudo, que a observação da experiência discutida permite tangenciar algumas conclusões, sempre em aberto. A primeira é a centralidade do/a professor/a na construção dos caminhos, dos recortes, das escolhas temáticas e metodológicas que dão materialidade ao que se ensina e se aprende em história, na educação básica, o que me leva a reafirmar o sempre urgente e necessário investimento na formação de professores/as que dominem as ferramentas historiográficas, pedagógicas e teóricas que envolvem a produção do conhecimento.

Em segundo lugar, o trabalho leva a crer que, além de necessário, é plenamente possível discutir gênero e história das mulheres na Educação Básica, como uma problemática de conhecimento, de apreensão do mundo, de historicização das relações, o que não significa nenhum tipo de manipulação ou doutrinação dos/as estudantes. Ao contrário, visa tão somente questionar e desnaturalizar as injustiças e desigualdades e, com isso, criar condições para a emergência de formas plurais e igualitárias de partilhar o mundo.

Em tempos de recrudescimento da violência, de fortalecimento de posturas autoritárias e antidemocráticas, de negação da liberdade de expressão, de criminalização das lutas contra o machismo, a misoginia, o racismo, a homofobia, de perseguição ao trabalho docente e de recusa do conhecimento, que sejamos capazes de resistir e, como Amanda, plantar sementes de transformação.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. 15. ed. Campinas: Papirus, 2008.

BRASIL. *Lei n. 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003*. Altera a lei no 9.394, de 20 de



dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 22 ago. 2022.

BRASIL. *Lei n. 11.645/08, de 10 de março de 2008*. Altera a lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira e indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 22 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: orientação sexual 1*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1998.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAIMI, Flávia Eloisa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? como se aprende. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marelo; GONTIJO, Rebeca (org.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p. 65-79.

COLLINS, Patricia Hill. Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão. In: MORENO, Renata (org.). *Reflexões e práticas de transformação feminista*. São Paulo: SOF, 2015. p. 13-42.

COSTA, Artur Nogueira Santos e. *Ensino de história na escola pública: percursos e práticas de currículos no ensino fundamental*. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

FOUCAULT, Michel. O dispositivo de sexualidade. In: FOUCAULT, Michel. *A história da sexualidade 1: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. Sobre a história da sexualidade. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 27. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2013. p. 363-406.

HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: Editora da Puc-Rio, 2016.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-242.

LOURO, Guacira Lopes. A emergência do gênero. In: LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Rio de Janeiro, 1997. p. 14-36.

LUGONES, Maria. Colonialidad y Género. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 9, p. 73-101, jun./dez. 2008. Disponível em: <https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2022.

MARZANO, Francelle. Mulher é assassinada na garagem de prédio em Uberlândia. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 12 set. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3nJj44H>. Acesso em: 22 ago. 2022.

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

MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. As feridas abertas da violência contra as mulheres no Brasil: estupro, assassinato e feminicídio. In: STEVENS, Cristina; Oliveira, Susane de; ZANELLO, Valeska; SILVA, Edlene; PORTELA, Cristiane (org.). *Mulheres e violência: interseccionalidades*. Brasília: Technopolitik, 2017. p. 36-49.

MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. Feminismos, epistemologia feminista e história das mulheres: leituras cruzadas. *Opsis*, Catalão, v. 15, n. 2, p. 316–329, jul./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.5216/o.v15i2.34189>

MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. História, ensino de história e gênero: discutindo a relação. *Revista Eletrônica Documento/Monumento*, Cuiabá, v. 18, p. 10-20, 2016.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Desafrikanizar o Egito, embranquecer Cleópatra: silêncios epistêmicos nas leituras eurocêntricas sobre o Egito em manuais escolares de história no PNLD 2018. *Romanitas*, Vitória, v. 10, p. 26-63, 2017. DOI: <https://doi.org/10.17648/rom.v0i10.18970>.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. Violência contra mulheres nos livros didáticos de história (PNLD 2018). *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 27, n. 3, 2019a. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n358426>

OLIVEIRA, Susane Rodrigues. História das mulheres em planos de aula: mídias digitais e saberes docentes na internet. *Labrys*, Brasília, v. 27, 2015. Disponível em: <https://www.labrys.net.br/labrys27/historia/susane.htm>. Acesso em: 22 ago. 2022.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues. Memórias, subjetivação e educação no tempo presente: como as representações de violência sexual são abordadas nos livros didáticos de história?. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 11, n. 28, p. 466-502, set./dez. 2019b. DOI: <https://doi.org/10.5965/2175180311282019466>

OLIVEIRA, Susane Rodrigues. Violência contra as mulheres: cultura histórica,

subjetivação e ensino de histórias do possível. In: OLIVEIRA, Susane Rodrigues de; SILVA, Edlene; ZANELLO, Valeska (org.). *Gênero, subjetivação e perspectivas feministas*. Brasília: Technopolitik, 2019c. p. 276-308.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. *CODESRIA*, Dakar, v. 1, p. 1-8, 2004. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/oy%C3%A8r%C3%B3nk%C3%A9_oy%C4%9Bw%C3%B9m%C3%AD_-_conceitualizando_o_g%C3%AAnero._os_fundamentos_euroc%C3%AAntrico_dos_conceitos_feministas_e_o_desafio_das_epistemologias_africanas.pdf. Acesso em: 22 ago. 2022.

SILVA, Cristiani Bereta da. O saber histórico escolar sobre as mulheres e as relações de gênero nos livros didáticos de história. *Caderno Espaço Feminino*, Uberlândia, v. 17, p. 219-246, jan./jul. 2007. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/440>. Acesso em: 22 ago. 2022.

SILVA, Edlene Oliveira. Internet, estupro, assédio sexual e ativismo na campanha online “primeiroassédio”. In: STEVENS, Cristina; SILVA, Edlene; OLIVEIRA, Susane de; ZANELLO, Valeska (org.). *Relatos, análises e ações no enfrentamento da violência contra as mulheres*. Brasília: Technopolitik, 2017. p. 200-234.

WHITE, Hayden. O passado prático. *ArtCultura*, Uberlândia, v. 20, n. 37, p. 9-19, jul./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.14393/artc-v20-n37-2018-47235>

Notas

¹Doutorado em História pela Universidade de Brasília.

²No espaço de um artigo, penso não ser possível explicitar detalhadamente as escolhas metodológicas efetuadas. Para mais informações sobre esse percurso, ver Costa (2019).

³Aqui, a fim de preservar a identidade da professora e da escola, optei por usar um nome fictício e por não identificar a instituição de ensino.

⁴Sobre esses limites, sugiro ver, especialmente, os artigos de Susane Rodrigues de Oliveira (2019a, 2019b), sobre as abordagens de violência contra as mulheres em livros didáticos de história aprovados para o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) de 2018, ou o artigo de Diva do Couto Gontijo Muniz (2016), em que discute a relação entre gênero e ensino de história.

⁵“Piadas/ditos populares” foi a expressão usada pela professora para se referir a esses enunciados. Mantive, aqui, a mesma nomenclatura.

HISTÓRIA ANTIGA NO ENSINO FUNDAMENTAL BRASILEIRO: POSSIBILIDADES DE ESTUDO A PARTIR DE UMA HISTÓRIA EM QUADRINHOS SOBRE A DEUSA HERA

ANCIENT HISTORY IN BRAZILIAN PRIMARY EDUCATION: POSSIBILITIES OF STUDY FROM A COMIC BOOK ABOUT THE GODDESS HERA

HISTORIA ANTIGUA EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA BRASILEÑA: POSIBILIDADES DE ESTUDIO A PARTIR DE UNA HISTORIA EN CÓMIC SOBRE LA DIOSA HERA

Janira Feliciano Pohlmann¹

Resumo: De que maneira a História Antiga pode contribuir para a formação dos estudantes brasileiros? Como fomentar debates atrativos em sala de aula sobre essa disciplina? Esses são alguns dos questionamentos que servem de base para os argumentos apresentados nesse trabalho. Noto que o ensino de uma História Antiga que faça sentido para a vida dos estudantes promove a empatia e um diálogo com diferentes culturas, religiões e crenças, contestando problemas de intolerâncias enfrentados pela sociedade brasileira. Nesse artigo, sugiro que elementos da Antiguidade grega, tratados a partir da história em quadrinhos *Hera: a glória de uma deusa*, escrita e ilustrada por George O'Connor, podem agenciar a formação da consciência histórica dos estudantes brasileiros nas escolas contemporâneas.

Palavras-chave: história antiga; Grécia Antiga; gênero; história em quadrinhos; consciência histórica.

Abstract: How can Ancient History contribute to the education of Brazilian students? How to foment attractive debates in the classroom about this subject? These are some of the questions that serve as a basis for the arguments presented in this work. I note that teaching an Ancient History that makes sense to students' lives promotes empathy and a dialogue with different cultures, religions and beliefs, contesting problems of intolerance faced by Brazilian society. In this paper, I suggest that elements of Greek Antiquity, treated from the comic book *Hera: the*

glory of a goddess, written and illustrated by George O'Connor, can agency the formation of historical consciousness of Brazilian students in contemporary schools.

Keywords: ancient history; Ancient Greece; gender; comic book; historical conscience.

Resumen: ¿De qué manera la Historia Antigua puede contribuir a la formación de los estudiantes brasileños? ¿Cómo fomentar debates atractivos en el aula sobre esta disciplina? Estos son algunos de los interrogantes que sirven de base para los argumentos presentados en este trabajo. Observo que la enseñanza de una Historia Antigua que tenga sentido para la vida de los estudiantes promueve la empatía y un diálogo con diferentes culturas, religiones y creencias, cuestionando problemas de intolerancias enfrentados por la sociedad brasileña. En este artículo, sugiero que elementos de la Antigüedad griega, tratados a partir de la historia en cómics *Hera: la gloria de una diosa*, escrita e ilustrada por George O'Connor, pueden agenciar la formación de la conciencia histórica de los estudiantes brasileños en las escuelas contemporáneas.

Palabras clave: historia antigua; Grecia antigua; género; historia en cómics; conciencia histórica.

Alguns debates sobre História Antiga a partir da Base Nacional Comum Curricular

Entre 2015 e 2018, a importância da História Antiga para a educação escolar dos jovens brasileiros agitou as discussões entre políticos, docentes, grupos/laboratórios de pesquisa e núcleos de estudo durante a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A primeira versão desse documento, lançada em 16 de setembro de 2015 (Brasil, 2015), praticamente excluiu os conteúdos da História Antiga e da História Medieval do Ensino Fundamental. Segundo Priscilla Gontijo Leite (2017, p. 15-16), esse documento centrava-se em uma determinada história nacional e a Antiguidade aparecia apenas em três itens relacionados à percepção temporal. Dominique Santos (2019, p. 131-132) observa ainda que, nesse documento, a Física tinha mais interesse pela Antiguidade do que a História, pois requeria dos estudantes investigações que relacionavam diferentes sociedades e temporalidades, apontando, entre outros tópicos, para os estudos das constelações em diversas culturas (como na Antiga Babilônia), do “magnetismo na Antiguidade” e dos modelos constituintes do universo em distintas épocas.

Sendo a BNCC um aporte essencial para o ensino escolar no Brasil, profissionais especializados em História Antiga e História Medieval enfrentaram significativas lutas políticas e acadêmicas para esclarecerem a relevância dessas disciplinas no âmbito do ensino escolar. Nesse caminho, conforme nota disponibilizada na página de Internet do Núcleo de Estudos Mediterrânicos da Universidade Federal do Paraná (NEMED-UFPR) (NEMED, 2015), com a exclusão das histórias da Antiguidade e do Medievo, a História perdia “sua dimensão universal”, situação que contrariava a potência humana e a compreensão do processo histórico, visto que os seres humanos “são universais, não continentais ou nacionais”. A Associação Nacional de História (Anpuh-Brasil), solicitou que Pedro Paulo Funari (2016), professor da Universidade de Campinas (Unicamp), emitisse um parecer sobre a primeira versão da BNCC. Nas três páginas desse curto texto, Funari defendeu a amplitude e a profundidade das abrangências temporal e espacial e o respeito ao repertório cultural dos estudantes, longe da proposta nacionalista que aprofundaria “o fosso entre os poucos que conhecem o mundo para além do local e a maioria que terá ainda menos recursos cognitivos para lutar para diminuir as desigualdades” (Funari, 2016, p. 2).

Entre os vários manifestos de especialistas em História Antiga e História Medieval referentes a BNCC de 2015 (Brasil, 2015), menciono apenas esses dois casos². Em ambos, os embates políticos são notórios. Nenhum profissional dessas áreas participou da elaboração do documento de 2015. Em contrapartida, os autores convidados para trabalhar no texto dedicaram muitos tópicos às suas especialidades. É certo que todo documento responde aos objetivos de seus autores e daqueles que encomendam a obra. Com a BNCC, isso não seria diferente. Sendo assim, a primeira versão desse texto estava vinculada ao tempo presente e a elementos nacionalistas, sem promover

as adequadas ligações com outros tempos e espaços. Um posicionamento que limita o conhecimento histórico e que, por mais que almeje abolir o eurocentrismo, cria uma outra maneira de domínio do conhecimento, sem propor as devidas análises. Frente a esse impasse, no lugar da aceitação passiva de uma História organizada sob elementos nacionalistas e cegos aos processos de transformações inerentes à vida em sociedade, acredito que seria mais proveitoso aos estudantes a construção de críticas a uma História feita a partir dos interesses europeus.

Ainda assim, as pesquisas atuais sobre Antiguidade e Medievo já não seguem preceitos eurocêntricos. Esses trabalhos analisam, sim, “as movimentações populacionais entre os continentes, a circulação de ideias e objetos pelo Atlântico, pelo Mediterrâneo, Oceano Índico e até o Mar da China. Portanto, não perpetuam visões eurocêntricas, mas ao contrário as combatem” (Tacla; Lima, 2015). Desse modo, o ensino de História proposto no primeiro texto da BNCC estava muito distante das pesquisas produzidas no Brasil e das questões debatidas na historiografia e nos cursos de formação de professores.

O posicionamento de vários profissionais das áreas de História Antiga e História Medieval, contrários à BNCC de 2015, fomentou a elaboração de um novo texto, apresentado no final de 2018. Nessa versão, diversidade, pluralidade e alteridade ganharam destaque como componentes do ensino de uma História que colabora com o exercício da cidadania (Brasil, 2018, p. 398-401). Entre as competências específicas do ensino de História, a compreensão da “historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas [...] culturais” (Brasil, 2018, p. 402) e o papel da Antiguidade para o desenvolvimento dessa capacidade é essencial para os argumentos desenvolvidos nesse artigo.

Meu objetivo nesse trabalho é examinar como o estudo da Antiguidade grega pode contribuir para a formação de um cidadão pensante e crítico. Proponho, também, a utilização de uma história em quadrinhos³ como recurso didático positivo para o processo de ensino e de aprendizagem. Portanto, não desejo apresentar uma discussão detalhada em torno da elaboração da BNCC⁴, nem realizar uma análise de tal documento. Entretanto, a explanação feita até esse momento marca o contexto em que escrevo esse artigo e minha posição favorável ao ensino da História Antiga no Ensino Fundamental e no Ensino Médio das escolas contemporâneas brasileiras. Afinal, as inquietações emersas em 2015, suscitaram – e ainda suscitam – questionamentos sobre o ensino dessa temporalidade.

Por uma História Antiga que faça sentido

Para Paul Veyne (1983b, p. 11), a História romana é interessante pois “faz-nos sair de



nós mesmos e obriga-nos a explicitar as diferenças que nos separam dela”. Considero que a afirmação do historiador e arqueólogo francês a respeito da História romana pode ser ampliada para a questão da História Antiga. Ou seja, a História Antiga requer dos estudantes o olhar sobre outras sociedades, distantes no tempo e no espaço geográfico. Santos (2019, p. 134) afirma que os estudos da Antiguidade podem ir além das identidades nacionais e evitar nacionalismos. E aqui ressalto a possibilidade de compreender alteridades e, a partir desse elemento, diversidades e pluralidades, conforme exigido na BNCC (Brasil, 2018, p. 398-401).

No caminho para a definição de um grupo, constrói-se identidades que são estabelecidas a partir de alteridades, do olhar sobre si e sobre “o outro”. Salienta-se uma identidade perante um grupo de pertença e dirige-se a alteridade àqueles que são diferentes desse grupo. Por isso, identidades, alteridades e diferenças são princípios discursivos que estão relacionados entre si e exigem revisões e reflexões constantes. Enquanto a lógica da identidade neutraliza as diferenças, a alteridade as evidencia. Quanto mais os estudantes entenderem, aceitarem e difundirem a validade e a riqueza do que é diferente, mais se tornarão conscientes de seu papel como sujeito sociopolítico. Segundo Maria Auxiliadora Schmidt (2004, p. 77), a compreensão da alteridade pode desenvolver a empatia uma vez que torna o aluno capaz “de interessar-se por outras sociedades [e essa] é uma forma de sensibilizá-lo para as diferenças e evitar os inúmeros anacronismos, que podem ser criados pelas ligações equivocadas entre o passado e o presente”.

Personagens da Antiguidade e outros elementos dessa época pululam o cotidiano dos brasileiros, como os heróis e vilões “revividos” em HQs e em produções cinematográficas ou as belas representações de Pompeia que se estendem pelas paredes e tetos do Palácio do Catete, no Rio de Janeiro. Releituras da História Antiga fazem parte do cotidiano dos estudantes brasileiros. Abordar essas narrativas em sala de aula é uma maneira de chamar a atenção desses jovens e suscitar uma conversa interessante entre aluno e professor, problematizando contextos e observando a “historicidade no tempo e no espaço” (Brasil, 2018, p. 402). Muitas vezes, os jovens têm contato com essas narrativas antes desses temas serem tratados na escola e tal repertório não deve ser ignorado. Ao contrário, deve ser trazido para os debates em sala de aula e trabalhado com a mediação dos princípios da ciência histórica.

É imperativo que os debates ocorridos entre os alunos ressaltem que as releituras do passado, frequentemente agenciadas por várias mídias, são produzidas em contextos diferentes dos originais e respondem a demandas do cenário no qual foram elaboradas. A deusa Hera zangada por quase quebrar uma unha na HQ escrita pelo norte-americano George O'Connor (2013, p. 3) não tinha essa preocupação nas epopeias gregas de Homero. Afinal, o mundo antigo é “diferente do [mundo] presente”, por isso “devia ser estudado em seus próprios termos” (Guarinello, 2013, p. 27). A reflexão sobre as

diferenças previne anacronismos, esclarece e explica contextos. Além disso, anuncia diversidades e pluralidades como elementos válidos dos discursos sociopolíticos que devem ser estudados para contrapor elementos identitários e evitar políticas nacionalistas preconceituosas. Nessa conjuntura, o ensino de uma História Antiga que faça sentido fomenta a empatia e um diálogo com diversas culturas, religiões e crenças e contesta problemas de intolerâncias múltiplas que nossa sociedade enfrenta. Aqueles outros, diferentes de nós e distantes no tempo, ainda geram reflexões e conduzem à produção de conhecimento. Por que não podemos aprender com esses outros, tão perto de nós no tempo e no espaço?

Uma história da deusa Hera

Nesse artigo, proponho que o conhecimento sobre a Antiguidade seja discutido por meio de uma história da deusa grega Hera elaborada em formato de HQ pelo ilustrador e escritor norte-americano George O'Connor. Por intermédio da leitura e análise dessa obra, pode-se promover discussões sobre uma antiga religião politeísta e uma outra forma de entender as origens do mundo, distinta das formas majoritariamente científicas e ocidentais que regem o pensamento de grande parte dos estudantes do ensino fundamental no Brasil.

Observo que o formato de narrativa que escolhi analisar nesse artigo, uma HQ, é inteligível para os jovens brasileiros, por isso pode incitar leituras de mundo e despertar o interesse dos alunos. Sob tal ponto de vista, essa narrativa favorece os processos de ensino e aprendizagem. Felizmente, o próprio texto da BNCC convida os educadores a utilizar as HQs em sala de aula. Conforme esse documento (Brasil, 2018, p. 50), as HQs estimulam o pensamento e a imaginação desde a educação infantil. Na disciplina de Língua Portuguesa, entre o 1º e o 5º ano, as HQs constituem objetos do campo artístico-literário, junto com mitos, contos, poemas, cordéis, dentre outros (Brasil, 2018, p. 96).

Waldomiro Vergueiro e Douglas Pigozzi (2013, p. 36) ressaltam a linguagem diferenciada dos quadrinhos, repleta de mecanismos comunicativos. Tal linguagem, composta por formas verbais e não-verbais, aprimora a leitura e a compreensão dos estudantes e essas habilidades são essenciais para a formação do conhecimento histórico. Além disso, as diferentes linguagens dinamizam o ensino e o aprendizado em sala de aula, tornando o cotidiano na escola mais prazeroso para professor e aluno. Nesse ínterim, poderia se propor um trabalho conjunto entre a disciplina de História e de Língua Portuguesa. Mas esse é um assunto para outro artigo.

Não há uma metodologia específica para a utilização das HQs no ensino, desde que essas narrativas sejam bem aproveitadas para que o professor alcance seus objetivos (Vergueiro, 2004, p. 26). Por meio das HQs, o educador, como mediador do processo

de ensino e aprendizagem, consegue dinamizar a compreensão do conteúdo e facilitar o entendimento de contextos e conceitos e, dessa forma, torna o conhecimento histórico significativo para os estudantes. Quando se deseja despertar o pensamento crítico dos alunos e busca-se uma História Antiga que faça sentido para a vida dos jovens, é importante entender a diversidade dos recursos didáticos e incorporá-los à experiência da aula. Os debates gerados a partir das HQs podem ser um ótimo material para percorrer esse caminho.

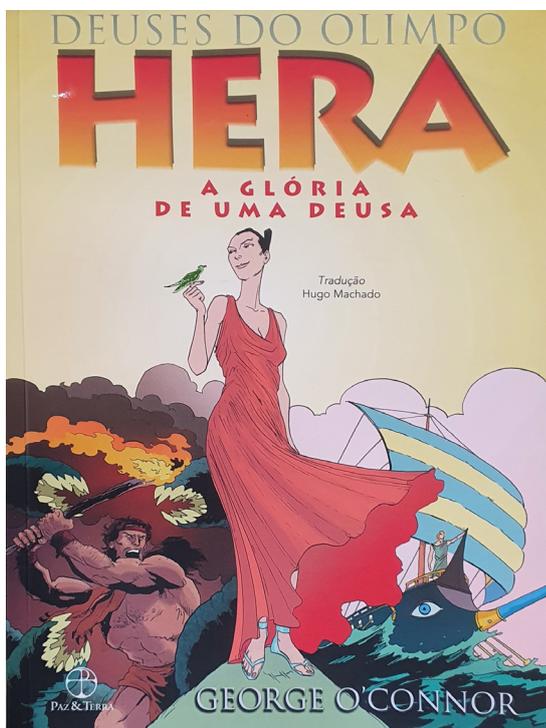
Apesar de não existir uma metodologia única para o uso desse recurso em sala de aula, as duas formas mais comuns de incorporar a HQ ao ensino é fazer desse material uma ilustração ou uma ferramenta. No primeiro caso, o professor discute com os alunos os temas que serão abordados na revista. Em seguida, os alunos leem a narrativa e fazem as conexões com o que foi discutido em sala. No segundo caso, primeiro os alunos leem a HQ e só depois disso o professor organiza o debate a partir dos apontamentos dos estudantes e insere outros assuntos pertinentes à narrativa que não foram notados pelos discentes. Para mim, essa é a abordagem mais interessante. Todavia, cabe ao educador verificar qual metodologia é mais adequada aos seus alunos.

A HQ selecionada para a análise aqui proposta é de autoria do artista norte-americano George O'Connor, um entusiasta das histórias da Antiguidade e escritor e ilustrador de livros infantis. A obra *Hera: a glória de uma deusa*, traduzida por Hugo Machado, compõe uma coleção intitulada *Deuses do Olimpo* que, no Brasil, é formada por quatro HQs de O'Connor: *Zeus: o rei dos deuses*; *Atená: a deusa de olhos cinza*; *Hera: a glória de uma deusa*; e *Hades: o senhor dos mortos* (O'Connor, [2023]). A editora responsável por esse projeto é a Paz & Terra. *Hera: a glória de uma deusa*, teve sua primeira edição (e única até o momento) em 2013. Suas dimensões (25 x 18,8 x 0,6 cm) e a gramatura da capa e das páginas não permitem que a revista seja enrolada e levada em qualquer bolso de casaco, um costume entre os leitores de HQs, porém, a ela é um exemplar que pode embelezar as prateleiras de livros e as cabeceiras dos leitores.

Nos Estados Unidos, a série de O'Connor possui doze volumes no total. Cada um desses é dedicado a um dos deuses olímpianos: Zeus, Atená, Hera, Hades, Poseidon, Afrodite, Ares, Apolo, Ártemis, Hermes, Hefesto e Dionísio.

De volta à edição brasileira sobre Hera, documento de minha análise, na capa a deusa aparece ao centro, carregando em sua mão direita um pássaro que é Zeus transfigurado; ainda do seu lado direito, em segundo plano, está Hércules; também em segundo plano, porém do lado esquerdo da deusa, uma nau comandada por um argonauta (Jasão).

Figura 1 – Capa da HQ Hera: a glória de uma deusa (O'Connor, 2013)



Fonte: acervo pessoal

Observo escolhas interessantes do autor. Ele decidiu não representar Zeus em sua forma de homem e marido de Hera. Além disso, O'Connor optou por apresentar Hera entre duas figuras que homenageavam a deusa: Hércules, aquele conhecido como “a glória de Hera”; e a nau de Jasão que exibia em seu centro uma grande estátua de Hera. Embora Hércules, Jasão e Zeus, bem como outros deuses e homens estejam presentes na obra de O'Connor, Hera é o centro das atenções. Mesmo ao contar a história dos doze trabalhos de Hércules, o autor ressalta, por intermédio de uma fala de Jasão para Hércules: “A inimizade e a ira de Hera o conduziram à verdadeira grandeza. Todas essas coisas que você fez, Hércules, foram por causa dela. E seu nome será lembrado para sempre” (O'Connor, 2013, p. 52). Ou seja, Hera estava presente nas ações mais importantes de Hércules e toda vez que o nome do herói fosse lembrado, o nome da deusa também seria, afinal, Hércules significa “a glória de Hera”. Entre suas escolhas, O'Connor decidiu manter o nome do herói em sua versão grega: Hércules⁵.

A história sobre Hera elaborada por O'Connor traz uma linguagem (verbal e não-verbal) dinâmica e atrativa para narrar uma versão da história de Hera. Além de expressões linguísticas e preocupações típicas de nossa época, como a reclamação da deusa por quase ter quebrado uma unha, a narrativa de O'Connor apresenta informações de muitas das histórias contadas sobre Hera desde a Antiguidade. Como

alega o próprio autor (O'Connor, 2013, p. 69): “todas as histórias que conto estão por aí, e é fácil encontrá-las”.

É claro que o papel de Hera como esposa de Zeus foi registrado na HQ. Porém, o diálogo em que a deusa aceita se casar com Zeus aponta para um debate atual e que pode ser bem explorado pelo professor em sala de aula. Apesar de estar interessada em Zeus, Hera não queria se casar com ele porque sabia que ele traía suas esposas e sempre estava atraído por outra mulher quer fosse deusa ou humana. Então Hera diz: “Eu aceito ser sua rainha. Mas não serei apenas isso. Porque já vi como você trata suas rainhas. Eu serei sua esposa. E terei tudo o que uma esposa merece” (O'Connor, 2013, p. 9). Sendo assim, a deusa coloca-se em uma relação de igualdade com seu marido e destaca os vínculos matrimoniais. Nesse caso, estudos de gênero podem ser trazidos para a sala de aula para debater a antiga perspectiva da mulher grega submissa. Tomando-se, evidentemente, as devidas precauções, o contraponto com a atualidade também deve ganhar seu espaço em sala de aula.

A maioria da documentação escrita na Antiguidade era redigida por homens de uma elite letrada. Nesses documentos, pouco se escrevia a respeito de mulheres e quando elas ali estavam, era sobre o olhar do homem letrado e político. Uma vez que a História se faz a partir de documentos, por muito tempo os historiadores leram esses escritos antigos como textos objetivos e repletos de verdades. Felizmente, as pesquisas atuais, impulsionadas por documentos de outras naturezas, além dos escritos, e por novas teorias, como a teoria de gênero, têm se dedicado a rever o papel das mulheres ao longo da História. É certo que nas antigas terras gregas, as mulheres não participavam diretamente da política, mas, nem por isso, pertenciam a uma posição social inferior ou não influenciavam indiretamente a política que seus pais e maridos aplicavam. Como sugere Fábio de Souza Lessa (2011, p. 149) ao tratar metaforicamente a arte da tecelagem entre as antigas atenienses: “as esposas *tecem tramas* e através delas se fazem presentes na dinâmica social *políade*”.

No mundo acadêmico, os estudos de gênero ganharam espaço a partir de 1970, depois da primeira e da segunda onda de movimentos feministas. Conforme aponta Joan Scott (1995, p. 75), o termo “gênero” indica “construções culturais”, ou seja, “a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres”. Portanto, não há nada de natural na submissão da mulher ao homem. Essa inferioridade social feminina faz parte de um discurso elaborado e promovido por homens.

Observar a maneira como tais construções discursivas foram articuladas e propagadas através de determinadas instituições e ideias pode ajudar no entendimento das relações de dominação. Por isso, o estudo de gênero exige a atenção às relações das mulheres entre si e com os homens. Lúcia de Fátima Guerra Ferreira (1988, p. 88), por exemplo, ao examinar as mulheres na obra de Heródoto, nota que aquelas que

mereceram o registro do autor eram integrantes dos grupos dominantes, vinculadas diretamente ao poder, como mães, esposas e filhas dos reis. As mulheres comuns não tiveram lugar nessa obra. Além de uma escolha, essa visão do autor demonstra um ponto de vista recorrente entre os homens da Antiguidade com relação às mulheres.

Certamente a Hera da Antiguidade, representante de um grupo de mulheres gregas, não questionava seu papel como “a rainha de Zeus” ou “a esposa de Zeus”. A condição feminina e os lugares das mulheres na sociedade são problemáticas contemporâneas, entretanto, os problemas das posições sociais das mulheres no mundo antigo já existiam e, possivelmente, afligiam muitas mulheres. Cabe aos estudiosos entender essas questões e esclarecê-las. Nessa circunstância, o olhar para a Antiguidade a partir da HQ de Hera gera debates a respeito desses assuntos e desnaturaliza o lugar das mulheres gregas da Antiguidade. Um debate dessa amplitude, certamente auxiliará na formação do pensamento histórico dos alunos do Ensino Fundamental brasileiro, pois possibilita a esses jovens perceberem a construção de diferentes papéis sociais que ressaltavam grupos de pertença (aqueles que projetavam tais lugares na sociedade) e diminuem a participação de outros indivíduos. Nesse caso, recupero a necessidade de os estudantes compreenderem as diferenças entre o passado e o presente bem como os “processos de transformação e de manutenção das estruturas [...] culturais”, como solicitado na BNCC (Brasil, 2018, p. 402).

Nessa conjuntura, ressalto que, seguindo os passos de alguns especialistas em Educação Histórica no Brasil, filio-me à ideia de Jörn Rüsen do valor da consciência histórica para a formação dos seres humanos. De acordo com o historiador e filósofo alemão, a consciência histórica é “a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (Rüsen, 2001, p. 57). Ou seja, a consciência histórica ou o pensamento histórico nasce dos interesses que os seres humanos têm. Interesses, esses, fundamentados na vida prática cotidiana. Portanto, se uma informação não fizer sentido para o estudante, ela não despertará seu interesse e dificilmente integrará seu rol de conhecimento.

As condições de intolerância religiosa e de gênero no Brasil são questões urgentes que deveriam merecer o interesse público! Nesse artigo, estudada por uma narrativa mítica que fundamentava uma religião politeísta, a História Antiga instiga a articulação entre passado e presente e estimula debates sobre lugares sociais, sobre a convivência com pessoas de outras religiões e que percebam o mundo de uma forma diferente. Identidades, alteridades, pluralidades ganham destaque. Dessa maneira, a História Antiga torna-se uma aliada para a constituição do pensamento crítico dos jovens estudantes.

Quando O’Connor narra o casamento de Hera e Zeus, em apenas um quadrinho há uma profusão de informações das quais destaco uma: “Toda a criação se reuniu para



o casamento de Zeus e Hera. (Afinal, era o primeiro casamento. Nenhuma das outras rainhas precisara de um.)” (O’Connor, 2013, p. 9). Nesse trecho, percebo o destaque do autor a uma das distinções de Hera: protetora dos casamentos. Segundo os mitos gregos, o casamento era uma instituição que teve início com Hera, afinal as rainhas anteriores a ela não tinham se unido a Zeus através dessa cerimônia.

Entre os gregos antigos, por meio do casamento, a mulher tornava-se senhora da casa do seu esposo e, em troca, deveria gerar filhos que herdariam os bens da família. Então, o casamento “garantia a descendência legítima, a cidadania dos filhos e a manutenção da propriedade” (Santos, 2016, p. 30), por isso, era uma instituição fundamental para aquelas comunidades cívicas. Noto, então, que um dos pilares daquelas sociedades tinha sua origem proveniente de um mito. Nessa conjuntura, acredito que seja interessante para ao professor do Ensino Fundamental trabalhar com seus alunos a importância dos mitos para aqueles que os (re)elaboravam constantemente.

De acordo com Junito de Souza Brandão (1986, p. 14), “o mito é um modo de significação”, ou seja, é uma maneira de entender o mundo. Sendo assim, o mito foi uma das formas desenvolvidas pelos antigos gregos para compreender a criação do mundo, os fenômenos naturais e o surgimento de determinados vínculos entre os seres humanos, especialmente aqueles ligados à religião. Nessas narrativas, repletas de assassinatos, adultérios, incestos e artimanhas, os deuses frequentemente interferiam nas ações humanas. Paul Veyne (1983a, p. 39) afirma que o mito era uma informação obtida a partir da fé de outras pessoas. Aqueles que ouviam essas histórias não tinham a intensão de separá-las entre fatos verdadeiros e falsos (Veyne, 1983a, p. 40-41).

Para esse historiador (Veyne, 1983a, p. 43-46), quando os gregos deixaram de acreditar na palavra de outrem e constituíram métodos de pesquisa, o encadeamento dos fatos organizados pela História ganhou vantagem sobre as narrativas mitológicas. Já segundo Jean-Pierre Vernant (2002, p. 53), a Filosofia havia nascido para explicar os mistérios e solucionar as controvérsias da ágora. Em comum, esses dois historiadores argumentam que a crítica ao mito se iniciou ainda entre os gregos, com o estabelecimento de critérios de verdade quer fossem postulados pela História, no caso de Veyne, quer requeridos pela Filosofia, como afirma Vernant. Através dessas novas maneiras de compreender o mundo, o tempo mítico, composto por narrativas que se atravessavam e eram constantemente elaboradas, começou a se tornar obsoleto, mas isso não significa que os mitos deixaram de ser contados. Ainda são recontados hoje em dia! A coleção “Deuses do Olimpo” de O’Connor é só um dos exemplos da atualidade desse tema.

Os relatos mitológicos, sempre reorganizados, chegaram até nossos dias por meio de documentos de natureza diversa: textos escritos, estátuas, pinturas em vasos, paredes e tetos, entre outros suportes. Entre os documentos escritos que podem

ter seus trechos facilmente disponibilizados aos alunos em sala de aula, destaco as epopeias homéricas⁸, as obras *Teogonia* e *Os trabalhos e os dias*, de Hesíodo (2007), e a *Biblioteca*, de Pseudo Apolodoro (Cabral, 2013)⁹.

É mister que os estudantes percebam que, mesmo na Antiguidade, os mitos eram frequentemente reelaborados. Brandão (1986, p. 122) esclarece que, apesar dos poemas homéricos serem documentos religiosos significativos, eles não eram um cânon de fé. De acordo com Vernant (2006, p. 13), a tradição religiosa grega não conhecia profetas nem messias, não era uniforme e não tinha nenhum caráter dogmático. Observo que, muito antes das narrativas míticas serem registradas por Homero ou Hesíodo, elas já faziam parte da tradição oral e possuíam várias versões. Nenhuma delas era considerada uma narrativa errada, sendo todas elas admissíveis no contexto nos quais eram contadas. No século IX ou VIII a.C., Heródoto recolheu algumas dessas versões para escrever a *Ilíada* e a *Odisseia*. Entre o século VIII e VII a.C. foi a vez de Hesíodo (2007) se dedicar a transformar histórias faladas em registros escritos. Mesmo assim, as narrativas orais continuaram a ser uma das formas de ensinar a respeito das tradições gregas.

Tanto a significação dos mitos, antes das críticas histórica e filosófica, quanto o caráter não dogmático dessas narrativas, levam os estudantes brasileiros a conhecerem visões de mundo diferente das suas, já ocidentalizadas e filtradas pela História e pela Filosofia. Desse modo, o exercício da alteridade, move o aluno a pensar historicamente, relacionando e distinguindo conjunturas dos tempos passado e presente.

A multiplicidade de versões dos mitos também está presente na HQ de O'Connor. A história de Hera do autor norte-americano termina com "uma história que contam sobre Hera..." (O'Connor, 2013, p. 65). Nas últimas duas páginas da revista, O'Connor chama a atenção para as histórias que mulheres de determinadas regiões contavam sobre a deusa. Aqui, resalto duas passagens da obra:

Uma história que apenas as mulheres conheciam, pois, quando os homens da Grécia Antiga escreviam suas histórias, não pensavam em perguntar se as mulheres também conheciam alguma (O'Connor, 2013, p. 65)

Ela [Hera] vai até o rio Eurotas (ou seria o Ínaco? Ou o Cánatos?) e lá, solta os cabelos.

E se banha nas águas e, por um breve período, recupera sua mocidade.¹⁰ (O'Connor, 2013, p. 65)

No primeiro trecho o educador pode retomar o debate acerca das construções de gênero e das vozes masculinas que criavam os papéis das mulheres nas sociedades, legando para a historiografia posterior a figura submissa da mulher grega. Nessa circunstância, cito a significativa contribuição de Lessa (2011, p. 146) que, ao pesquisar as tecelãs em Atenas, observa que essas mulheres possuíam "uma linguagem que

somente era decodificada pelos diversos grupos de mulheres”. Embora não se possa generalizar e afirmar que todas as mulheres compartilhavam do benefício de ter um grupo onde se expressar, pode-se ampliar essa afirmação de Lessa para outros grupos de mulheres que mantiveram vivas narrativas que não foram oficialmente registradas.

No universo documental escrito, já na Antiguidade, Hera ficou conhecida especialmente pelas narrativas de Heródoto e Hesíodo. Sua reputação como uma deusa ciumenta que praticava atrocidades para se vingar das amantes de Zeus e dos filhos gerados nesses relacionamentos pululavam essas obras. Hesíodo (2007, p. 314-315), por exemplo, alegou que a Hera nutria “imenso rancor contra a força de Hércules”. O herói era filho de Zeus com a humana Alcmena. Para se vingar da traição, Hera exigiu que Hércules executasse doze trabalhos que deveriam tê-lo matado. As crueldades da deusa contra a humana Io, a deusa Leto e a ninfa Calisto, amantes de Zeus, também são assuntos de muitas histórias (bem como da HQ de O’Connor). Essas antigas obras monumentais, formuladas em versos, exaltavam ações de guerra, de conquistas terrestres e marítimas. Assuntos que, sob o ponto de vista dos homens da Antiguidade, não interessavam às mulheres. À presença feminina cabia espaços menores e temas “próprios do universo feminino”, evidentemente, esses espaços e assuntos eram delineados sob a perspectiva dos homens letrados. O ciúme de Hera, então, tornara-se um tema apropriado para as histórias sobre essa divindade.

Porém, especialmente para as mulheres, a deusa tinha outras facetas, apesar de ser a protetora dos casamentos, também seria cultuada como uma virgem, ou como preferiria O’Connor, como uma moça. O autor norte-americano apresenta três lugares onde, segundo as histórias locais, Hera banhava-se para recuperar sua mocidade: no rio Eurotas, na região da Lacônia; no rio Ínaco, em Argos; e no rio Cánatos, na região da Náuplia. Assim, o autor traz para sua história sobre Hera, múltiplos cultos passados de geração em geração por vozes locais e que deixaram seus vestígios em documentos materiais.

Para se preparar para a escrita de sua coleção *Deuses do Olimpo* (O’Connor, [2023]), O’Connor não contou apenas com seu entusiasmo para ler antigos mitos. Ele empreendeu viagens pela Europa para visitar museus e locais referenciados nessas histórias (O’Connor, 2013, p. 68). Nessa empreitada, o autor teve acesso a documentos variados, muito além dos documentos escritos e conservados em traduções modernas. Todos os lugares referentes ao culto da virgindade de Hera, mencionados pelo escritor norte-americano, têm suas comprovações em templos, altares, estátuas ou estelas, ou seja, em documentos materiais. O antigo viajante Pausânias (2015, III, 13, 8), que viveu entre 115 e 180 a.C., afirmou que o santuário de Hera na região da Lacônia foi construído quando o rio Eurotas inundava grande parte do território (Pausânias, 2015). Os banhos anuais de Hera, na nascente de Cánatos, para recuperar sua virgindade também foram anotados por esse autor (Pausânias, 2015, II, 38, 2). Dedicado aos



estudos clássicos, o britânico Lewis Richard Farnell (1896, p. 188) alude aos cultos de renovação perpétua da virgindade de Hera. Ao explorar a multiplicidade dos cultos de Hera, O'Connor, portanto, deixa de lado a “história única”, “já pronta” e aborda possibilidades que são estudadas na academia e que podem trazer ponderações interessantes aos discentes do Ensino Fundamental das escolas brasileiras, uma vez que eles conseguirão pensar como historiadores, explorando documentos que se complementam e que podem, até mesmo, se contradizer. Por certo, não proponho aqui, a formação de jovens historiadores, mas desejo, sim, que os estudantes pensem historicamente para refletir e agir conscientemente em uma sociedade que, muitas vezes, apresenta-lhes discursos preconceituosos como sendo naturais e corretos.

É interessante notar, ainda, que O'Connor introduz perguntas ao apresentar as três versões sobre o culto a Hera: “Ela [Hera] vai até o rio Eurotas (ou seria o Ínaco? Ou o Cánatos?)”. Nesse caso, o autor produz em seu texto uma sensação de história oral. Como aquelas histórias que ouvimos de nossos ancestrais e que remexem nossas lembranças quando queremos recontá-las. Esse é apenas um dos trechos que agencia a colaboração entre as disciplinas de História e Língua Portuguesa.

O'Connor (2013, p. 29) também traz para sua obra um episódio atualmente pouco conhecido da história de Hera e Hércules: a criação da Via Láctea, ocorrida em uma das ocasiões em que a deusa amamentou o recém-nascido. Por outro lado, o autor decidiu não mencionar o assassinato dos filhos de Hércules cometido pelo próprio herói durante um acesso de loucura induzido pela deusa. Conforme O'Connor (2013, p. 69), esse fato ofenderia tanto Hera como Hércules. Essa violência poderia obscurecer a conciliação entre Hera e Hércules, promovida quando o herói subiu ao monte Olimpo, após sua morte terrena. Lá, a deusa recebeu “a glória de Hera” e concedeu a mão de sua filha Hebe ao recém-chegado. A ascensão do herói à imortalidade e a conciliação com a deusa, já cantadas nos versos da *Teogonia* (Os deuses Olímpos, 950-955) de Hesíodo (2007), marcam o fim da narrativa sobre Hércules na HQ de O'Connor (2013, p. 61-64), sendo as duas últimas páginas da revista dedicada às outras histórias sobre Hera.

Nessa conjuntura, seria interessante ao professor trazer para a sala de aula o debate sobre a escolha do autor em destacar um fato pouco conhecido, como o modo dos gregos narrarem a criação da Via Láctea, e omitir o assassinato de crianças. Tratar desse assunto em sala de aula, não deveria ser tabu. Entretanto, compreendo a seleção de O'Connor por excluí-lo de sua obra, afinal, as imagens são parte fundamental da linguagem das HQs. No caso aqui referenciado, as imagens não seriam apropriadas para o público infanto-juvenil que o autor pretende alcançar. Tal qual um historiador, o autor norte-americano, conhecia os documentos, diferentes versões e outros acontecimentos além dos narrados em sua história, porém, é necessário que escolhas sejam feitas para que a narrativa proposta seja conveniente ao seu público. Por isso,



apesar de se basear em documentos, em teorias e metodologias próprias, uma história nunca é objetiva. Ela é, sim, filtrada pelas decisões de quem a produz, sendo, portanto, subjetiva. Por isso, deve ser repensada, reavaliada e (por que não?) reescrita.

Além dos temas explorados nesse artigo, a HQ de O'Connor ainda traz outros assuntos que suscitam a reflexão dos alunos do Ensino Fundamental das escolas brasileiras contemporâneas. Para citar apenas alguns:

- A existência de vários jardins secretos, onde frutas proibidas são protegidas seres por perigosíssimos;
- O costume grego das mulheres solteiras manterem seus cabelos soltos e prendê-los a partir do momento em que se casam. (Uma observação: O'Connor salienta que Hera soltava seus cabelos para se banhar no ritual em que recuperava sua virgindade);
- As nove mulheres de Apolo, ou seja, as nove musas, inspiradoras das artes e das ciências.

A revista conta, ainda, com notas explicativas sobre os mitos gregos (O'Connor, 2013, p. 71-73); uma seção com oito atividades/perguntas que o professor pode utilizar para incentivar o debate e a pesquisa em sala de aula (O'Connor, 2013, p. 74); sugestões de leitura (O'Connor, 2013, p. 76); e uma “árvore genealógica dos deuses do Olimpo” (O'Connor, 2013, p. 78), que por si só provoca curiosidade e rende muitas investigações.

Considerações finais

As referências e os argumentos abordados nesse artigo retomam a noção de que essas narrativas exigem que os alunos entendam a Antiguidade para se separar dela através das diferenças, ideia que Veyne (1983b) defendia com relação à História romana e a atualidade. Dessa forma, a História Antiga pode colaborar na formação do pensamento crítico dos estudantes brasileiros deixando de ser uma história repleta de datas e de informações lineares para buscar noções que sejam relevantes para a vida dos jovens. Por meio dessa forma de abordar a História Antiga, os estudantes conseguem articular o tempo passado e o presente e construir seu conhecimento histórico.

Ao longo desse artigo, impulsionada por uma narrativa que remete à Antiguidade grega, ressaltar o valor das histórias múltiplas, da alteridade, das escolhas autorais, da crítica ao mito, da renovação frequente e atual da narrativa mítica e da reflexão dos alunos. Em concordância com o que creio ser um dos papéis fundamentais da História, esses elementos estimulam os alunos a pensar, a serem sujeitos críticos e partícipes de uma história, não meros espectadores. Como defende Schmidt (2009, p. 203), “a perspectiva de uma visão crítica não exclui, pela sua própria natureza, a necessidade de que a educação histórica instrumentalize para uma participação consciente e

ativa na realidade local, nacional e mundial”. Desse modo, retomo a necessidade da promoção de uma consciência histórica entre os jovens estudantes, uma vez que esse conhecimento possibilita ações intencionais no mundo em que se vive. E, de acordo com o que defendi nesse artigo, ínsito na colaboração que a História Antiga oferece ao exercício da cidadania requerido pela BNCC (Brasil, 2018, p. 398-401).

Em uma sociedade em que os discentes chegam às salas de aulas munidos de diferentes visões sobre a Antiguidade, suscitadas pelas séries de televisão, pelo cinema e por tantas outras mídias, sugeri que uma HQ fosse um recurso didático explorado pelo professor para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem a respeito de elementos da Antiguidade grega. A HQ “fala” a língua dos jovens, sendo, portanto, um ótimo instrumento para transformar as aulas de História em momentos prazerosos e de troca de informações que sejam do interesse dos estudantes. Situação, essa, que auxilia no desenvolvimento da consciência histórica dos alunos, visto que essa habilidade está relacionada aos interesses que o ser humano carrega ou suscita em sua vida prática.

Reitero que não anseio formar jovens historiadores, todavia, reforço que estudantes preparados para ler o mundo nutridos pela consciência histórica são cidadãos pensantes e sujeitos ativos em uma sociedade que os quer cada vez mais passivos e menos questionadores.

Nesse cenário, por meio desse artigo, convido os educadores a abordarem a História Antiga através de instrumentos didáticos mais inteligíveis e atraentes para os estudantes, sendo a HQ de O’Connor sobre a deusa Hera um excelente recurso para esse caminho. Jovens mais interessados tornam o trabalho do professor mais prazeroso. Assim, educadores e educandos são beneficiados. E por que não dizer que a sociedade também ganha muito com isso? Dessa forma, defendendo a atualidade do ensino de História, sempre renovado, é claro, mas sempre necessário.

Referências

- BRANDÃO, Junito. de Souza. *Mitologia grega*. Petrópolis: Vozes, 1986. v. 1.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 set. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 16 set. 2021.
- CABRAL, Luiz Alberto Machado. *A Biblioteca do pseudo apolodoro e o estatuto da mitografia*. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de

Campinas, Campinas, 2013. DOI: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2013.920208>.

FARNELL, Lewis Richard. *The cults of the greek States*. Oxford: At the Clarendon Press, 1896. v. 1.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. A presença da mulher na obra de Heródoto. *Revista do Departamento de História da Universidade Federal da Paraíba*, n. 7, p. 85-89, setembro/1988.

FUNARI, Pedro Paulo A. *A história em sua integridade: a propósito da base nacional comum curricular: parecer para o MEC sobre a BNCC*. Brasília, DF: BNCC, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Pedro_Paulo_A._Funari.pdf. Acesso em: 16 set. 2021.

GUARINELLO, Norberto Luiz. *História antiga*. São Paulo: Contexto, 2013.

HESÍODO. *Teogonia: a origem dos deuses*. Tradução de Jaa Torrano. 7. ed. São Paulo: Iluminuras, 2007.

LEITE, Priscilla Gontijo. Ensino de História, reformas do ensino e percepções da antiguidade: apontamentos a partir da atual conjuntura brasileira. *Mare Nostrum*, São Paulo, v. 8, n. 8, p. 13-29, 2017. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2177-4218.v8i8p13-29>.

LESSA, Fábio de Souza. Expressões do feminino e a arte de tecer tramas na Atenas clássica. *Humanitas*, São Paulo, v. 63, p. 143-156, 2011. DOI: http://dx.doi.org/10.14195/2183-1718_63_7.

MOERBECK, Guilherme. Em defesa do ensino da história antiga nas escolas contemporâneas: base nacional curricular comum, usos do passado e pedagogia decolonial. *Brathair*, São Luís, v. 21, n. 1, p. 50-91, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18817/brathair.v1i21.2525>.

NEMED – NÚCLEO DE ESTUDOS MEDITERRÂNICOS. NEMED sobre o BNCC história especialmente o ensino médio. *NEMED*, Curitiba, 30 nov. 2015. Disponível em: <http://nemed.he.com.br/page/3/>. Acesso em: 16 set. 2021.

O'CONNOR, George. *Hera: a glória de uma deusa*. Tradução de Hugo Machado. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2013.

O'CONNOR, George. The olympians series. *George O'Connor*, New York, [2023]. Disponível em: <https://www.georgeoconnorbooks.com/olympians>. Acesso em: 21 ago. 2021.

PAUSÂNIAS. *Description of Greece*. Tradução de Arthur Richard Shiletto. [S .I.]: Digireads.com Publishing, 2015.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história - os fundamentos da ciência histórica*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília, DF: Editora da UnB, 2001.

SANTOS, Dominique Vieira Coelho dos. O ensino de história antiga no Brasil e o debate da BNCC. *Outros Tempos*, São Luís, v. 16, n. 28, p. 128-145, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.18817/ot.v16i28.703>.

SANTOS, Sandra Ferreira dos. A mulher na Magna Grécia: um “objeto” de valor. *Revista Clássica*, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 29-48, 2016. DOI: <https://doi.org/10.24277/classica.v29i1.301>.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Área de sociedade, cultura e suas tecnologias: algumas contribuições para sua organização (história). In: KUENZER, Acacia (org.). *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 203-232.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. *Ensinar história*. São Paulo: Editora Scipione, 2004.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 21 set. 2021.

TACLA, Adriene Baron; LIMA, Alexandre Carneiro Cerqueira. Um Manifesto pela história e pelas experiências das culturas da antiguidade. *ANPUH-RJ*, Rio de Janeiro, 29 nov. 2015. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3123-manifesto-do-gtha-sobre-a-bncc>. Acesso em: 21 set. 2021.

VERGUEIRO, Waldomiro. *Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.

VERGUEIRO, Waldomiro; PIGOZZI, Douglas. Histórias em quadrinhos como suporte pedagógico: o caso Watchmen. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 35-42, jun. 2013. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v18i1p35-42>.

VERNANT, Jean-Pierre. As origens do pensamento grego. Tradução de Ísis Borges B. da Fonseca. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

VERNANT, Jean-Pierre. *Mito e religião na Grécia Antiga*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

VEYNE, Paul Marie. *Acreditavam os gregos em seus mitos?* ensaio sobre a imaginação constituinte. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983a.

VEYNE, Paul Marie. *O inventário das diferenças: história e sociologia*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983b.

Notas

¹Doutorado em História pela UFPR. Pesquisadora do Núcleo de Estudos Mediterrânicos da Universidade Federal do Paraná (NEMED-UFPR) e do Grupo do Laboratório de Estudos sobre o Império Romano, Seção UNESP/Franca (G.LEIR/Franca).

²Para mais informações sobre esse debate, sugiro a leitura do artigo de Dominique Santos (2019).

³Desse momento em diante, usarei a abreviação HQ para fazer referência à “História em Quadrinhos”.

⁴Essa discussão foi muito bem apresentada nos trabalhos de Priscilla Gontiko Leite (2017), Dominique Santos (2019) e Guilherme Moerbeck (2021).

⁵Na cultura latina, Héracles é Hércules. E Hera é chamada Juno.

⁶A palavra grega *políade* refere-se a *pólis* (cidade) grega. As antigas cidades gregas possuíam autonomia política e econômica, embora compartilhassem uma língua comum e alguns elementos culturais e religiosos.

⁷Entre esses especialistas cito Maria Auxiliadora Schmidt, Marlene Cainelli e Luis Fernando Cerri.

⁸Em 2011, a Editora Salamandra publicou versões da *Ilíada* e da *Odisseia*, de Homero, adaptadas ao público infanto-juvenil pela escritora Ruth Rocha. Eduardo Rocha, marido da autora, foi o responsável pelas belas ilustrações que complementam as obras e foram baseadas em desenhos da Antiguidade grega.

⁹No séc. II d.C., o grego Pseudo Apolodoro fez um resumo dos principais mitos gregos e o publicou sob o título *Biblioteca*. A tradução dessa obra, realizada por Luiz Alberto Machado Cabral (Cabral, 2013), está disponível na Internet. Verificar as *Referências Bibliográficas* desse artigo.

¹⁰O'Connor prefere usar o termo “mocidade” no lugar de “virgindade” para tratar dessa característica do culto a Hera. Observo aqui um sinal de respeito com relação ao seu público infanto-juvenil.

PROCESSOS DE ESCOLHA DE LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO: NUANCES ENTRE EDITAL, GUIA E PROFESSORES(AS)

PROCESSES FOR CHOOSING HISTORY SCHOOLBOOKS IN HIGH SCHOOL: COMPARING PUBLIC NOTICE, GUIDE AND TEACHERS

PROCESOS PARA LA ELECCIÓN DE LIBROS DE TEXTO DE HISTORIA EN LA ESCUELA SECUNDARIA: MATIZES ENTRE CONVOCATORIA, GUÍA Y PROFESORES(AS)

Bernardo Andre Mantovani¹
Emy Francielli Lunardi²

Resumo: A presente pesquisa objetivou compreender a perspectiva de professores(as) de História quanto aos Livros Didáticos (LDs), tendo como parâmetro as normativas do Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) para o Ensino Médio de 2018. Investigou-se como ocorre este processo e quais são os critérios para a escolha. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa que analisou os documentos normativos e recolheu dados com os professores(as) de História do Ensino Médio da rede pública estadual de Chapecó – SC e da rede federal do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Os resultados desta pesquisa identificaram falhas na adoção de medidas indicadas pelo PNLD em relação à transparência, à participação das secretarias e gestão escolar, à interferência das editoras e ao tempo para efetuar a escolha das obras. Em relação aos critérios de seleção destes(as) professores(as), percebeu-se prioridade quanto à corrente historiográfica adotada por estes materiais e à possibilidade de utilizar as imagens enquanto fontes históricas.

Palavras-chave: livro didático; processo de escolha; história.

Abstract: The present research sought to understand the perspective of history teachers about the schoolbook, using as an analytical parameter the norms of the National Schoolbook Program (from portuguese: Programa Nacional de Livros Didáticos – PNLD) for highschool in 2018. It was investigated how this process occurs and what are the criteria for choosing these teaching materials. Methodologically,



this is qualitative analysis research which was analyzed the public documents and it was collected data with history high school teachers of the state public network of Chapecó – SC and of the federal network of the Federal Institute of Santa Catarina (IFSC). The results of this research identified several failures in the adoption of measures indicated by the National Schoolbook Program in relation to transparency, the participation of secretariats and school management, the interference from publishers and the time to choose the schoolbooks. Regarding the selection criteria of these history teachers, a priority was perceived regarding the historiographic current by these materials and the possibility of using images as historical sources.

Keywords: schoolbook; choice process; history.

Resumen: Esta investigación tuvo como objetivo comprender la perspectiva de los profesores de Historia respecto a los Libros de Texto (LD), utilizando como parámetro la normativa del Programa Nacional de Libros de Texto (PNLD) para la Enseñanza Media del año 2018. Investigamos cómo ocurre este proceso y cuáles son los criterios para su elección. Metodológicamente, se trata de una investigación cualitativa que analizó documentos normativos y recopiló datos de profesores de Historia de Enseñanza Media de la red pública estatal de Chapecó – SC y de la red federal del Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Los resultados de esta investigación identificaron fallas en la adopción de medidas indicadas por el PNLD en relación a la transparencia, la participación de las secretarías y direcciones escolares, la injerencia de los editores y el tiempo de elección de las obras. En relación a los criterios de selección de estos docentes, se priorizó la corriente historiográfica que adoptan estos materiales y la posibilidad de utilizar imágenes como fuentes históricas.

Palabras Clave: libro de texto; proceso de elección; historia.

Introdução

Na história da educação do Brasil, os agentes educacionais e o Estado usaram diversas ferramentas pedagógicas para o processo educativo. Desde a colonização, muitos materiais didáticos foram utilizados, inclusive a Bíblia, um instrumento religioso que chegou a ser um objeto de ensino para os jesuítas. Atualmente, a maioria destas obras didáticas não são mais consideradas como instrumentos pedagógicos, aparecendo apenas como fontes de pesquisa histórica e educacional. Em seu lugar, os Livros Didáticos (LDs) tornaram-se a principal ferramenta didática auxiliar dos(as) professores(as) no decorrer do século XX.

Freitag, Motta e Costa (1987) situam a produção e circulação de LDs e indicam que eles não devem ser tratados como objetos solucionadores dos dilemas pedagógicos do(a) docente; nem manuais que devem subordinar as dinâmicas em sala de aula, tampouco o pior dos males do ensino. Estes materiais didáticos são polissêmicos, tendo potenciais positivos e negativos para o processo de ensino-aprendizagem. Para os historiadores mais renomados dentro do tema, como Bittencourt (1993, 2010, 2011) e Choppin (2002, 2004), o LD sempre foi um objeto multifacetado e complexo, assim, delimitá-lo como apenas uma ferramenta pedagógica seria um reducionismo conceitual que ignora seus conceitos de produção e recepção.

No Brasil, obras didáticas – que culminaram nos LDs atuais – têm sua origem no começo do século XIX, aproximadamente em 1808, com o início da Imprensa Régia. Para Bittencourt (1993), a produção era quantitativamente limitada devido às condições materiais de produção, tal qual o público atendido pela escola elementar (atual Ensino Fundamental). Durante a década de 1820, iniciou-se timidamente o uso de obras didáticas no ensino elementar (Zacheu; Castro, 2015). E, no decorrer do século XIX, a produção destas obras foi abraçada pela iniciativa privada, como permanece até hoje (Bittencourt, 1993).

Não só os métodos de produção, mas a regulamentação e a constituição daquilo que se definiu como LDs passou por diversas reorganizações. O Instituto Nacional do Livro (Brasil, 1937) e a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (Brasil, 1966) são ótimos exemplos de definidores dos conteúdos e de quais livros seriam distribuídos nas escolas, mostrando uma verticalização do ensino, visto que os(as) professores(as) deveriam seguir tais normativas. Tais processos reafirmam o caráter ideológico dos grupos dominantes de uma sociedade sobre o LD, como aponta Choppin (2004).

Somente em 1985, com a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (Brasil, 1985) é que se inicia ainda que timidamente um processo de democratização do LD³. A partir deste momento, o estado brasileiro passou a fomentar mecanismos para selecionar e aprovar LDs, que se atualizavam frente a diversos dilemas específicos dos conteúdos de cada componente curricular, das atividades e metodologias pedagógicas,

que correspondiam ao respeito à cidadania, dentre outros temas. O PNLD alterava também a escolha dos LDs aprovados por parte das escolas e dos(as) professores(as), num processo que deveria respeitar a autonomia e a opção democrática desses agentes. Nesse sentido, passados 37 anos da criação do PNLD, indaga-se quão democrático é este processo de escolha? Tal fato ocorre como apontam os documentos oficiais do PNLD? Qual é a participação efetiva dos(as) professores(as) neste processo? Que critérios são usados pelos(as) professores(as) para analisar e selecionar os LDs?

Para responder estas dúvidas, recorreu-se a uma abordagem metodológica de análise qualitativa, acompanhada por um tratamento quantitativo que, embora traga gráficos e representatividade numérica, se preocupa com o aprofundamento da análise da percepção dos(as) docentes acerca do processo de escolha de LDs. Esta pesquisa por sua natureza é básica e por seus objetivos é exploratória (Gerhardt; Silveira, 2009). Quanto aos procedimentos, inicialmente realizou-se uma pesquisa bibliográfica acerca do livro didático e sua trajetória, e, na sequência, uma pesquisa documental em que se analisaram os documentos disponibilizados no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), quais sejam: o Guia do PNLD de 2018 referente ao Ensino Médio (EM) e o Edital do PNLD de 2018, referente ao processo de produção e escolha de LDs.

Por fim, recorreu-se a uma pesquisa de campo com *survey*, na qual se obtém os “[...] dados ou informações sobre as características ou as opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população-alvo, utilizando um questionário como instrumento de pesquisa.” (Fonseca, 2002 *apud* Gerhardt; Silveira, 2009, p. 39), o qual mantém o anonimato dos respondentes. Neste caso, aplicaram-se questionários com professores(as) de História do Ensino Médio público, tanto da rede estadual de Chapecó – SC, quanto da rede federal no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), visando investigar como ocorreu o processo de escolhas de LD segundo estes dois grupos, quais critérios utilizam para escolha e quão democrático e autônomo é este processo. Com relação ao tratamento dos dados, utilizou-se a metodologia da Análise de Conteúdo de Bardin (2011), por ser uma ferramenta metodológica que possibilita identificar os principais conteúdos tanto em documentos, quanto em respostas de entrevistas ou questionários e categorizá-los.

Primeiramente, tal pesquisa justifica-se, pois, um levantamento bibliográfico no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) revelou apenas dois artigos entre 2010 e 2020 voltados ao processo de escolha de LDs realizado por docentes, sendo que nenhum deles refere-se à área de História⁴. Em segundo lugar, no campo pedagógico e político, as autoras Freitag, Motta e Costa (1987) julgam ser importante haver formações com professores(as) pensando nas possibilidades de usos deste material. Corroborando essa perspectiva, Moura (2007) indica que pouco se avançou quanto a formações direcionadas à análise de

LDs até o início do século XXI. Por fim, entende-se que o LD também é uma tecnologia educacional carregada de metodologias de ensino e propostas pedagógicas, portanto, é imprescindível compreender como estes profissionais, em específico de História, o utilizam.

Esta problemática baseia-se na compreensão de que para um processo de seleção dos livros didáticos ser efetivamente democrático deve garantir condições para a escolha, assim como uma participação ativa, reflexiva e consciente dos(as) professores(as). Desta forma, a ação docente deve analisar os livros numa perspectiva educacional crítica, bem como informar-se sobre o que é apontado nos documentos referentes ao PNLD. Assim, esta pesquisa investiga os(as) professores(as) de História no EM da rede pública em Chapecó e no IFSC quanto a sua participação no processo de escolha e verifica quais elementos eles(as) julgam importantes na seleção dos LDs. Além disso, analisando o Guia do PNLD de 2018, comparam-se os apontamentos do processo de escolha propostos com os relatos recolhidos. Estas informações podem oferecer indicativos para: aspectos a serem abordados na formação continuada docente em relação ao LD; futuras pesquisas que envolvam usos e processos de escolha de LD, assim como pesquisas sobre o ensino de História em Santa Catarina.

Este texto começa apresentando o conceito de livro didático, a partir da pesquisa bibliográfica. Na sequência, traz os resultados da análise documental do Guia e do Edital do PNLD 2018, com o processo e os critérios de seleção. Por fim, apresentam-se e analisam-se os dados da pesquisa quanti-qualitativa com os(as) professores(as) de História.

Mas afinal, o que é livro didático

De acordo com o nível educacional, a cada triênio, o PNLD distribui novas versões do livro didático, caracterizando-se como um objeto de leitura de vasta difusão. Atualmente estas obras estão disponíveis em praticamente toda rede pública de Educação Básica, assim como em muitas bibliotecas públicas. Porém, tal abrangência é caracterizada pelo fato – infeliz – deste ser um dos únicos livros que chegam em boa parte dos lares brasileiros, por meio dos estudantes que o usufruem.

Assim, o público dos LDs é plural: são professores(as), estudantes e suas famílias, pesquisadores, profissionais da educação e do mundo editorial. De certo modo, esta multiplicidade de usuários em contextos diversos complexificam o livro didático enquanto objeto de análise, pois muitos destes leitores o abraçam como um fundamentalista cristão abraçaria uma Bíblia, enquanto outros o abominam, tratando como um desserviço à educação e ao conhecimento. Estas múltiplas compreensões demonstram que o livro didático é um objeto polissêmico. O historiador Choppin (2004) aborda a melindrosidade deste objeto por ser historicamente atravessado por

três modos de literatura: a religiosa, berço histórico das escolas; a didática/técnica, apossada pela instituição escolar; e a de lazer, representada pelo caráter moral e recreativo.

A historiadora Bittencourt (2010, p. 73) ressalta o LD como um facilitador do conhecimento científico, pois “Possibilita, igualmente a articulação em suas páginas de outras linguagens além da escrita, que podem fornecer ao estudante uma maior autonomia frente ao conhecimento”. A utilização de variadas narrativas textuais, imagens, tabelas, gráficos, poesias, mapas, entre outros, compõem essas múltiplas linguagens que facilitam o acesso aos conhecimentos científicos no nível básico da educação.

Além de serem atravessados por múltiplos significados e literaturas, para Choppin (2004), os LDs possuem várias funcionalidades que variam de acordo com elementos condicionais, como a situação social, cultural, histórica e o sentido do uso de seus leitores, assim como os níveis de ensino, sua metodologia e o componente curricular destas obras didáticas. Para ele, a primeira função é a referencial, visto que o LD acata o programa curricular no qual se insere. No Brasil, os livros aprovados pelo PNLD sempre estiveram alinhados às diversas legislações educacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) na década de 1990 e às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) no século XXI, recentemente complementadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Outra função elencada por Choppin (2004) é a instrumental, pois o LD busca estabelecer métodos de aprendizagens e atividades pedagógicas, visando o auxílio para o desenvolvimento dos conhecimentos, habilidades e competências disciplinares ou transversais. Sendo esta a função mais explícita, é visível a multiplicidade de abordagens pedagógicas apresentadas em LDs aprovados ou não pelo PNLD. Bittencourt (2010, p. 73) destaca que, além de uma ferramenta pedagógica, o LD é um objeto de transposição do conhecimento acadêmico para o conhecimento escolar visto que “Por seu intermédio, o conteúdo programático da disciplina torna-se explícito e, dessa forma, tem condições de auxiliar a aquisição de conceitos básicos do saber acumulado pelos métodos e pelo rigor científico.”

A terceira função indicada por Choppin (2004) é a ideológica e cultural. Historicamente, as obras didáticas foram utilizadas pelos sistemas educativos de Estados-nações como um reforçador da própria língua e valores entendidos como essenciais pelos grupos dominantes destas sociedades, implicando também na formação das identidades da população e na sensação de pertencimento. Exemplifica-se essa função por meio do Hino Nacional existente na contracapa de todo livro aprovado pelo PNLD. Freitag, Motta e Costa (1987, p. 63) discorrem que a maioria das pesquisas sobre ideologia em LD denunciam a “[...] a ausência dos temas do aluno carente, do conflito de classe, da discriminação racial, seja a presença de estereótipos machistas

autoritários e ufanistas.”. Considerando esta função, relembra-se o apontamento de Bittencourt (2011) que ressalta o LD não apenas como fruto da autoria, mas também um material editorial, sendo sobretudo uma mercadoria. Ele é elaborado por uma empresa que influencia no processo de produção de seu conteúdo – e, portanto, de seus valores e ideologias –, visando a venda deste material tanto para a iniciativa privada e pessoas físicas, como para o Estado. Portanto, essas obras são produto de uma Indústria Cultural, de ampla circulação.

Choppin (2004) apresenta a última função como documental, uma vez que o LD é um objeto passível de análise, estudos e pesquisas, em que são interpretados seus campos de interação, seus elementos textuais ou visuais. Tal função é afirmada numa breve busca ao repositório da CAPES, em que se encontrou cerca de 2085 artigos que citam o descritor “livro didático” durante o período de 2010 a 2020.

Assim, constata-se que o livro didático é um objeto polissêmico, dotado de múltiplos leitores, contextos de circulação, funcionalidades, linguagens, processos e agentes de produção. É concomitantemente um objeto de transposição didática e uma mercadoria da indústria cultural. Nas palavras de Bittencourt (2011, p. 301), o livro didático é dotado de “múltiplas facetas”. A seguir, analisam-se as instruções do Estado brasileiro com relação à seleção dos livros didáticos.

A escolha dos LDs: a narrativa do PNLD

Desde 1985, o PNLD, por meio dos seus Editais, regulamenta os processos de escolha dos LDs⁵, delegando funções a cada um dos atores das instituições de Educação Básica públicas (Brasil, 1985). Estas funções também são explicitadas nos Guias do PNLD⁶. Atualmente, o site do FNDE ([2021]) atribui aos Programas do Livro o papel de “[...] apoiar o processo de escolha ou montagem dos acervos e compilar seus resultados”, caracterizando-se como um agente a parte, embora seja ele que delimita e regulamenta todo o processo de produção e escolha dos LDs. A seguir, evidenciam-se estas questões a partir da análise do Edital 2018 do PNLD referente ao Ensino Médio.

No Edital do PNLD de 2018 (Brasil, 2017a, p. 8), há diversas delimitações sobre como deve ocorrer o processo de escolha. Por exemplo, define-se que “As escolas participantes que não acessarem ou não gravarem alguma escolha no sistema devem receber um dos títulos constantes no Guia de Livros Didáticos [...]”. Ou seja, todas as escolas públicas recebem LDs do PNLD, independente de efetuarem ou não um registro no sistema – lembrando que, cada escola pode realizar duas opções de livro didático de cada área/componente curricular. O Edital também determina que “A escolha das obras didáticas será realizada de maneira conjunta entre o corpo docente e dirigente da escola com base na análise das informações contidas no Guia de Livros Didáticos”, indicando que a obra selecionada deve provir de um acordo entre educadores e o

corpo administrativo da escola, e não de modo unilateral, bem como deve basear-se tanto na análise das obras em si, quanto nas avaliações presentes no Guia. Sobretudo, deve considerar-se “[...] a pertinência das obras em relação à proposta pedagógica de cada instituição escolar” (Brasil, 2017a, p. 8), em outras palavras, os LDs escolhidos não devem considerar apenas as motivações destes grupos, mas também o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas e o Projeto Curricular de Curso (PPC) no caso do Ensino Médio Técnico.

Para além dos apontamentos trazidos neste Edital, o Guia do PNLB (Brasil, 2017b, p. 10) reforça que:

Para que as coleções selecionadas reflitam de modo adequado as demandas e especificidades de cada contexto escolar, é importante que a escolha seja feita pelo coletivo de docentes atuantes na escola, extrapolando eventuais impasses amparados no simples confronto de opiniões pessoais.

Ou seja, deve-se considerar o PPP/PPC das escolas de modo a evitar uma personalização do processo de escolha. O Guia também indica algumas ações possíveis para uma seleção mais democrática e menos individualizada:

Assim, é aconselhável que os professores e as professoras se organizem em grupos e planejem os procedimentos de leitura e discussão do Guia, tanto na sua estrutura geral, quanto na especificidade de cada componente curricular. Também é importante que levem em conta as equipes ou grupos já existentes, reunindo-se por componente ou por turno, e que agendem o trabalho para os dias e horários mais adequados, recorrendo aos cronogramas já previstos pela escola para planejamento e estudos pedagógicos (Brasil, 2017b, p. 10).

Ou seja, embora cada professor(a) possa analisar e selecionar os livros didáticos que mais condizem com sua visão de educação, a escolha da instituição deve ser discutida e negociada entre os(as) professores(as) da mesma área, com a coordenação e a gestão escolar e deve considerar os projetos coletivos da escola (PPP/PPC) bem como as análises dos especialistas contidas no Guia. Além disso, o Guia sugere que a democratização “[...] pode ser potencializada se a mobilização dos professores para a escolha se estender também para um trabalho de acompanhamento, discussão e avaliação do seu uso” (Brasil, 2017b, p. 11).

O Guia também traz parâmetros a serem considerados pelos(as) docentes para a escolha dos LDs, que visam: compatibilidade pedagógica com as pesquisas científicas na área do ensino e aprendizagem; adequação à realidade e às experiências dos(as) alunos(as); adequação ao currículo local; contribuição para a cidadania dos estudantes;



linguagens acessíveis; promoção da curiosidade de seus leitores em direção ao saber; atividades desafiadoras e instigantes; e um projeto gráfico-editorial com recursos imagéticos bons e diversificados (Brasil, 2017b). Obviamente, esses parâmetros seriam analisados por meio de entendimentos e perspectivas do(a) próprio(a) professor(a), na sua autonomia, bem como na discussão coletiva das áreas e turnos, conforme sugerido anteriormente.

Sobre a questão da autonomia, o Guia do PNLD de 2018 expõe a Resolução CD FNDE nº 42/2012 (Brasil, 2017b) como imperativo do processo de escolha democrático, sugerindo o registro da escolha por meio de uma Ata de Escolha de Livros Didáticos, que seria de domínio público e fácil acesso. Desta forma, os(as) professores(as) poderiam recorrer institucionalmente caso sua escolha não seja respeitada. Complementando esta indicação, o Guia sugere à direção da escola que “[...] divulgue em suas dependências o comprovante de registro da escolha impresso via internet [sic] juntamente com a ata à que se refere o item 3.5, para controle da própria escola e para ciência da comunidade escolar” (BRASIL, 2017b, p. 19). Também aponta que é imprescindível o impedimento de acesso de representantes e/ou titulares dos livros que pleiteiam a escolha do PNLD às escolas durante o processo, evitando que estes organizem ou participem de eventos nas escolas e que forneçam qualquer material ou informação que ofereça vantagem no processo de escolha ou prejudique a autonomia da comunidade escolar (Brasil, 2017b).

Percebe-se que estes dois documentos do PNLD revelam indicativos acerca do modo como o processo de escolha do LD deveria ser operado nas escolas. Todavia, não há mecanismos que garantam um processo democrático, tendo em vista que as atas do processo de escolha não são obrigatoriamente postadas no sistema disponibilizado, portanto, o PNLD pode não possuir dados para uma eventual verificação quanto à autonomia e à democracia do processo. Destaca-se também que a publicização do protocolo de escolha dos LDs depende dos agentes que registram a escolha no sistema, pois esta não é disponibilizada pelo PNLD ao domínio público. Assim, é possível que muitos(as) professores(as) saibam se sua escolha foi respeitada e registrada corretamente apenas com a chegada dos livros. Recordar-se que, normalmente, o livro recebido deve estar de acordo com a opção feita pela comunidade escolar. Quando isso não acontece e o livro enviado à escola não foi o escolhido, é possível que o registro da escolha tenha sido executado de modo inapropriado no sistema ou que tenha havido problemas na operacionalização do processo pelo FNDE. Considerando estas instruções oficiais sobre o processo de escolha do LD, apresentam-se a seguir os dados referentes aos questionários aplicados aos professores(as).



A escolha do LD sob o olhar dos educadores

Os dados apresentados a seguir foram coletados por meio de um questionário anônimo e *on-line* direcionado a dois grupos de docentes de História do Ensino Médio.⁷ O primeiro compõe-se por professores(as) da rede de ensino pública estadual de Chapecó e o segundo por professores(as) de diversos *campi* do IFSC. Obtiveram-se 29 respostas, sendo 20 do primeiro grupo – de um total de 26 unidades escolares que ofertam o Ensino Médio em Chapecó (Santa Catarina, [2021]) – e nove do segundo grupo – de 18 campi que ofertam Ensino Médio Técnico no IFSC (IFSC, [2021]). Ainda sobre a amostragem, destaca-se que, no primeiro grupo, metade dos(as) docentes são concursados e a outra metade são contratados temporariamente, mudando de Instituição Escolar (IE) a cada contrato, já no segundo grupo, todos os(as) docentes são concursados. Esta informação revela que não é assegurado à metade dos(as) professores(as) da rede estadual pesquisados a possibilidade de uso dos livros didáticos escolhidos, visto que não é garantido a continuidade de seu trabalho nas mesmas escolas e que cada escola pode fazer suas próprias escolhas.

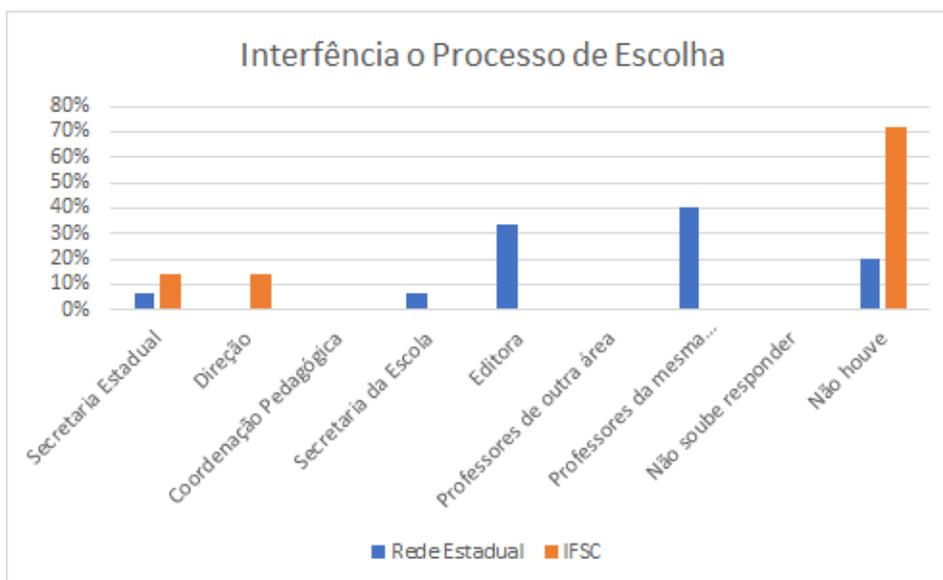
O questionário foi estruturado em três seções. A primeira, cujos dados foram apresentados acima, coletava informações sobre os(as) professores(as) e sua situação na escola, como efetivos ou contratados temporariamente. Além disso, verificava se eles(as) atuaram no processo de escolha dos livros didáticos no PNLD de 2018. Apenas 75% dos professores(as) da rede estadual participaram, já no IFSC a porcentagem foi de 77,8%. Desta forma, o universo de análise das perguntas da segunda seção restringiu-se aos professores(as) que responderam afirmativamente, pois aprofundou-se sobre a experiência docente, indicando os atores e suas participações no processo coletivo de escolha nas instituições. Esta seção compõe-se de sete questões, sendo quatro fechadas, com possibilidade de marcar uma ou mais respostas, e três abertas e descritivas.

A primeira questão de múltipla escolha investigava se houve o recebimento de livros físicos para a seleção pelos(as) professores(as) nas instituições. Houve unanimidade nas respostas sobre terem os materiais físicos para a análise, em ambos os grupos. A seguir, questionou-se acerca do tempo disponibilizado para realizar as escolhas dos LDs. Na rede estadual, a maioria das respostas descritivas informou o período de dois meses (47%), seguido de um mês (20%). Já na rede federal, este quadro inverte-se. Em ambos os grupos, encontrou-se de 14% a 20% que indicaram pouco tempo para escolha (uma semana ou menos). Logo, observa-se aqui a primeira contradição quanto às instruções para o processo de escolha, visto que o Guia do PNLD é publicado ainda no ano anterior, e que este “[...] período que vai da divulgação do resultado preliminar da avaliação pedagógica até o final da temporada de escolha (ou seja, de 28/06 a 04/09/2017) [...]” (Brasil, 2017b, p. 17), indicando que há ao menos três meses para avaliação dos materiais didáticos. Diante disso, indaga-se quão autônomo e cuidadoso

pode ser um processo de escolha de LDs em que o(a) professor(a) de História deva analisar treze coleções de três livros, num total de 39 obras didáticas, expostas no Guia do PNLD de 2018, em apenas algumas semanas? Recorda-se que, além do processo de análise e seleção destas obras, os(as) professores(as) precisam atender todas as demais atividades relacionadas ao seu cargo e que deveriam realizar esta seleção com discussões com seus pares e com a coordenação/direção da escola, preferencialmente em momentos de planejamento coletivo ou formação pedagógica.

Ampliando a compreensão sobre o processo de escolha dos LDs, duas perguntas fechadas com caixas de seleção possibilitando mais de uma resposta, indagavam sobre os atores que interferiram e participaram neste processo. Os resultados obtidos sobre as interferências podem ser observados no gráfico 1, abaixo. Tanto professores(as) do IFSC quanto da rede estadual informaram que foi um processo realizado majoritariamente com seus pares, ou seja, com outros(as) docentes da mesma área, atendendo à instrução do Edital do PNLD de uma discussão coletiva. Contudo, alguns professores(as) perceberam isso como interferência, não uma decisão democrática. Por outro lado, apenas um questionário em cada grupo indicou a participação ou interferência da coordenação ou da direção da escola neste processo, descumprindo a orientação do Edital para uma construção coletiva entre docentes e direção/coordenação, e levantando o questionamento se há ou não consideração acerca do PPP ou PPC.

Gráfico 1 – Respostas quanto às interferências no processo de escolha de LDs



Fonte: Os autores (2021)

Os dados do gráfico 1 também revelam que, embora no IFSC não haja interferência de editoras no processo de escolha, 33,3% professores(as) da rede estadual de Chapecó

reportaram tal acontecimento. Este número nos alerta que, embora seja informado nos documentos do PNLD a importância da isonomia, as editoras continuam a interferir de algum modo, afetando a autonomia dos(as) docentes. Também houve respostas em ambos os grupos indicando interferência da Secretaria Estadual de Educação. Logo, nem sempre se trata de um processo efetivamente democrático e autônomo.

As questões posteriores eram descritivas e avaliavam como a direção e o setor pedagógico atuam neste processo, embora majoritariamente não participem das discussões, conforme observado acima. Para apresentar estes dados, realizou-se a análise de conteúdo e produziram-se algumas categorizações para agrupar respostas semelhantes. Desta forma, cada resposta pode conter mais de uma categoria.

Com relação à direção da IE, os(as) professores(as) da rede estadual revelaram uma variedade de modos de participação, como se pode observar nos exemplos: “A direção apenas informou da necessidade de escolha dos livros e pediu que houvesse diálogo entre os demais professores da disciplina, na ocasião éramos 3 professores.” (Professor estadual 4); “Deixou à disposição dos professores os livros, enviou link, sugeriu um grupo de WhatsApp para discutirmos sobre a escolha.” (Professor estadual 1) e “Apenas insistindo para fazer a atividade de escolha o mais rápido possível.” (Professor estadual 6). Após o processo de categorização, estabeleceu-se que: seis relataram que a direção apenas informou a necessidade da escolha; cinco indicaram que a direção apenas disponibilizou as obras; um informou uma postura orientadora; dois sinalizaram a participação no sentido de operacionalizar o processo de escolha; outro reportou a orientação de criação de um grupo *on-line* para realização do processo – indicando que a escolha não foi necessariamente realizada na IE; e três apontaram apenas a cobrança de prazos – sugerindo uma postura mais autoritária. Percebe-se também que algumas respostas indicam um estímulo para que as discussões aconteçam, mas sem uma participação efetiva da direção, conforme preveem os documentos do PNLD.

Já nas respostas do segundo grupo, os(as) professores(as) do IFSC sinalizam uma postura recorrente da direção, limitando-se à disponibilização de materiais e informação da necessidade do processo, como se observa no seguinte trecho: “Apenas informando da necessidade de nos organizarmos para a escolha.” (Professor federal 6).

Por sua vez, com relação ao setor pedagógico, metade dos(as) docentes dos dois grupos indicaram que não houve participação no processo de escolha. Respostas como “Expondo o material para análise e avisando os professores do local e até que dia a escolha deveria ser feita.” (Professor estadual 3) e “Apenas indicou os prazos e fez o pedido pelo sistema.” (Professor federal 2) indicam uma atuação restrita apenas ao registro das escolhas, à entrega de materiais e à organização do processo. Além disso, um professor da rede estadual e um da federal informaram que o setor pedagógico de sua escola organizou um grupo *on-line* para operacionalizar a escolha, como se vê em: “Também solicitando a organização do grupo para que escolhessem os livros.”

(Professor federal 6). Com a reincidência do relato desta prática, indaga-se: há a disponibilização de tempo dentro da carga horária dos(as) docentes para desempenhar o processo de escolha dos LDs? Ou essa é mais uma das diversas atividades que o profissional da educação básica desempenha fora de seu horário de trabalho?

Embora não houvesse questões direcionadas à produção de uma ata nem à existência de uma divulgação pública da escolha realizada, como orientam o Edital e o Guia do PNLD, nenhuma das respostas descritivas desta pesquisa indiciam algo referente a estas práticas. A ausência de relatos quanto a estas orientações revela a necessidade de uma investigação posterior, visando descobrir se alguma escola segue tais orientações e de que modo isto ocorre, visto que são dois tópicos importantes para efetivação de um processo democrático e autônomo.

Concluindo a seção sobre os processos de escolha decorridos nas instituições e vivenciados por estes(as) professores(as), perguntou-se sobre o recebimento dos LDs. Todos os(as) docentes do IFSC informaram que sua escolha resultou no recebimento correto dos livros. Contudo, no caso da rede estadual, houve apenas 60% de efetivação das escolhas realizadas pelos(as) docentes pesquisados. Embora estas respostas não atribuam responsáveis pela não efetivação da escolha – reduzindo a democracia –, estes dados indicam três possibilidades. A primeira consiste em problemas no processo de operacionalização da entrega, desempenhada pelo FNDE, como já era denunciado:

[...] Pesquisas realizadas em território nacional e patrocinadas pelo próprio MEC indicaram, em momentos distintos, que há problemas incontestáveis envolvendo atrasos sistemáticos na edição e distribuição do guia para as escolas, incongruências de toda ordem no tocante à escolha feita pelos professores e envio das obras pelo FNDE, atrasos na recepção dos livros por parte das escolas, bem como fragilidades envolvendo o processo de utilização das obras enviadas, que chegam até mesmo a ser desprezadas e desconsideradas pelos professores (Miranda; Luca, 2004, p. 126)

Para sanar parte desses problemas, a partir de 2017, o Guia do PNLD passou a ser disponibilizado de modo digital, bem como as obras aprovadas também tornaram-se acessíveis via internet, além de recebidas presencialmente – quando o são, pois nem todas as coleções chegam fisicamente em todas as escolas.

Visto que todas as respostas do grupo de professores(as) do IFSC afirmaram receber o LD escolhido, a segunda possibilidade consiste nas escolhas dos(as) docentes não serem efetuadas corretamente, ou mesmo respeitadas, pelas secretarias e direções das escolas estaduais – que, segundo o Edital do PNLD 2018, são responsáveis pela efetivação da escolha no sistema e divulgação do protocolo a toda comunidade escolar. Ou, numa terceira hipótese, pode haver interferência das Secretarias Municipais e Estadual de Educação, pretendendo que toda a rede pública de um mesmo município adote o mesmo livro. Esta questão também demanda maior aprofundamento em

pesquisas futuras.

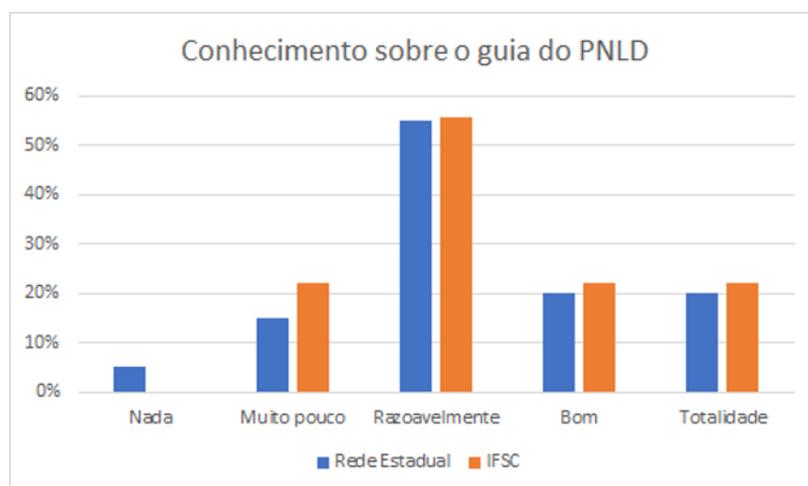
Deste modo, comparando as instruções do PNLD com as informações coletadas na pesquisa, percebe-se que há problemas no decorrer do processo de escolha, desde o tempo empregado para a análise das obras, passando pelo envolvimento dos setores pedagógico e da direção, até sua efetivação e entrega. Tais problemas podem ser oriundos da precarização das condições de trabalho docente da rede pública, de elementos organizacionais das instituições escolares, das interferências externas ao processo, da ausência de transparência do próprio sistema do FNDE e do processo de distribuição pelo MEC.

Critérios de escolha de LD dos(as) professores(as) de História

A última seção do questionário abordava os critérios pessoais de escolhas dos(as) professores(as) a respeito dos LDs, contendo cinco questões, todas fechadas. Nesta seção, retoma-se a amostragem total da pesquisa.

Para que o processo de escolha do LD seja efetivamente democrático, infere-se que haja um conhecimento por parte dos(as) professores(as) quanto ao processo em si e aos materiais disponibilizados pelo FNDE. Neste sentido, 75% dos(as) docentes de História da rede estadual e 78% da rede federal responderam à pergunta em escala linear indicando um bom ou ótimo conhecimento acerca das informações do Guia do PNLD, conforme demonstra o gráfico 2. Mesmo que timidamente, houve professores(as), em especial da rede estadual, que reconheceram ter nenhum, pouco ou apenas conhecimento suficiente sobre o Guia do PNLD. Vale considerar que não se pode ter certeza se aqueles que indicaram um bom conhecimento o tenham por ler o Guia ou por experiência em processos anteriores.

Gráfico 2 – Respostas quanto ao conhecimento sobre o processo de escolha dos LDs



Fonte: Os autores (2021)

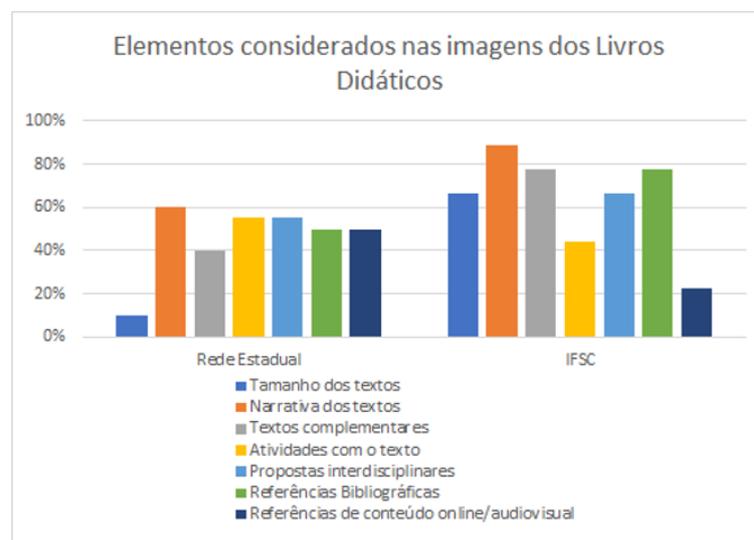
Outra questão de múltipla escolha direcionava-se às resenhas do Guia do PNLD, o elemento principal deste documento, que traz a análise de especialistas de cada área do conhecimento sobre cada coleção disponibilizada para a escolha dos(as) professores(as). De modo geral, os pesquisados majoritariamente relataram considerar estas resenhas. Apenas 5% desconsideraram completamente e 30% da rede estadual considera pouco. Estes posicionamentos negativos quanto às resenhas podem ser oriundos de situações já relatadas como: o desconhecimento sobre os documentos do PNLD e uma desconfiança do processo devido aos relatos de não efetivação de escolhas de LDs. Para ambos os casos, é imperativo que os(as) docentes tenham ciência que:

Todos esses problemas, no entanto, derivam do processo de operacionalização administrativa do programa e, portanto, escapam por completo à competência da comissão avaliadora, que não tem nenhuma possibilidade de ingerência nessas questões (Miranda; Luca, 2004, p. 126).

Na sequência, apresentaram-se três questões com caixa de seleção, possibilitando múltiplas respostas da mesma pessoa, visando investigar os critérios utilizados pelos(as) professores(as) de História ao julgar um livro didático. Cada questão indicava uma característica específica: os aspectos imagéticos, os conteúdos e, por fim, o manual do professor, com as atividades propostas e suas correções, o planejamento e as correntes historiográficas indicadas. Esses aspectos foram baseados nos critérios de análise do PNLD 2018 (Brasil, 2017a, 2017b) e nas indicações de Bittencourt (2010).

Com relação à dimensão imagética do livro didático, conforme aponta o gráfico 3, percebe-se que os detalhes técnicos das imagens e a quantidade são as características menos importantes, tanto para rede estadual quanto para o IFSC.

Gráfico 3 – Critérios quanto a imagens em LDs segundo professores(as) de História



Fonte: Os autores (2021)



Em segundo lugar, para ambos os grupos, aparecem os critérios de atratividade, qualidade da imagem e representação quanto a raça e gênero. Sobre a questão de gênero, percebe-se uma maior preocupação dos(as) docentes do IFSC (55%), com relação à rede estadual (25%). O mesmo ocorre quanto ao critério de raça, sendo 45% para os(as) professores(as) do IFSC e 30% para os(as) do estado. A este respeito, percebe-se que, por um lado, os livros didáticos ainda mantêm representações problemáticas – logo, relações de poder assimétricas – tanto para gênero (Moura, 2007) quanto para raça (Silva, 2005) e dão menos espaço para personagens e perspectivas femininas, negras e indígenas⁸. Por outro lado, percebe-se que tais questões ainda não são consideradas pertinentes por grande parte destes(as) docentes de História. Os LDs contribuem para a construção do conhecimento histórico, da formação da cidadania, mas sobretudo marcam o imaginário dos sujeitos (Ferro, 1983) e certamente influenciam as percepções da identidade e da diferença (Silva; Hall; Woodward, 2014).

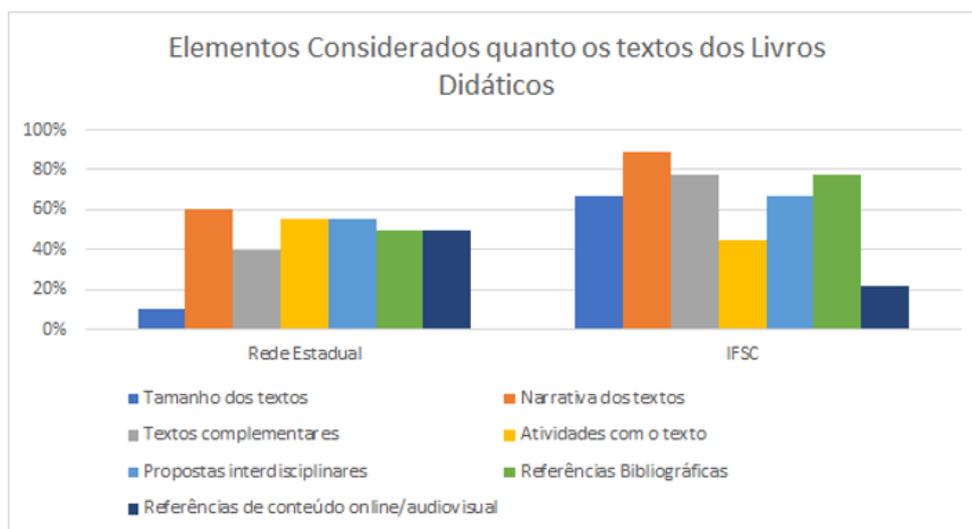
Ao ignorarem ou reduzirem a importância de representações simbólicas tanto de gênero como de raça, estes(as) docentes contribuem com a opressão simbólica que, segundo Patricia Hill Collins (2015, p. 26), consiste na utilização de ideologias socialmente validadas para justificar a dominação e subordinação de algum grupo social ou sujeito, em que se recorre a estereotipificação ou controle de imagens de grupos sociais, acabando por cristalizar, invisibilizar silenciar ou dissimular entendimentos e imaginário, sendo assim: “Uma maneira de desumanizar uma pessoa ou um grupo é negar-lhes a realidade de suas experiências.”

Em ambos os grupos, os critérios indicados como de maior importância quanto à análise das imagens presentes nos LDs, aponta o fato delas servirem como fontes históricas e estarem relacionadas com textos e/ou atividades. Logo, infere-se que a maioria dos(as) professores(as) de História tendem a considerar a importância de outras linguagens para construção da narrativa histórica como uma ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem, em conjunto com o texto. Assim, possivelmente a forma como os(as) professores(as) utilizam as imagens em sala de aula evade da função inicial e restrita que as imagens assumiram em LDs, como mera ilustração. “‘Ver as cenas históricas’ era o objetivo fundamental que justificava, ou ainda justifica, a inclusão de imagens nos livros didáticos em maior número possível, significando que as ilustrações concretizam a noção altamente abstrata de tempo histórico” (Bittencourt, 2010, p. 75). Contudo, embora os(as) professores(as) sinalizem valorizar imagens enquanto fonte histórica, estes dados não asseguram que ocorra uma leitura crítica em sala de aula – indicando inclusive a necessidade de pesquisas direcionadas a este tema. Essa incerteza aumenta se forem considerados os dados referentes aos critérios direcionados às representações imagéticas de raça e gênero, marcadores sociais da desigualdade histórica no Brasil, conforme exposto acima.

Quando questionados(as) sobre os conteúdos textuais, como se observa no gráfico

4, 65% dos(as) professores(as) da rede estadual e 89% do IFSC valorizam primeiramente a narrativa dos textos nos LDs. Gevaerd (2011) expõe que o processo de mediação de uma narrativa do manual didático operada por professores(as) influencia na construção da própria consciência histórica destes sujeitos e de seus alunos(as). Considerando isso, é compreensível que haja um consenso na prioridade deste critério de escolha entre docentes de História, visto que estes(as) buscaram uma narrativa próxima a sua consciência histórica, mas também que os textos sejam cativantes a seus alunos(as). Sobre os conteúdos textuais, os(as) professores(as) da rede estadual selecionaram ainda, em ordem decrescente de importância: as atividades de interpretação de texto, as propostas interdisciplinares, as referências de conteúdo *on-line*/audiovisual e bibliográficas e, por fim, o tamanho dos textos. Por sua vez, os(as) docentes do IFSC demonstraram uma maior preocupação com os textos complementares e as referências bibliográficas, não dando tanta atenção para as referências de conteúdo *on-line*/audiovisual.

Gráfico 4 – Critérios quanto a textos em LDs segundo professores(as) de História

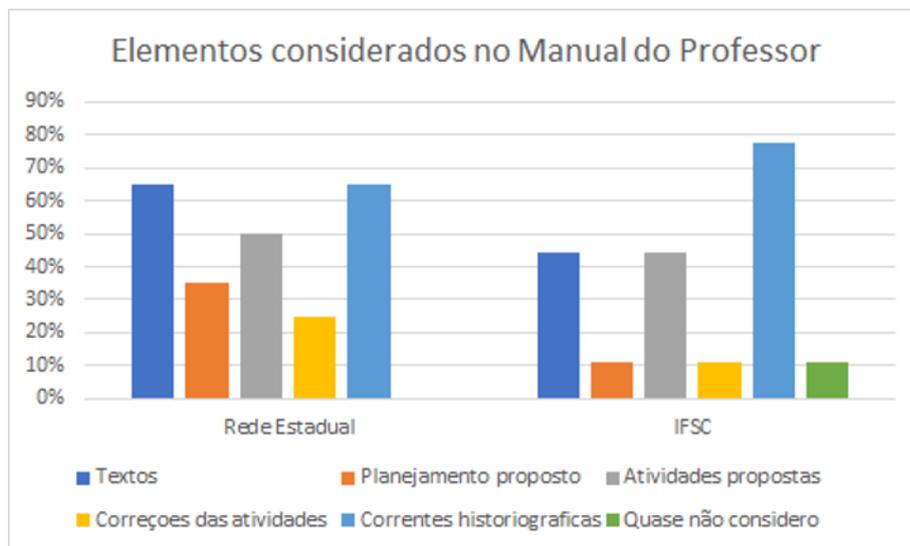


Fonte: Os autores (2021)

Para além dos recursos textuais e imagéticos voltados aos estudantes, investigou-se que critérios eram valorizados quanto ao manual do professor. Como indica o gráfico 5, encontrou-se outro consenso entre os dois grupos: o critério mais valorizado refere-se às correntes historiográficas utilizadas, apontado por 65% da amostragem da rede estadual e 77% do IFSC. Evidencia-se assim que a maioria dos(as) professores(as) buscam nos livros didáticos ferramentas para construir uma abordagem da História próxima de sua formação, embora alguns destes(as) docentes sinalizem valorizar também elementos didáticos que influenciam no processo de ensino-aprendizagem do conhecimento histórico. Outras questões relevantes para metade dos(as)

professores(as) foram a observação das atividades propostas e os textos direcionados aos docentes.

Gráfico 5 – Critérios quanto ao Manual do Professor segundo professores(as) de História



Fonte: Os autores (2021)

Estes dados referentes aos critérios de seleção dos(as) professores(as) de História evidenciam que as preocupações quanto às obras didáticas destes profissionais são múltiplas – embora algumas se destaquem quantitativamente – e atendem alguns dos pressupostos apresentados no Guia do PNLD, como a análise dos textos, das imagens e das atividades. O LD multifacetado e dotado de várias linguagens como indica Bittencourt (2010), é assim reconhecido por estes educadores(as). Além disso, se o LD é mais um reflexo da sociedade que o produz, do que os próprios conteúdos e temas abordados nele, como indica Choppin (2002), percebe-se que a existência de uma variedade de critérios para escolhê-los é reflexo da própria identidade do(a) professor(a) de História, enquanto sujeito docente e historiador.

Considerações finais

Para encerrar, recua-se alguns passos, revisando as análises realizadas sobre os documentos do PNLD e sobre as respostas dos questionários, e sua relação com a problemática proposta. Quanto ao processo de escolha de LD ser democrático e autônomo, tem-se no Edital e no Guia diversas orientações. Contudo, nos relatos dos(as) professores(as) de História pesquisados, não se encontrou indícios da apresentação do documento de efetivação de escolha por parte da secretaria/direção das escolas nem

da elaboração de uma ata de escolha. Também se observou que majoritariamente a seleção é realizada apenas pelos(as) professores(as), de modo coletivo, mas nem sempre em discussões presenciais. A participação das coordenações e direções foi apenas pontual e normalmente instrutiva ou diretiva, e não houve qualquer menção à consideração quanto ao PPP/PPC das instituições.

De modo geral, o tempo disponibilizado para a análise dos materiais didáticos foi considerado limitado e caracteriza-se como uma atividade possivelmente realizada pelos(as) docentes fora de seu espaço e horário de trabalho, em especial no caso da rede pública estadual na qual o tempo de planejamento é reduzido. Observou-se também que nas escolas da rede estadual há interferências das editoras em 33,3% dos relatos. Outra informação relevante é que 60% dos(as) docentes de História afirmaram não terem suas escolhas efetivadas quando ocorre o recebimento dos livros.

Logo, pode-se afirmar que, apesar dos ajustes realizados pelo PNLD nos últimos anos, ainda há problemas que reduzem a democracia e a autonomia do processo de escolha de LDs, mais frequentes nas escolas da rede estadual em comparação com o IFSC. De modo geral, estes problemas estão atrelados às condições de trabalho dos(as) professores(as), ao tempo e às formas de acesso aos materiais do PNLD e à organização das escolas e das redes. Apesar disso, no IFSC também se percebe a ausência da participação da direção e do setor pedagógico nas discussões de seleção dos LDs e, em alguns casos, pouco tempo para realizar este processo. Ademais, a partir dos relatos, conclui-se que o processo de escolha não ocorre conforme indicado nos documentos oficiais. Com isso, relembra-se Gimeno Sacristán (2017) para indicar que, se o currículo prescrito nem sempre está em consonância com o currículo em ação e o currículo realizado, tal fato se aplica também à escolha de LDs. Assim afere-se que, para haver maior autonomia e democracia no processo, torna-se imprescindível que estes(as) profissionais conscientizem-se das orientações e avaliações do PNLD, tenham tempos e espaços disponíveis para as discussões coletivas e considerem as consequências curriculares e pedagógicas do material selecionado para a realidade local e o contexto dos seus(suas) alunos(as).

Os relatos nesta pesquisa indicam ainda que os agentes editoriais da indústria cultural de LDs interferem na democratização da educação e não se intimidam por normativas do PNLD quando se trata de vender seus produtos, fazendo-se presentes nas escolas apesar da proibição presente no Guia do PNLD. Recorrendo a Bittencourt (2010), relembra-se que embora o LD seja uma ferramenta que auxilia professores(as) no ensino, este é também um objeto mercadológico.

Com relação aos critérios utilizados pelos(as) docentes de História para escolher os LDs, observou-se ser primordial a corrente historiográfica que norteia estas obras e a narrativa dos textos principais, mostrando que os(as) professores(as) têm consciência de que estes materiais “[...] não pretendem somente descrever a sociedade, mas

também transformá-la, o manual apresenta uma visão deformada, limitada, até mesmo idílica da realidade: constituindo uma purificação” (Choppin, 2002, p. 22). Se esses materiais podem dissimular ou cristalizar uma concepção sobre um determinado tema, refletem a própria sociedade na qual são produzidos e não apenas os conteúdos dos quais tratam.

Identificou-se também que quando se trata das imagens, os(as) docentes de ambos os grupos valorizam o uso destas como fonte histórica e priorizam imagens que interajam com os textos. Já aspectos como representações de raça e gênero são considerados importantes por menos docentes. Considerando os apontamentos de Silva, Hall e Woodward (2014), entende-se que ignorar esta questão, faz com que parte do currículo – o LD selecionado – influencie na formação da identidade e da diferença de modo que execute manutenção, ocultamento e apolitização da desigualdade.

Ao interpretar os resultados desta pesquisa, reitera-se a necessidade de estabelecerem-se processos formativos de professores(as) voltadas aos LDs, para análise e uso destes materiais (Freitag; Motta; Costa, 1987; Moura, 2007), mas também quanto ao processo de escolha, visto que muitas das normativas do PNLD não são efetivadas, podendo ser um reflexo da falta de conhecimento, tanto de professores(as), como de outros profissionais da educação. Por fim, ressalta-se a necessidade de haver mais estudos sobre o processo de escolha de LDs, com outras amostragens e voltadas a outras áreas do conhecimento, visando encontrar outros elementos e características sobre esta atividade docente, aprofundando as análises, e denunciando a falta de democracia e autonomia neste processo.

Referências

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

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. 1993. 369 p. Tese (Doutorado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/208387>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *O ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *O saber histórico em sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. Decreto n. 59.355, de 4 de outubro de 1966. Institui no ministério da educação e cultura a comissão do livro técnico e do livro didático (COLTED) e revoga o decreto número 58.653/66. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 11468, out. 1966.

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-59355-4-outubro-1966-400010-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Decreto n. 91.542, de 19 de agosto de 1985. Institui o programa nacional do livro didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 12178, ago. 1985. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Decreto-lei n. 93, de 21 de dezembro de 1937. Cria o instituto nacional do livro. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 25586, dez. 1937. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-93-21-dezembro-1937-350842-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Editais de convocação 04/2015 CGPLI*: edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático (PNLD) 2018. Brasília, DF: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2017a. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/7932-pnld-2018>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD 2018*: apresentação – ensino médio. Brasília, DF: Secretária de Educação Básica, 2017b. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld/item/13410-guia-pnld-2019>. Acesso em: 20 abr. 2021.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300012>

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. *História da Educação*, Pelotas, v. 6, n. 11, p. 5-24, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30596>. Acesso em: 20 abr. 2021.

COLLINS, Patricia Hill. Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão. In: MORENO, Renata (org.). *Reflexões e práticas de transformação feminista*. São Paulo: SOF, 2015. p. 13-42.

FERRO, Marc. *A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação*. São Paulo: Ibrasa, 1983.

FNDE – FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. *Histórico*. Brasília, DF: FNDE, [2021]. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/historico>. Acesso em: 20 abr. 2021.

FREITAG, Barbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira. *O estado da arte do livro didático no Brasil*. Brasília, DF: INEP, 1987.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. Narrativa histórica: uma das formas pelas quais alunos e professores dão sentido ao passado histórico. In: EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., 2011, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: PUCPR, 2011. p. 1499-1512. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548772190_715b92d218b0f307377f77bd643805a8.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.

GIMENO SACRISTÁN, José. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

IFSC – INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. Cursos. *IFSC*, Florianópolis, [2021]. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/cursos>. Acesso em: 24 abr. 2021.

MARTINS, Alisson Antonio; GARCIA, Nilson Marcos Dias. Artefato da cultura escolar e mercadoria: a escolha do livro didático de física em análise. *Educar Em Revista*, Curitiba, v. 35, n. 74, p. 173-192, 2019.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-01882004000200006>

MOURA, Neide Cardoso de. *Relações de gênero em livros didáticos de língua portuguesa: permanências e mudanças*. 2007. 258 p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/17231>. Acesso em: 20 abr. 2021.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. Violência contra mulheres nos livros didáticos de História (PNLD 2018). *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 27, n. 3, p. 1-14, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n358426>

TEIXEIRA, Rozana; PACÍFICO, Tânia Mara. Negritude e branquitude em livros didáticos de história, língua portuguesa e educação física. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. *Anais [...]*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2013. p. 1-18. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt21_3455_texto.pdf. Acesso em: 4 out. 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria do Estado da Educação. *Portal da Educação Institucional*. Florianópolis: SEED, [2021]. Disponível em: <http://serieweb.sed.sc.gov.br/cadueportal.aspx>. Acesso em: 24 abr. 2021.

SCHIRMER, Saul Benhur; SAUERWEIN, Inés Prieto Schmidt. Livros didáticos em

publicações na área de ensino: contribuições para análise e escolha. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 23-41, 2017.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. *Relações raciais em livros didáticos de língua portuguesa*. 2005. 246 p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/17364>. Acesso em: 4 out. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZACHEU, Aline Aparecida Pereira; CASTRO, Laura Laís de Oliveira. Dos tempos imperiais ao PNLD: a problemática do livro didático no Brasil. In: JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO DE MARÍLIA, 14., 2015, Marília. *Anais [...]*. Marília: Unesp, 2015. p. 1-12. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/dos-tempos-imperiais-ao-pnld--a-problemativa1.pdf>. Acesso em: 4 out. 2021.

Notas

¹Mestre em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Professor de História da rede estadual de ensino de Santa Catarina.

²Mestre em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora EBTT do campus Chapecó do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC).

³O PNLD é uma política pública educacional de financiamento e obtenção de materiais didáticos que se atualiza desde sua criação em 1985. Esta política pública revisou os processos de avaliação de obras didáticas, criou e atualizou critérios de seleção e exclusão destes materiais. Portanto, as configurações delimitadoras e norteadoras daquilo que seria aceitável nas obras são mutáveis ao longo dos anos e podem ser encontradas no Edital, lançado a cada novo processo de seleção de LDs (FNDE, [2021]).

⁴Os artigos encontrados são: Schirmer e Sauerwein (2017) e Martins e Garcia (2019). Contudo, como eles não tratam da área de História não foram citados ao longo do texto.

⁵Resumidamente, o processo de funcionamento do PNLD inicia com a inscrição das escolas que desejam obter as obras. Na sequência, define-se o edital com as regras e os critérios para aprovação de LDs; as editoras interessadas inscrevem suas obras que passam por uma avaliação técnica/física do material e uma avaliação pedagógica. As obras aprovadas são apresentadas no Guia, disponibilizado digitalmente desde 2017. A seguir, as obras, físicas ou digitais, devem ser analisadas nas escolas participantes e a escolha deve ser realizada democraticamente. Por fim, a qualidade física dos LDs continua a ser verificada durante sua produção e eles são entregues às instituições que aderiram ao programa.

⁶O Edital de convocação 04/2015 CGPLI e o PNLD 2018: apresentação – Ensino Médio são documentos orientadores do processo de escolha de materiais didáticos ofertados pelo PNLD. Nesta pesquisa, eles serão referidos respectivamente como Edital do PNLD 2018 e Guia do PNLD 2018.

⁷Todos os(as) professores(as) assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de acordo

com a Resolução 466/2012 CNS/CONEP, antes de acessarem e responderem o questionário.

⁸Dentre os critérios definidos pelo Edital para as obras do PNLD 2018 estabelece-se que elas não podem reproduzir estereótipos nem discriminar qualquer indivíduo ou grupo (BRASIL, 2017a). Contudo, quando se observam as pesquisas que abordam gênero e raça em LDs, percebe-se que tais critérios não são ainda tão efetivos, visto que as violências sofridas por mulheres continuam a ser invisibilizadas nos LDs de História do Ensino Médio, no PNLD de 2018 (Oliveira, 2019). Dinâmica semelhante ocorre quando se consideram representações raciais, em que geralmente a negritude é apresentada em situação de risco e violência enquanto a branquitude é retratada como rica e detentora de poder, tais aspectos mudam timidamente com a inserção gradativa da lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História da África e da cultura Afro-brasileira (Teixeira; Pacífico, 2013).

REINVENTAR-SE: NARRATIVAS DIGITAIS DA DOCÊNCIA NA PANDEMIA COVID-19 EM 2020

REINVENTING YOURSELF: DIGITAL NARRATIVES OF TEACHING IN COVID-19'S PANDEMIC IN 2020

REINVENTÁNDOSE: NARRATIVAS DIGITALES DE LA DOCENCIA EN LA PANDEMIA COVID-19 EN 2020

Claudia Moraes de Souza¹
Cristiane de Fatima Barbosa²

Resumo: Este artigo propõe-se a analisar experiências docentes no processo de isolamento social causado pela pandemia do Covid-19, no ano de 2020. Acorados em construtos da história pública e digital, buscamos fazer uso de tecnologias digitais para produzir narrativas e memórias, documentar o cotidiano e histórias pessoais. As fontes documentais produzidas resultaram de narrativas individuais construídas de forma colaborativa em uma rede social no contexto do projeto de extensão “Reinventar-se: Narrativas Digitais da Docência em 2020” da Universidade Federal de São Paulo. O projeto foi responsável pelo desenvolvimento de uma plataforma (em rede social) online para registrar memórias, impressões e vivências da vida cotidiana docente, coletando relatos de experiências, imagens e outras produções digitais que versaram sobre mudanças, adaptações e dificuldades no trabalho domiciliar. Nossas análises revelam efeitos práticos na transformação da docência em relação à apropriação e uso de tecnologias da web 2.0 para o ensino, evidenciam efeitos emocionais do trabalho remoto sobre os/as professoras, demonstram os esforços pela busca de eficiência em ambientes de pouco ou nenhum suporte de escolas e instituições de ensino, expondo as desigualdades sociais, e, do ponto de vista dos processos de ensino/aprendizagem sugerem o desenvolvimento de habilidades docentes, o estímulo à criatividade e a ampliação de atitudes comunicacionais entre os/as professoras e seus alunos.

Palavras-chave: Ensino remoto; pandemia; história pública; história digital.

Abstract: This article aims to analyze teaching experiences in the process of social isolation caused by Covid-19's pandemic in 2020. Anchored in public and digital history constructs, we seek to make use of digital technologies to produce narratives and



memories, to document daily life and the personal stories. The documentary sources produced resulted from individual narratives built collaboratively in a social network in the context of the extension project “Reinventing Yourself: Digital Narratives of Teaching in 2020” at the Federal University of São Paulo. The project was responsible for the development of an online platform (in social network) to record memories, impressions and experiences of everyday teaching life, collecting reports of experiences, images and other digital productions that dealt with changes, adaptations and difficulties in home work. Our analyzes reveal practical effects on the transformation of teaching in relation to the appropriation and use of web 2.0 technologies for teaching, highlight emotional effects of remote work on teachers, demonstrate efforts to seek efficiency in environments with little or no support from schools and educational institutions, exposing social inequalities, and, from the point of view of teaching / learning processes, they suggest the development of teaching skills, the stimulation of creativity and the expansion of communication efforts between teachers and their students.

Keywords: Remote teaching; pandemic; public history; digital history.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar experiencias docentes en el proceso de aislamiento social provocado por la pandemia Covid-19, en el año 2020. Anclados en constructos de historia pública y digital, buscamos hacer uso de las tecnologías digitales para producir narrativas y memorias, documentar la vida cotidiana y las historias personales. Las fuentes documentales producidas resultaron de narrativas individuales construidas colaborativamente en una red social en el contexto del proyecto de extensión “Reinventándose: Narrativas Digitales de la Enseñanza en 2020” de la Universidad Federal de São Paulo. El proyecto se encargó de desarrollar una plataforma (en una red social) para registrar recuerdos, impresiones y vivencias del día a día docente, recopilando relatos de vivencias, imágenes y otras producciones digitales que abordaban cambios, adaptaciones y dificultades en el trabajo a domicilio. Nuestros análisis revelan efectos prácticos en la transformación de la enseñanza en relación a la apropiación y uso de las tecnologías web 2.0 para la enseñanza, resaltan los efectos emocionales del trabajo remoto en los docentes, demuestran esfuerzos para buscar la eficiencia en entornos con poco o ningún apoyo de las escuelas y centros educativos. instituciones, exponiendo las desigualdades sociales y, desde el punto de vista de los procesos de enseñanza/aprendizaje, sugieren el desarrollo de habilidades docentes, la estimulación de la creatividad y la ampliación de actitudes comunicacionales entre docentes y sus estudiantes.

Palabras Clave: Enseñanza a distancia; pandemia; historia pública; historia digital.



Reinventar-se: Narrativas digitais da docência na pandemia do Covid-19 em 2020³

No início de 2020, parecia, daqui debaixo da linha do Equador, que mais um ano se iniciava de forma corriqueira, pronto para ser experienciado por homens e mulheres comuns mergulhados em suas vidas cotidianas.

Concebendo o cotidiano, a partir do pensamento lefebvriano, a experiência ordinária do homem/ mulher comum é a dimensão central que intermedeia o mundo real e o mundo imaginado abarcando a complexidade da vida social. Nesta dimensão, simultaneamente composta pelas formas homogêneas e hegemônicas das estruturas sociais e pelas formas residuais da resistência e contra hegemonia, o homem/mulher comum experiência o mundo concreto, as práticas individuais e coletivas, o território físico e comunitário tecendo as tramas da vida social (Lefebvre, 1989).

No que tange a dimensão cotidiana compartilhada socialmente, o ano de 2020 modificou o que era habitual e seus mecanismos de repetição usual do dia a dia. A pandemia do Covid-19 transformou o mundo da produção e reprodução da existência social e tudo o mais que se interliga aos processos estruturantes do cotidiano em escala planetária.

Neste ano, o espaço social concreto se encolheu. No território, o espaço privado cresceu e se impôs em relação ao espaço público. Da predominância das ruas, praças, áreas abertas, grandes vias, grandes lojas, shopping centers, estradas e multidões, a maioria dos habitantes do planeta teve seus limites reduzidos ao domínio local de bairros, casas, varandas, janelas e quintais.

Neste contexto, escolas de todos os níveis de ensino, faculdades e universidades foram praticamente as primeiras instituições a serem fechadas. No cotidiano docente, os alunos e alunas migraram de um campo de visão próximo e direto, estabelecido dentro da sala de aula, para as telas digitais, no *tablet*, no celular ou no computador. Por vezes nem isso, desapareceram da visão ocular e do contato, em outros casos, estavam nas redes sociais, tão perto digitalmente, mas tão longe fisicamente.⁴

A proposta de um *home office*, trabalho remoto ou trabalho a partir do domicílio, para professores/as dos mais variados níveis de ensino apareceu rapidamente como a 'salvação da lavoura' após o fechamento das escolas e interrupção das atividades educacionais. Os termos educação à distância, educação remota, teletrabalho, passaram a povoar o vocabulário social nas instituições de ensino em geral e na comunidade escolar.

De fato, o isolamento social circunscreveu professores/as às suas casas (espaço doméstico), suprimindo o acesso às escolas e espaços educacionais, e distanciando professores, professoras, alunos e alunas. Os primeiros questionamentos da situação lançaram dúvidas, receios e longas projeções entre o tempo do isolamento

e distanciamento e os atributos escolares. Uma vez constatada a gravidade do fato, iniciaram-se os primeiros debates e proposições do ensino remoto e do ensino à distância.

Aos/às educadoras, apresentou-se o desafio: ensinar à distância, sem o face a face, sem o contato próximo, prejudicando a escuta e o entendimento da linguagem dos corpos e do movimento da vida no pulsar da sala de aula. A resposta imediata a esta questão veio da apropriação das tecnologias, da navegação em rede e do domínio de processos digitais.

Reinvenção, esta foi a palavra de ordem moldada nos discursos institucionais proponentes da abertura de espaço para novas linguagens e o uso das ferramentas tecnológicas com a finalidade de retomada do ofício da docência. Na Universidade e nas escolas, professores/as apegados ao discurso, aos processos de construção de narrativas, aos processos de construção da argumentação pela retórica, à elaboração da hipótese, à demonstração discursiva dos resultados.

Em sua forma primeira de construção coletiva de conhecimentos, viram-se diante de um grande desafio: Como fazer? Como praticar a docência fora do domínio da sala de aula física? Território comum da aprendizagem, o cotidiano da escola, uma vez interdito impunha nova necessidade: vencer distâncias e ensinar remotamente.

Diante deste contexto, na Universidade Federal de São Paulo, uma equipe de historiadoras se reuniu, entre elas uma docente da UNIFESP e quatro bacharéis/estudantes da pós-graduação, com a finalidade de refletir e compreender as questões do isolamento, o tempo presente e as incertezas do futuro. A equipe foi inspirada pela urgência das pausas reflexivas necessárias, tratadas na filosofia de Ailton Krenak, que em meio à adversidade do isolamento sugeriu a urgência de uma pausa para reflexão “vamos construir saídas criativas, façamos os nossos ‘paraquedas coloridos’” apregoou o pensador (Krenak, 2019, p. 31).

Assim, nosso processo de reflexão e debate buscou por pequenos paraquedas coloridos em meio a pandemia, e, este ato resultou na configuração do projeto de extensão “Reinventar-se: Narrativas Digitais na Docência em 2020” concebido com o propósito de documentar, registrar, organizar e efetivar a troca de experiências da docência no ano da pandemia do Covid-19.

Objetivou-se refletir acerca de experiências de ensino remoto em humanidades, no período do isolamento social/medidas de contenção que implicou no fechamento das escolas e universidades. Tal desafio foi alimentado pelos estudos sobre políticas de memória e as possibilidades de discussão a partir dela, o que demandou trabalho com testemunhos na pesquisa, permitindo compreender a experiência humana naquele contexto (Franco; Lvovich, 2022).

A história pública digital que em sua essência requer e mobiliza, dentre outras coisas, novos métodos e códigos profissionais do historiador contemporâneo, reinterpretados e atrelados às novas e diferentes tecnologias se apresentou como possibilidade em destaque na condução de nosso projeto de trabalho que envolveu a pesquisa e a extensão cultural (Noiret, 2015).

Proposta como uma forma possível de produção da história e de saberes históricos a partir das novas tecnologias de comunicação, a história pública digital, nos permitiu o uso das ferramentas básicas digitais, como o computador com acesso à internet, a câmera e o gravador, ativando recursos que o mundo digital oferece, como as redes sociais, os bancos de dados, aplicativos de produção do audiovisual, etc. que nos possibilitaram produzir, gerar, ativar, divulgar e compartilhar fontes e saberes históricos e pedagógicos construídos ao longo do projeto “Reinventar-se”.⁵

No âmbito do ensino de história e de humanidades e da produção do conhecimento histórico, já se pode identificar minimamente um impacto da história pública digital. Na área do ensino da história já se faz presente o debate acerca do digital e do uso das tecnologias em metodologias docentes e na produção de saberes escolares. Amplia-se o número de pesquisas e experiências de investigação acerca do uso das tecnologias de Informação e Comunicação – as chamadas TICs – relacionando metodologias do ensino da história, da história pública e da história digital.

O contexto pandêmico de 2020 tornou evidente a necessidade da incorporação e integração tecnológica no processo pedagógico tradicional, porém no debate da história digital e suas proposições para o ensino, tal questão se colocava já como problema a ser enfrentado pelo historiador, pelo professor de história e pela escola.

Deste desafio extraímos as prerrogativas de que uma aprendizagem significativa no mundo globalizado não deve se restringir ao tradicionalismo do uso do livro didático, e, sim, incorporar múltiplas fontes: o audiovisual, jogos digitais, aplicativos, uso de redes sociais, decorrendo que tal proposta pode ser incorporada como prática da sala de aula e estender-se a outros ambientes, através de mídias facilitadoras do processo de aprendizagem.⁶

Desta forma, no Brasil, por meio de diferentes ações, entre elas da Rede de História Pública, a história pública e digital passou a disputar espaços na formação do historiador, na pesquisa e no ensino de história, influenciados pela historiografia europeia e estadunidense, desde idos dos anos 1980, com avanços tecnológicos como o gravador portátil, a computação pessoal, nos anos 1990 e a web 2.0 nos anos 2000.

Para Santhiago (2016) a História Pública e História Pública Digital são um conjunto de práticas do historiador que envolve a interação entre o contexto social (o público) e o tecnológico (tecnologias) que irão atuar na produção da história, no ensino e na divulgação dos saberes históricos. Os exemplos dos sucessivos Simpósios Internacionais

de História Pública e da Rede Brasileira de História Pública são evidências da ampliação do campo de debate e atuação da história pública e digital como metodologias de pesquisa e produção de conhecimento histórico.

Na trajetória historiográfica da história pública e digital já temos conhecimentos acumulados sobre as relações entre o historiador profissional e a internet, que nos asseguram que, desde o surgimento da rede mundial de computadores, teriam os historiadores se apropriado das redes comunicacionais como meio de divulgação científica e como ferramenta de produção de conhecimentos históricos utilizando o banco de dados, repositórios digitais e redes sociais como objetos e/ou ferramentas de pesquisa (Gallini; Noiret, 2011).

Nesta perspectiva, podemos afirmar que a produção historiográfica já reflete o trabalho de apropriação de bancos de dados, de repositórios de revistas científicas via internet, de produção e acesso de documentos audiovisuais digitais postados em redes sociais, acervos iconográficos digitalizados, arquivos digitais em áudio, registros escritos digitalizados e a web 2.0 como parte do processo de pesquisa e produção do conhecimento histórico.

Acrescentaram-se às metodologias de pesquisa do historiador e suas preocupações teórico-metodológicas - centradas na análise documental, em fontes, na construção da hipótese de pesquisa, na produção narrativa e na comunicação científica - um conjunto de possibilidades ancoradas nas tecnologias, nas redes comunicacionais e nos meios digitais, diversificando as possibilidades das narrativas históricas.

Neste artigo, que reflete a prática de um projeto de extensão e pesquisa, articulamos o debate acerca das transformações e mudanças propostas pela história pública digital com as questões da atuação do professor de história e de humanidades em geral, no período do isolamento social da pandemia Covid-19 e o espraiamento das atividades escolares remotas, período este em que, toda a docência – da educação infantil à universidade, se viu desafiada ao exercício profissional que inclui, obrigatoriamente, o uso das novas tecnologias, alterando práticas escolares e fomentando transformações contemporâneas do ensino.

As reflexões sobre as metodologias de ensino e uso de linguagens, sobre conceitos fundamentais da construção dos saberes escolares nas humanidades, ou fora delas, foram acrescidas da apropriação das TICs e da web 2.0 como desafios do tempo presente que exigiu a reorganização da práxis escolar, assim como a incorporação das tecnologias, novas diretrizes na prática de ensino, pesquisa e divulgação do conhecimento escolar e/ou científico. Trata-se, segundo Maia (2021), de um momento que insere a memória como objeto central da cultura e da política na contemporaneidade das sociedades e de um momento em que assistimos inaugurações de novos “lugares de memória”, de novos monumentos, novos museus, centros culturais e filmes, todos em formatos

diferenciados e estruturados em novas tecnologias (Maia, 2021).

Afinadas com estas considerações, formaram-se questionamentos que conduzem esta pesquisa-ação: seria a pandemia do Covid-19 um processo de aceleração de assimilação das tecnologias e dos meios digitais nas escolas e instituições escolares dos mais diversos níveis e áreas? Quais as experiências vividas por docentes da disciplina história e nas humanidades em geral na reinvenção da docência em forma remota e em isolamento social? Dispostas a refletir sobre as questões e construtos apresentados nossa pesquisa-ação⁷ objetivou formar um repositório de narrativas digitais nas linguagens: visual, audiovisual, oral e escrita coletando experiências de trabalho no processo de isolamento social no ano de 2020; juntando informações acerca dos desafios da docência realizada de forma remota; investigando formas de produção de narrativas compartilhadas entre professores/as e seus alunos com o uso das novas tecnologias digitais e da web 2.0; e analisando relatos acerca das experiências compartilhadas por docentes colaboradores do projeto.

Uma dupla preocupação direcionou as ações do projeto de extensão “Reinventar-se: Narrativas Digitais da Docência em 2020 na pandemia do Covid-19”, as questões que envolveram os desafios docentes diante da realidade do isolamento e fechamento das escolas, somadas à preocupação em ativar o trabalho do historiador no tempo presente, fazendo da história digital pública a possibilidade de documentar em tempo real as dificuldades vivenciadas durante a Covid-19 na docência e no universo do ensino.

Defende-se a ideia de que os repositórios digitais em redes sociais têm o poder de registrar o cotidiano e fornecer dados da rotina, discursos, narrativas e memórias para a construção da história da pandemia, da história do tempo presente, contribuindo para a análise crítica do dia a dia, a análise das perspectivas sociais e culturais da sociedade contemporânea e suas novas questões.

Entre março e novembro do ano de 2020, o projeto de extensão funcionou sob a coordenação das pesquisadoras, todas historiadoras e uma cientista social, envolvendo professores das redes públicas e privadas de São Paulo e de outros estados, que participaram como colaboradores do repositório de narrativas digitais; como alunos do minicurso “História Digital, Memória e Narrativa: Práticas Docentes na Pandemia Covid-19” (em que narrativas digitais foram produzidas e compartilhadas); e, como colaboradores de uma pesquisa qualitativa composta de um formulário online, disparada em redes sociais diversas e respondida por 102 professores/as, em sua maioria mulheres, de cinco estados do Brasil, sendo eles GO, MG, PR, RS e SP.

A seguir apresentaremos as ações de construção, administração e coleta das narrativas digitais na plataforma da rede social escolhida para o compartilhamento das informações; analisaremos as narrativas e os aspectos significativos do trabalho

focando em questões que envolvem os novos espaços, as estratégias de ensino desenvolvidas com as novas tecnologias, dificuldades e as expectativas diante do ensino remoto.

Na sequência, apresentaremos e analisaremos resultados da pesquisa qualitativa aplicada com suporte de aplicativo online e difundida na rede social da plataforma que recebeu a colaboração de docentes, trazendo opiniões e depoimentos acerca da forma remota, de questões práticas do trabalho realizado a partir do domicílio, questões do estado emocional de professores/as e das dificuldades presentes nos processos desencadeados pelo uso das novas tecnologias de ensino.⁸

A plataforma digital e a construção colaborativa das narrativas

O Projeto se iniciou com a criação de uma plataforma (em rede social)⁹, online e colaborativa voltada a registrar memórias da vida cotidiana docente, coletando relatos de experiências e imagens durante o isolamento social e o trabalho à distância na pandemia do Covid-19 em 2020.

Ressaltamos o trabalho com imagens - inspirado na metodologia do *Photovoice*, como forma de realizar uma avaliação participativa do cotidiano de trabalho e das novas necessidades surgidas no contexto pandêmico. Diante da problemática do distanciamento social, o repositório permitiu refletir sobre o contexto geral dos docentes pelas suas próprias percepções. Como abordou Barbosa (2022), através da construção colaborativa das narrativas, potencializada pelas imagens, os participantes podem fornecer ao pesquisador “um mecanismo de ver e compreender de forma genuína o problema abordado. De modo que a experiência oportunizou ao grupo revelarem as suas preocupações e nos permitiu compreensão mais ampla do tema” (Barbosa, 2022, p. 489).

Na plataforma (ainda em atividade) foram/são depositadas imagens digitalizadas, fotografias digitais, vídeos, arquivos de áudio, textos escritos ou outros tipos de documentos, que relatam as experiências didáticas, os problemas práticos e comuns, os espaços de aprendizado, estudos, leituras, os impasses da vida doméstica em trabalho remoto, materiais didáticos, ou seja, todo registro pertinente ao desafio imposto aos indivíduos que atuaram/atuam na docência remota.

O intuito do grupo gerado na rede social foi o de integrar não apenas elementos imagéticos, como sonoros, visuais e audiovisuais produtos das tecnologias digitais (câmeras, celulares, gravadores de áudio) com a web 2.0 (rede social). Na interação (permitida pelas tecnologias digitais, rede social e internet) estimulamos e desenvolvemos uma dinâmica de troca de informações, imagens, memórias, aprendizagens, experiências didáticas, referências visuais que ao final compõem um

conjunto amplo de narrativas digitais.

Entendendo as narrativas digitais como o resultado das formas de expressão, texto, som e imagem, conduzida em meios e mídias digitais¹⁰, a plataforma em rede social articulou a produção de narrativas aos aparatos tecnológicos – câmeras fotográficas, computadores pessoais e dispositivos móveis como *smartphones* e *tablets* – e aos hábitos cada vez mais recorrentes de compartilhamento de momentos vividos em sites das redes sociais.

As narrativas digitais produzidas neste contexto surgiram da disposição dos sujeitos envolvidos no processo (professores/as) que se dispuseram a uma prática colaborativa, consciente, em rede social, comunicando experiências individuais. Certa função de produzir memórias, arquivar imagens e impressões de momentos cotidianos estão fortemente presentes nestas redes sociais fomentando práticas de produção de arquivos (imagéticos e/ou sonoros e/ou escritos), desta forma, exploramos este fato no sentido de provocar registros voltados ao contexto do isolamento social e da nova forma de fazer dos docentes. Segundo Marino (2021, p. 575):

A proliferação de arquivos informais e o crescente interesse de instituições em coletá-los ou até de fazer uso de elementos “pouco formais” de coleta direta têm relação estreita com o processo de digitalização da vida cotidiana, especialmente no que se refere à propensão das plataformas de redes sociais como Instagram e Facebook na produção automatizada de coleções. É possível que muitas das iniciativas aqui destacadas não sigam adiante, enquanto outras, que não identificamos, possam emergir com sucesso. De todo modo, esses casos são válidos para que se retorne à hipótese de que os arquivos digitais não são somente imprescindíveis à escrita da história da Covid-19 como são eixos centrais para o questionamento dos critérios teóricos, metodológicos e políticos para a construção de uma história global da pandemia e das políticas de memória digitais no Brasil.

Nesta perspectiva as experiências de arquivamento da Covid-19 revelam sua importância para o registro e preservação de evidências do período. O autor citado sugere que o registro cotidiano, a colaboração via redes sociais, o acesso aos relatos de sujeitos históricos anônimos que voluntariamente cederam documentos às iniciativas de colaboração em plataformas tornaram-se sujeitos ativos no arquivamento da memória do período, e que, instituições de memória consolidadas, como universidade e arquivos, recorreram a essas estratégias,

por mais que as ferramentas de coleta e custódia apresentem um grau de informalidade e incerteza estranho às trajetórias arquivísticas mais formais. Fazendo com que a experiência de arquivamento da Covid-19 seja indício de uma transformação arquivística no século XXI, na qual o digital emerge como eixo central (Marino, 2021, p. 575).



O grupo “Reinventar-se: Narrativas Digitais Docentes na Pandemia Covid-19” foi criado em maio de 2020 na plataforma Facebook e até novembro de 2020, já contava com 271 membros, sendo todos profissionais na ativa, ou aposentados. No convite e descrição do grupo lê-se:

O ano de 2020 e a Pandemia do Covid-19 nos colocou um desafio. Radical desafio. Nos isolou em casa, nos retirou da escola e nos distanciou de nossos alunos. Choque! Dúvidas, receios, será possível ensinar? Ao longe, à distância, sem o face a face? Sem o contato próximo? Prejudicando a escuta e o entendimento da linguagem dos corpos e do movimento da vida no pulsar da sala de aula? Sim. Reinventam-nos! Pouco a pouco, tateamos no escuro, abrimos espaço para outras linguagens e tecnologias para voltarmos a caminhar no ofício da docência. Novos espaços, novas tecnologias, outras nem tão novas assim.¹¹

Dito isto a descrição apresenta o projeto de pesquisa e extensão e convida os membros à colaboração:

O projeto se inicia com a criação desta plataforma online colaborativa para registrar memórias da vida cotidiana docente durante a crise provocada pelo novo Coronavírus, coletando experiências e relatos sobre a vida docente na pandemia. Na plataforma podem ser depositados arquivos digitais na forma de imagens, fotografias, vídeos, arquivos de áudio, textos escritos que documentem as experiências didáticas, os espaços de aprendizado, estudo, leituras, os desafios da vida doméstica em trabalho remoto, materiais didáticos, ou seja, todo registro pertinente do desafio cotidiano imposto aos indivíduos que atuam na docência nos tempos da pandemia 2020¹².

A partir daí foram mais de duas centenas de colaborações de fotografias digitais, vídeos caseiros, textos escritos no formato de depoimentos, videoaulas e materiais didáticos compartilhados entre os membros do grupo atendendo às temáticas sugeridas pelas administradoras, qual sejam: novo espaço de labor nas casas, desafios da vida cotidiana e o trabalho remoto, novos materiais didáticos, as tecnologias usadas nas atividades educacionais remotas, desafios e dificuldades da docência remota, sendo o período de maio, junho, julho e agosto de 2020 os meses de maior interação do grupo.

Realizou-se no projeto de extensão um minicurso online, com a participação de 45 docentes e uma pesquisa qualitativa que será tratada mais ao final deste artigo. Apresentado em Congresso Científico da área de antropologia visual na Universidade Federal do Pará¹³ o projeto de extensão ganhou visibilidade e recebemos o convite para participação em exposição virtual do Museu da Pessoa, exposição esta denominada Diário da Pandemia: Um dia de Cada Vez, que dentre outros abrigou depoimentos

dos docentes colaboradores do projeto Reinventar-se exibindo as fotografias narradas (*Photovoice*) produzidas na rede social. A exposição ficou em cartaz no primeiro semestre de 2021 e a coordenadora do projeto “Reinventar-se” se responsabilizou pela curadoria do material produzido¹⁴.

O fato ratifica argumentos deste artigo como o do crescimento de arquivos informais e o crescente interesse de instituições em coletá-los - relacionando-se com o crescente processo de digitalização da vida cotidiana. Ratificamos ainda a iniciativa das instituições de memória e de história em desenvolver de forma mais sofisticada as práticas de coletas e formação de coleções de memória diante de acontecimentos disruptivos. Segundo Marino, (2021. p. 93) desde o início dos anos 2000 experiências de criação de arquivos de memória sobre fenômenos de alto impacto disruptivos - como por exemplo a “*criação do September 11th Digital Archive*” - levou pesquisadores a atuarem na captura de memórias gestadas “ao vivo” relacionadas a eventos de alto impactos.

Da mesma forma, a Covid19 fomentou no Brasil ações como a do Museu da Pessoa - responsável pela exposição Diários da Pandemia - aqui exposta. Dentre outras, apresentadas por Marino (2021) como os casos do o Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul que documentou a experiência da Covid-19 no Rio Grande do Sul através de plataformas e redes sociais; o Arquivo Geral do Município do Rio de Janeiro, que documentou através de formulário Google disponível a usuários, o compartilhamento de arquivos diversos sobre experiências na pandemia.

Nesse sentido, afirmamos a articulação de pesquisadores, mundo digital e instituições públicas ou privadas em processos bem sucedidos do registro de memórias relativas a eventos presentes.

Narrativas digitais docentes: as imagens, vídeos e relatos de experiência em rede social

Relações entre a memória e a fotografia compõem amplo debate teórico e conceitual que não nos cabe aqui apresentar. Neste instante de nossas reflexões queremos relacionar a memória e a fotografia a partir da ideia de que: como ato consciente, a fotografia produz uma representação social de um tempo/momento sendo, logo após sua revelação, um ato de memória. A imagem fotográfica, segundo Dubois (1993), trata-se de uma imagem-ato, produto de técnica, ao mesmo tempo em que é uma ação, um fazer, um saber-fazer, responsável por uma representação social – representação de si, representação do outro, representação de um tempo/espço (Dubois, 1993, p. 15).

No click fotográfico da câmera digital, o indivíduo produz algo duradouro e massivo,



a captura de um instante de tempo que pode ser reproduzido infinitamente em pixels resultando em imagens que quando divulgadas em rede social pode atingir milhões de indivíduos por um instante, por anos, por décadas, se alargando no tempo e no espaço social. Assim as redes sociais são grandes veículos do ato fotográfico e ao longo do tempo serão responsáveis pela produção de memórias coletivas compartilhadas massivamente.

No grupo “Reinventar-se” o compartilhamento de fotografias digitais como narrativas da realidade da pandemia foi provocado conscientemente pelas organizadoras, deixando claro a cada participante que, como ato fotográfico toda e qualquer imagem compartilhada seria uma representação momentânea da condição do isolamento e, ao mesmo tempo, em uma escala temporal alargada, a produção de uma memória coletiva. Foram compartilhadas no grupo mais de uma centena de imagens digitais representativas destes momentos.

Com o tema de abertura “novo espaço de trabalho” os colaboradores foram desafiados a produzir imagens de seu novo espaço de trabalho – trabalho remoto – e o resultado foi o compartilhamento de múltiplas imagens de espaços diversos em casas e apartamentos adaptados, readaptados e às vezes improvisados para o exercício da função. Os diferentes computadores, *laptops* e até celulares, reorganizados em escritórios, quartos, salas, cozinhas tornaram-se o centro da reprodução do trabalho.

As imagens representam muito bem a criatividade docente em adaptar espaços; a diversidade de condições; as preocupações com eficiência e garantia das condições mínimas para a comunicação entre docentes e discentes; tudo totalmente construído e organizado pelos indivíduos e suas habilidades criativas e inventivas. O exercício motivou os docentes e os convidou a refletir sobre seu novo espaço escolar e como estava sendo a organização das atividades em ambiente privado, o que motivou a produção de outro grupo de imagens aliadas ao espaço de trabalho: as relativas à vida doméstica.

As primeiras ações no grupo em rede social decorreram da prática metodológica do *photovoice*, uma metodologia específica de pesquisa participativa em que os colaboradores e participantes de pesquisa capturam as suas realidades cotidianas por meio da fotografia e produzem narrativas escritas (ou faladas) sobre a imagem e suas impressões pessoais (Souza, 2022, p.188).

O termo *Photovoice* contempla a ideia central do método - explicitar pela voz (narrativa oral ou narrativa escrita) os elementos da narrativa imagética, propagando a voz da experiência individual para os experimentos coletivos. Na pesquisa qualitativa e na extensão cultural se configura como ferramenta de estudo das realidades locais e de empoderamento social (Wang; Burris, 1997). No caso do projeto “Reinventar-se” colaborou para o acesso à perspectiva dos participantes do grupo (Barbosa, 2022).



Nas redes sociais as fotografias estimulam o olhar sobre a realidade subjetiva, ativando pensamentos, representações e memórias. Como método dirigido em um processo educativo e reflexivo assume possibilidades de expandir a consciência sobre o tempo presente estimulando sensibilidades e reflexões. Deste modo, disparamos temas relativos ao ‘novo normal’ da pandemia e obtivemos relatos sensíveis a este novo normal, produzidos pelos docentes em sua nova experiência.

Figura 1

São Paulo, Jd. Arpoardor, 18/05/2020, 22h08.

Essa é a hora que a criança já dormiu e que posso finalmente me debruçar a estudar e "produzir". Mas meu corpo já não aguenta mais, afinal minha jornada se iniciou as 6 horas da manhã. Meu corpo já não aguenta mais ficar sentado em frente ao computador, na mesma cadeira desconfortável, embora meu dia tenha se intercalado entre videochamadas, relatórios, almoço, aula para o meu filho, arrumar o chuveiro que quebrou, limpar o chão que a gata sujou, mais vídeo chamadas, leituras para formações de professores, pausa para banho e janta da criança...ufa, onde estava mesmo???? kkkkk Ah, se a Pandemia alterou a produtividade da minha vida acadêmica??? Provavelmente sim, mas nem sei, porque nesse momento acho que todo mundo está mais preocupado mesmo é de manter as condições mínimas de sobrevivência, e uma sanidade mental. O plano do mestrado 2020 foi pro ralo... E a foto, é a cara do cansaço!

Roberta Smith, coordenadora pedagógica da escola pública.



“Vida doméstica e espaço de trabalho”, o segundo tema proposto, foi representado pelos colaboradores tendo como foco o cuidado com os filhos, a participação destes nos horários de aula, os afazeres da casa, a convivência com os animais de estimação no espaço de trabalho. As narrativas mais constantes representaram as maneiras como a escola invadiu o domicílio e vice-versa. De forma marcante os afazeres e funções da escola acometeram a casa do/a professor/a e de seus alunos, estando as famílias (dos docentes e dos alunos) envolvidas neste processo.

Muitas contradições e dificuldades se explicitaram nestas narrativas, desde os impasses em cuidar dos filhos em idade escolar, atendê-los e ao mesmo tempo ministrar aulas e preparar atividades didáticas, até o sentimento de ausência do espaço escolar gerando nostalgia da dinâmica da escola e da presença física das crianças/jovens/alunos/alunas como motivadora do processo de ensino-aprendizagem. Imagens da escola vazia (postada por gestores escolares) revelaram a consciência entre docentes da importância e efetividade do espaço escolar, das interações e do processo presencial educacional como motivador e catalisador da aprendizagem.

Nas fotografias onde filhos e mães ou pais professores/as interagem fez-se representar a falta que o espaço escolar gerou nas crianças/jovens. Numa fotografia icônica compartilhada por uma gestora escolar da cidade de São Paulo (colaboradora do projeto de extensão) narrou-se a história de crianças de um bairro periférico da cidade que desenvolveram a prática de “escalar os muros da escola”, e brincar nas áreas livres dos tanques de areia próprios da educação infantil. Um conjunto de ausências sentidas pelas crianças estimulou a tomada do espaço da escola para a brincadeira, quase como uma tentativa de recriação do espaço e de compensação do isolamento, pelo fato de a escola se encontrar fechada e interdita ao uso.

Figura 2

“ Frequentemente, mesmo com a pandemia, um ou outro grupinho de crianças do City Jaraguá pulam os muros e escalam as grades da escola fechada para brincar nos espaços externos, desta vez o local escolhido foi a escada da entrada principal. Confesso que as vozes infantis e os risos trazem um certo conforto, mas, temos que explicar que elas não podem ficar. No entanto, não temos coragem de desfazer as marcas que elas deixam... usando coquinhas, areia e utensílios velhos elas nos lembram das interações na educação infantil e nos enchem de saudade dos corre-corre, da inventividade, da simplicidade que as deixavam tão felizes.”
Narrativas Docentes da Pandemia
CEI City Jaraguá IV - maio, 2020.



Entre os profissionais a memória visual se aliou à narrativa escrita resultando em fotografias diversas de materiais didáticos em confecção, de lousas improvisadas nas paredes das casas, interação entre trabalhos domésticos e aula online, gravação de videoaulas e *podcasts* produzidos em casa com poucos equipamentos e ferramentas digitais. Imagens esparsas registrando momentos de reflexão e leituras, fotografias de processos de construção de atividades escolares e culturais, ou seja, todo o universo cotidiano da pandemia ativou narrativas digitais que foram compartilhadas no grupo.

Figura 3



Cristiane Reinoldes, gestora escolar da rede pública de ensino.

"Reinventar-se! Entendo a escola como espaço de mudança contínua, mas a alma deste lugar pulsante são os alunos. Sem eles grande parte do sentido deste espaço se perde.

Quarentena! Nas escolas de São Paulo a equipe de apoio e gestores estão obrigados a cumprir plantão (por alguma razão somos considerados blindados ao vírus). O vazio da escola dimensiona nossas incertezas...

Estamos nos adaptando...administrando dificuldades ...com certeza nunca mais seremos os mesmos!!!

Jaraguá - São Paulo 06/05/2020.



O estímulo ao relato escrito acompanhando a narrativa visual produziu no grupo um rico acervo de memórias e representações do vivido no isolamento social. Através delas, em um exercício regressivo, visualizamos uma trajetória comum docente no período inicial e impactante do isolamento. As memórias relatam feriados fora de época, lousas nas paredes, cozinhas que se transformam em salas de aula, reflexões, cansaço, dúvidas, medos e inventividade acima de tudo.

Figura 4

" 10ª semana de aulas on-line... Correção de atividades em vídeo, fotos, arquivos e docs... 2 notebooks e 1 celular = ferramentas de trabalho ativas e operantes simultaneamente."

Adriana Paris, professora da rede privada de ensino.

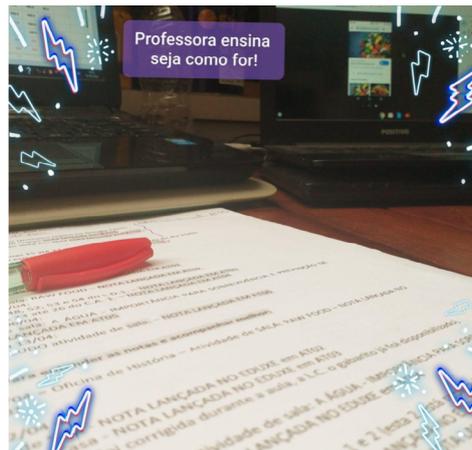


Figura 5





|| Cristiane Reinoldes, gestora escolar da rede pública de ensino.

"Reinventar-se! Entendo a escola como espaço de mudança contínua, mas a alma deste lugar pulsante são os alunos. Sem eles grande parte do sentido deste espaço se perde.

Quarentena! Nas escolas de São Paulo a equipe de apoio e gestores estão obrigados a cumprirmos plantão (por alguma razão somos considerados blindados ao vírus). O vazio da escola dimensiona nossas incertezas...

Estamos nos adaptando...administrando dificuldades ...com certeza nunca mais seremos os mesmos!!!!

Jaraguá - São Paulo 06/05/2020.



O trabalho remoto: representações, discursos e desafios cotidianos

Expandindo as ações do Projeto de Extensão, a equipe elaborou o questionário (utilizando a ferramenta Formulário Google) produzido no escopo dos objetivos iniciais que almejaram documentar a realidade da vida comum, as novas rotinas docentes e os impactos do trabalho remoto. O formulário foi amplamente divulgado na rede social utilizada e em grupos docentes do aplicativo Whatsapp. Foi aplicado, tanto para os colaboradores do grupo "Reinventar-se" quanto para outros docentes atingidos pela divulgação na rede social.

De tonalidade qualitativa o formulário mesclou perguntas e respostas objetivas com o incentivo à narrativa escrita visando documentar impressões e vivências da prática educativa exercida através das aulas remotas, impacto e reflexos na vida pessoal, estímulos, desestímulos e dificuldades profissionais no momento de quarentena imposto como medida preventiva ao Covid-19.

A narrativa presente nos relatos enuncia "as experiências que sujeitos de um processo, de um lugar social, de um território, de um campo cultural, narram o seu tempo/espaço, o seu passado, o seu presente, um acontecimento ou a própria vida" (Nunes, 2018, p. 243). Alguns elementos se destacaram em praticamente todas as falas: questões relacionadas a problemas com a apropriação das tecnologias digitais, conexão e acesso à internet; dificuldades no uso didático de tecnologias digitais; reorganização das rotinas em relação a acúmulo/sobrecarga dos afazeres domésticos e o *home office*, responsável pela fusão entre horários de atividades pedagógicas e pessoais.

Um indício muito comum nas falas refere-se à falta de controle em relação às horas trabalhadas:

Está sendo muito difícil a separação dos horários, pois gestores e pais te veem





online, te chamam e exigem um retorno. Não gostei de ter que disponibilizar o meu número de celular [...] A quantidade de horas trabalhadas muitas vezes é maior que a presencial, pelo tempo de planejamento e preparação das aulas, além das lives e relatórios (entrevistado pelo Formulário Google, 2020).

A estrutura física, como equipamentos, mídias, pacote de dados de internet e local adequado para o exercício das aulas e atividades remotas permeou muitas narrativas e, apesar das adversidades e reconhecidas as dificuldades, podemos dizer que a situação estava sendo enfrentada por todos e todas de modo desafiador. É importante pontuar que a maioria dos docentes teve que usar recursos próprios e prover sua estrutura física para este trabalho, sem apoio das instituições onde lecionam:

São tantos imprevistos, quando todos entram na sala virtual o computador desliga a internet cai os vizinhos começam a ouvir música ocorre queda de energia, enfim horrível [...] tive necessidade de melhorar a minha internet, com incremento nos gastos mensais e cogitei inclusive trocar de computador (Entrevistada pelo Formulário Google, 2020).

A falta de participação dos estudantes também foi relatada como elemento negativo e desestimulante. Em muitas respostas sobre dificuldades do trabalho remoto, a não participação do aluno surge como tema principal. Constata-se que muitos não têm acesso à internet para acompanhar as aulas à distância e dos que têm conexão de internet, nem todos se mostram estimulados, dificultando a interação:

As crianças não acessam os encontros agendados mesmo sendo em horários previamente conversados com os pais, até mesmo quem tem acesso à internet [...]. Saber que 30% dos alunos não estão participando e que estão com graves problemas econômicos, familiares e com sua dignidade humana em risco me aflige (Entrevistado pelo Formulário Google, 2020).

A adesão em resposta dos alunos é muito baixa mesmo quando conversamos com eles sobre a importância e a necessidade de tentar manter uma rotina de estudos diante do que estamos vivendo, alguns não possuem internet (Entrevistada pelo Formulário Google, 2020).

As dificuldades em relação à execução dessa nova modalidade se evidenciam no discurso de muitos que não se viam preparados para o uso de ferramentas digitais e aulas remotas:

Existem coisas na tecnologia que não consigo desenvolver que preciso de ajuda de colegas e que me deixa estressada [...] as experiências negativas foram relacionadas ao uso de tecnologias novas para mim, o que tem causado ansiedade quando alguma coisa não dá certo e não sei resolver



(Entrevistada pelo Formulário Google, 2020).

Alguns elementos, como sobrecarga e cobranças permanentes, relacionados às novas formas e ferramentas de trabalho foram identificados, como o impacto negativo na vida profissional e pessoal, afetando substancialmente o fator emocional e causando o crescimento de sentimentos de angústias e ansiedades, conforme relato dos/as professoras:

Excesso de trabalho e cobrança por resultados são os fatores mais negativos do trabalho remoto [...] Assédio moral, cobrança e uma falsa ideia de que não precisamos dar o máximo de nós [...] as ações deles (gestores) mostram o contrário, na escola particular em que trabalho, três professores já pediram demissão: um por depressão, outro porque se cansou do assédio e outro porque estava impactando na sua vida pessoal (Entrevistado pelo Formulário Google, 2020).

No âmbito familiar, minha experiência negativa no trabalho remoto é por conta de ter filho de cinco anos, que demanda bastante atenção e entra em disputa com o tempo de trabalho. Isto tem gerado necessidade de trabalhar na madrugada, com efeitos negativos sobre o meu rendimento (Entrevistada pelo Formulário Google, 2020).

Na contramão dos elementos citados como negativos, o uso de TIC's como ferramentas para lecionarem; a aprendizagem de novos recursos como plataformas digitais; e a produção de conteúdo para as aulas remotas, geralmente são apontados como aspectos positivos:

Participação dos alunos e flexibilidade para novas tecnologias, facilidade de contato sem necessidade de deslocamento [...] Aprender a produzir conteúdo remoto sem nenhum contato presencial com meus alunos foi positivo [...] aprimorei o conhecimento tecnológico que já possuía (Entrevistado pelo Formulário Google, 2020).

Assim, na construção da história do tempo presente, preconizando a experiência de Tucídides que em sua narrativa privilegiou a testemunha ocular e a oralidade ouvindo os relatos das guerras do Peloponeso (Dosse, 2012) averiguamos, através dos relatos de experiência dos docentes colaboradores, as dificuldades e o descontentamento diante do trabalho remoto imposto pela quarentena devido à pandemia Covid-19.

Consideramos que a grande maioria dos espaços escolares não estavam devidamente equipados para oferecer recursos tecnológicos (como ferramenta para usar em sala de aula) e tampouco capacitação para lidar com os novos desafios frente a estes instrumentos de aprendizagem. Desta forma, de um dia para outro, esses

profissionais da educação se viram ajustando suas aulas para dentro de suas casas, utilizando recursos próprios e ferramentas digitais, sem experiência e sem muito apoio das unidades escolares onde atuam. Alterando completamente sua rotina profissional e pessoal.

Toda essa mudança trouxe uma série de problemas tanto para os/as professoras que se sentem exauridas, sofrendo de ansiedade e com cargas extensas de trabalho, quanto para os alunos que nem sempre possuem os recursos necessários para participarem de aulas remotas (internet, computador ou celular). E mesmo aqueles que dispõem de acesso a estes recursos, muitas vezes não participam das aulas e não realizam as atividades, gerando uma sobrecarga ainda maior para os/as professoras que são cobradas em relação à produtividade dos alunos.

Mesmo identificando aspectos negativos em maior volume nas respostas, percebemos que os participantes também apontaram o ganho de conhecimento ao utilizarem recursos digitais e a produção de conteúdo para esse formato de aula, agregando novas habilidades na forma de mediar o conhecimento.

No que diz respeito às possibilidades da análise quantitativa (também presente no formulário) as respostas foram dadas praticamente apenas por professores/as em atividade docente neste período pandêmico, sendo 74% mulheres – o gênero mais representativo da categoria. E principalmente residentes no estado de São Paulo.

A maioria (83%) declarou que está realizando trabalho remoto durante a pandemia, sendo que 82% não possuía experiência anterior ministrando aulas à distância.

Sobre as facilidades ou dificuldades em lidar com as tecnologias digitais, o questionário permitiu inferir que quase a metade das entrevistadas (48%) admitiu uma facilidade mediana e uma parcela considerável (23%) está enfrentando a nova forma de trabalho com facilidade. No entanto, não podemos desconsiderar que muitas encontraram dificuldade ou muita dificuldade totalizando 17% das respostas.

Como dito anteriormente, os números mostram que a maioria (59%) tem realizado este trabalho com recursos próprios já que a instituição em que lecionam não lhes forneceu equipamentos, ferramentas e conexão de internet necessária para que fizessem seu trabalho de forma adequada. Apenas 15% das entrevistadas declararam terem recebido de alguma forma, apoio das instituições. E uma pequena parte dos/as entrevistados/as (20%) disse que a instituição forneceu equipamentos e recursos para o desenvolvimento do trabalho à distância.

Considerando que a facilidade em lidar com os recursos tecnológicos para este novo momento da educação não é um consenso, é importante saber se foi ofertada alguma formação para uso de tecnologias digitais em *home office*. Neste quesito, as diferentes formas de construir habilidades para enfrentar o novo desafio ficaram equilibradas



entre os participantes. Sendo assim, a pesquisa apontou uma boa parte (36%) buscando este conhecimento autonomamente, através de tutoriais online e outras formas. Outra parte considerável (28%) diz que não está participando de nenhum tipo de formação. Um percentual representativo (23%) declara estar recebendo formação pela Secretaria de Educação ou formação oferecida pela própria escola (24%). A minoria (11%) participou ou encontra-se participando de formação através de outras modalidades ou outras instituições.

Neste trabalho remoto, a maioria (78%) passou a utilizar ferramentas novas que antes não eram vistas como necessárias em aulas, tais como os serviços de comunicação por vídeo Zoom e Google Meet, a plataforma *Microsoft Teams* e o serviço Google Sala de Aula. Ainda assim, não podemos dizer que esses tipos de recursos tecnológicos são absolutamente novos no fazer educativo, já que uma pequena parte (16%) declarou que utilizava algo do tipo em suas aulas.

Se a maioria sentiu que trabalhar de modo remoto não é tão simples, pois envolveu uma facilidade mediana, é de se esperar que dediquem às aulas online mais tempo que o habitual, pois a adequação exige além de pesquisa e formação, um tempo para aprender a operar tais recursos. Assim, quase todas (95%) reconheceram que o tempo dedicado ao trabalho aumentou durante a pandemia.

Todas as entrevistadas concordaram que a ampliação do número de horas trabalhadas ocorreu devido à preparação de aula, estudo das tecnologias, construção de material didático, atendimento ao aluno, entre outras tarefas correlatas. O que já era previsto, uma vez que o questionário foi respondido em sua maioria por mulheres, que acumularam a tarefa docente com a de casa ficando responsáveis por atividades cotidianas e cuidados de filhos e/ou familiares acumulando tarefas domésticas e laborais. Neste sentido, quase a metade (48%) se sentiu imersa nesta situação, boa parte (24%) se sentiu parcialmente imersa nesta situação e apenas uma minoria parece não ter sofrido (10%), ou não ter sofrido muito (9%), com isso.

Consideramos que não apenas as estratégias de trabalho mudaram, como a residência virou o próprio lugar de trabalho - assim como para trabalhadores de variadas áreas e para os próprios estudantes (nos casos em que conseguiram acesso às aulas remotas) que tiveram ambientes de sua casa transformados em escola. Quanto à dificuldade em compatibilizar horários e usos de equipamentos e a necessidade de dividir o espaço doméstico com filhos e/ou cônjuges, familiares e colegas, boa parte (38%) respondeu que sim, estava com dificuldades nesta compatibilização, mas, outra parte considerável (28%) pareceu apresentar dificuldade mediana neste compartilhamento de tempo, recursos e espaços. Uma parcela significativa (entre 20 e 28%) parece não ter enfrentado, ao menos não de forma aguda, esta questão.

Diante dos novos desafios de aprendizagem das ferramentas tecnológicas, do



aumento das horas trabalhadas, do acúmulo de tarefas profissionais e domésticas e obviamente da tensão que a própria pandemia implica, foi constatado que quase metade dos/as trabalhadores/as (46%) se sentiu totalmente exposta a um maior cansaço e/ou enfrentou algum distúrbio emocional/mental (ansiedade, depressão) ou tiveram processo de adoecimento durante este período. Outra parte considerável (entre 12 e 25%) se viu, ao menos parcialmente, nesta situação.

Mesmo com o aumento das horas trabalhadas, a percepção de aproveitamento dos estudos pelos alunos neste contexto da pandemia do Covid-19 não é algo muito transparente para as docentes: metade acredita que este aproveitamento não aconteceu (49,5%), uma pequena parte (23%) sabe que os alunos tiveram aproveitamento positivo, porém, maior que a parcela que reconhece o aproveitamento como positivo é a parcela que tem dúvidas, por isso se posicionou de forma neutra (46%).

Além da questão de saúde, outros problemas se apresentaram e podemos elencá-los da seguinte forma:

- Pouco estímulo: apenas 1/3 (33%) se sente totalmente estimulado para o uso de novas tecnologias de ensino e comunicação no processo educativo após as experiências em ensino remoto. Quase a metade (48%) se sente apenas parcialmente estimulada.

- Acesso precário à internet: cerca de 1/3 (38%) informou que a própria conexão de internet e seus aparelhos eletrônicos pessoais (ou de seus familiares) foram os únicos utilizados e foram suficientes e adequados ao trabalho. E quase a mesma quantidade (34%) considerou que os recursos próprios foram parcialmente suficientes. Sendo que uma pequena, porém representativa parcela (22%) viu seus próprios recursos como mais próximos de insuficiente.

- Perda salarial: a maioria (66%) declarou que não teve perda salarial com descontos e/ou retirada de benefícios durante a suspensão das aulas presenciais na pandemia, mas a quantidade de profissionais que tiveram esta perda foi grande (33%).

- Falta de aproveitamento dos alunos: a maioria (49,5%) acha que este fator foi negativo e que apesar dos esforços, razões múltiplas impediram o aproveitamento pelos discentes.

Tendo em vista os dados colhidos podemos concluir que para as docentes os resultados desse período turbulento - onde se fez necessário o uso de novas tecnologias para exercer suas funções trabalhistas, para as quais a maioria não foi devidamente preparada e treinada - ainda se encontram nebulosos quanto à eficácia dos métodos utilizados em relação ao desenvolvimento educacional dos alunos.

Percebe-se que as mulheres são mais afetadas negativamente, por conta das desigualdades que a estrutura patriarcal de nossa sociedade impõe. Elas acabam acumulando mais funções e as jornadas de trabalho, que antes já eram duplas

ou triplas, foram transformadas em uma super jornada. Ou seja, vemos a tarefa educacional convertida em uma amálgama mal diagramada onde não é possível ter a divisão necessária para o cumprimento de suas atividades de forma eficaz e que muitas vezes gera problemas emocionais graves, como a depressão e a ansiedade, o que neste período de pandemia já é uma realidade por si só (Barros, 2020).

Em especial, inferimos que se faz necessário e com urgência, estudos teóricos voltados para esse tipo de ensino à distância em períodos de crise, e que esses estudos sejam de fato produzidos em parceria com professores/as almejando a construção de ferramentas didático-pedagógicas para que o ato de lecionar de forma remota ganhe efetividade, almejando o beneficiamento dos alunos e uma educação de qualidade e acessível, bem como proporcionando uma realidade onde as docentes tenham apoio para poderem trabalhar sem que isso lhes custe o direito à individualidade e à saúde.

Por considerações finais a este artigo queremos demarcar que, sobretudo, o desenvolvimento do projeto de extensão “Reinventar-se” atingiu múltiplos objetivos. Como uma experiência em História Pública e Digital construiu uma interação entre as proponentes do projeto e seus colaboradores, baseada no compartilhamento de experiências práticas e saberes, ativando o uso das mídias e tecnologias informacionais e formas inovadoras de produção de narrativas, registros documentais e divulgação de experiências sociais no momento da pandemia do Covid-19.

Parte dos objetivos do projeto destacou a intencionalidade de aproximação e de troca de experiências entre a universidade e os docentes do ensino básico, materializando não apenas os objetivos da extensão universitária, mas também da história pública compromissada com a pluralidade e diversidade de vozes, experiências, saberes, reflexões e inclusive técnicas e ferramentas próprias da História. Evidenciando o seu compromisso epistemológico sobre o tempo presente, o uso do passado, a produção da memória, a produção e veiculação de narrativas, a divulgação da história e suas apropriações em âmbito midiático e cultural (Frazão, 2016).

As repercussões entre os/as professores/as colaboradores/as e professoras/tutoras atuantes no projeto apontam para positividade alcançadas no âmbito da maior interação e comunicação entre universidade e escola, a troca de conhecimentos, a reformulação de práticas demonstrando o espaço estratégico (tanto da História Pública e Digital quanto da Extensão Universitária) na promoção de atividades acadêmicas integradoras entre as humanidades. Tratando do tema da inovação, mesmo diante do difícil momento da Pandemia, a novidade que se apresentou, em particular na docência, reflete a intersecção de saberes e práticas pedagógicas no campo das tecnologias comunicacionais e na visibilidade que a experiência do trabalho remoto atribuiu ao conhecimento histórico e ao uso das tecnologias nas humanidades. Entendemos que tais experiências devem ser cada vez mais promovidas, buscando ocupar as lacunas de tal discussão acadêmica no ensino e na produção da história pública.

Referências

BARBOSA, Cristiane de Fátima. Imigração e Pandemia: haitianos em São Paulo, *photovoice* e formas de alcançar o outro. In: BUSTAMANTE, Márcio; NOGUEIRA NETO, Hugo (org.). *Diversidade em Ação*. Embu das Artes: Alexa Cultural, 2022. p. 485-502.

BARROS, Marilisa Berti de Azevedo *et al.* Relato de tristeza/depressão, nervosismo/ansiedade e problemas de sono na população adulta brasileira durante a pandemia de COVID-19. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, Brasília, v. 29, n. 4, p. 1-12, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1679-49742020000400018>.

DIÁRIOS da Pandemia: um dia por vez. São Paulo: Museu da pessoa, 2021. Disponível em: <https://museudapessoa.org/exposicoes/diarios-da-pandemia-um-dia-por-vez-wp/>. Acesso em: 6 dez. 2023.

DOSSE, François. História do tempo presente e historiografia. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 5 - 22, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180304012012005>. Acesso em: 19 fev. 2021

DUBOIS, Philippe. *O ato fotográfico e outros ensaios*. Campinas: Papyrus, 1993.

FRANCO, Marina; LVOVICH, Abraham Daniel. História reciente: apuntes sobre un campo de investigación en expansión. In: MULLER, Angelica; IEGELSKI, Francine (org.). *História do tempo presente: mutações e reflexões*. Rio de Janeiro: FGV, 2022.

FRAZÃO, Samira Moratti. História pública no Brasil: espaço de apropriações e disputas. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 8, n. 19, p. 374 - 379. set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338149856015>. Acesso em: 6 dez. 2023.

GALLINI, Stefania; NOIRET, Serje. La historia digital en la era del Web 2.0. Introducción al dossier Historia digital. *Historia Crítica*, Angeles, v. 1, n. 43, p. 16-37, 2011. Disponível em: <https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/hiscrit/article/view/4227>. Acesso em: 6 dez. 2023.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2019.

LAMBERT, Joe. *Digital storytelling: capturing lives, creating community*. 4th ed. New York: Routledge, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9780203102329>. Acesso em: 6 dez. 2023.

LEFEBVRE, Henri. *A vida cotidiana e o mundo moderno*. São Paulo: Ed. Ática, 1989.

MAIA, Andrea Casa Nova. Arquivando a Pandemia: Projetos de historiador e “dever de memória”. *Estudos Ibero-Americanos*, Porto Alegre, v. 47, n. 3, p. 1-9, set./dez. 2021. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/iberoamericana/article/view/41291>. Acesso em: 6 dez. 2023.

MARINO, Ian Kisil; SILVEIRA, Pedro Telles de; NICODEMO, Thiago Lima. Arquivo, memória e Big Data: Uma proposta a partir da Covid-19. *Cadernos do Tempo Presente*, Aracaju, v. 11, n. 1, p. 90–103, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/tempo/article/view/14139>. Acesso em: 6 dez. 2023.

NOIRET, Serge. História pública digital. *Liinc em Revista*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 28-51, maio 2015. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/3634>. Acesso em: 6 dez. 2023.

NUNES, Sandra Regina Chaves. História fotografada, história (com)partilhada: imagens e vozes de Cotia. *Visualidades*, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 239-256, jul - dez/2018. DOI: 10.5216/vis.v16i2.56389. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/56389>. Acesso em: 6 dez. 2023.

PEREIRA, Daniel Carvalho. *Espaços públicos, saberes públicos: um podcast como espaço de ensino de história*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/642426>. Acesso em: 15 fev. 2021

SANTHIAGO, Ricardo. Duas palavras, muitos significados: alguns comentários sobre a história pública no Brasil. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabelo de; SANTHIAGO, Ricardo (org.). *História pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 23-35.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 64.879 de 20 de março de 2020. Reconhece o estado de calamidade pública, decorrente da pandemia do COVID-19, que atinge o Estado de São Paulo, e dá providências correlatas. São Paulo: Secretaria de Governo, 2020.

SOUZA, Claudia Moraes de. *Reinventar-se: narrativas digitais na docência em 2020*. Osasco, 6 maio 2020a. Facebook: Reinventar-se: narrativas digitais na docência em 2020a. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/933517050813500>. Acesso em:

SOUZA, Claudia Moraes de. *Reinventar-se: narrativas digitais docentes na Pandemia Covid-19*. In: ENCONTRO DE ANTROPOLOGIA VISUAL DA AMÉRICA AMAZÔNICA, 4., 2020b, Belém. Anais [...]. Belém: UFPA, 2020b.

SOUZA, Claudia Moraes de. O Photovoice: uma metodologia de estudo da realidade como estratégia para trabalhar com projetos. In: VIESBA, Eveton; ROSALEN, Marilena.

Metodologias ativas: aprendizagem baseada em projetos. Diadema: V & V Editora, 2022. p. 182 – 197.

WANG, Caroline; BURRIS, Mary Ann. Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education and Behavior*, Thousand Oaks, v. 24, n. 3, p. 369–387, June 1997. DOI: <https://doi.org/10.1177/109019819702400309>.

Notas

¹Doutora em História pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Adjunta na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Professora do Programa de Pós-graduação “Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades” da FFLCH(USP).

²Mestra em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (USP). Professora na rede municipal de educação de São Paulo.

³Como todo trabalho coletivo é construído à múltiplas mãos, este artigo teve colaborações importantes em sua autoria. Assim consideramos coautoras deste trabalho as historiadoras graduadas e especialistas Edna Claudia Oliveira, Danielle Reis Queiroga e Shirley Lucas Camargo, monitoras do projeto de extensão “Reinventar-se: Narrativas Digitais na Docência em 2020” da Universidade Federal de São Paulo. Agradecemos a elas a parceria neste trabalho.

⁴Conforme Decreto nº 64.879, de 20/03/2020, que reconhece o estado de calamidade pública, decorrente da pandemia do Covid-19, que atinge o estado de São Paulo. Em especial a necessidade de reduzir a circulação e aglomeração de pessoas a fim de mitigar as chances de transmissão do vírus, incentivando o isolamento social para a contenção e evitar a propagação da doença (São Paulo, 2020).

⁵Registramos sinceros agradecimentos a todos os docentes que participaram do grupo “Reinventar-se: Narrativas Digitais Docentes na Pandemia Covid-19” compartilhando fontes no repositório e explicitando suas histórias de vida e suas experiências cotidianas no difícil momento da pandemia no Brasil.

⁶Amplia-se na história e no debate do ensino da história a discussão das possibilidades de trabalho com/sobre tecnologias digitais. O uso de plataformas e ferramentas digitais, o *podcast*, as redes sociais, aplicativos e jogos têm inspirado práticas pedagógicas e produção de saberes sobre a história e o ensino da história. A tecnologia é pensada como parte dos processos educativos. Cito aqui o projeto de Pereira, Daniel Carvalho: Espaços públicos, saberes públicos: um podcast como espaço de ensino de história (Pereira, 2016). Nele debate-se a tecnologia do podcast como recurso pedagógico em suas relações com a epistemologia histórica.

⁷“Reinventar-se: Narrativas Digitais na Docência em 2020” é o nome do projeto de extensão cultural, desenvolvido na EPPEN/UNIFESP, que se iniciou com a criação de uma plataforma (em rede social) online e colaborativa para registrar memórias da vida cotidiana docente e discente durante a crise provocada pelo novo Coronavírus, coletando experiências e relatos sobre mudanças e adaptações no trabalho escolar durante o isolamento social. Na plataforma foram depositadas imagens digitalizadas, fotografias digitais, videoaulas, arquivos de áudio, textos escritos ou outros tipos de documentos, que expressem as experiências didáticas, os desafios da prática, os espaços de aprendizado, estudo, leituras, as contrariedades da vida doméstica em trabalho remoto, materiais didáticos, ou seja, todo registro pertinente da novidade imposta

aos indivíduos que atuam na docência nos tempos da pandemia. A partir da rede social e do grupo colaborativo, num segundo estágio do projeto desenvolvemos um minicurso online, com o objetivo de debater as experiências didáticas e pedagógicas do ensino online apontando para a construção de projetos. Em uma terceira etapa, o projeto aplicou um questionário qualitativo, que investigou questões da educação à distância no isolamento social, cujos resultados analíticos serão apresentados neste artigo.

⁸Importante ressaltar que todas as imagens e transcrições de falas que serão apresentadas a seguir tiveram o seu uso devidamente concedido às pesquisadoras. Cada participante foi convidado/a a integrar o grupo de Facebook “Reinventar-se: Narrativas Digitais Docentes na Pandemia Covid-19”, a participar do minicurso “História Digital, Memória e Narrativa: Práticas Docentes na Pandemia Covid-19” e a responder a pesquisa qualitativa sobre o tema via Formulário Google. Assim, compartilharam espontaneamente narrativas sobre a temática reinventar-se no trabalho docente durante a pandemia do Covid-19, contemplando elementos pessoais (dificuldades diante desse novo contexto na conciliação entre trabalho, afazeres domésticos, organização e convivência dos espaços particulares; meios que desenvolveu visando superar essas dificuldades; ganhos e prejuízos; etc.) e elementos profissionais (ações pedagógicas, administrativas e tecnológicas implementadas pela unidade escolar, ou não, em relação ao novo contexto). Os formatos das narrativas poderiam ser textuais, imagéticos ou audiovisuais. Foram entregues por meio digital, já editadas e acompanhadas do termo de autorização de uso, cedendo os direitos para fins de pesquisa e estudos.

⁹Na linha da história digital, nosso intuito foi o de criar uma interface com a Web 2.0 para o desenvolvimento do projeto. Incorporado pelos historiadores, o conceito de web 2.0 (conceito criado por Tim O’Reilly, em 2003) propõe a internet como possibilidade de uma plataforma mundial que estimule a colaboração, interação e o aproveitamento da inteligência coletiva em torno de processos interativos (como por exemplo as redes sociais Facebook, instagram, etc.), neste sentido optamos por utilizar uma grande rede social (Facebook) criando um grupo público para o desenvolvimento de um ambiente onde cada usuário tem a oportunidade de adicionar informações livremente (o grupo Reinventar-se: Narrativas Digitais Docentes), sendo esta, a base de coleta das narrativas digitais estimuladas nas ações do projeto de pesquisa e extensão em exposto.

¹⁰A narrativa digital é um conceito de longa data. A fotografia foi precursora nesta prática narrativa, e uma referência na área foi Joe Lambert desde meados dos anos 1980. No livro *Digital Storytelling: capturing lives, creating community*, o autor, que é cofundador do Center for Digital Storytelling, de Berkeley, Califórnia, nos Estados Unidos, propõe o desenvolvimento amplo da arte de contar histórias, estimulando a combinação da escrita com mídias digitais, sendo as histórias o resultado de cenas da vida, momentos, experiências, prontas para serem capturadas em imagem, som, narrativas digitais (Lambert, 2012).

¹¹A página (Souza, 2020a).

¹²Projeto de Extensão e Pesquisa. Reinventar-se: Narrativas Digitais na Docência em 2020. Unifesp/Proec.2020.

¹³O IV Encontro Internacional de Antropologia Visual da América Amazônica aconteceu entre os dias 17 e 20 de novembro de 2020, de modo totalmente online. Nele ocorreu o Simpósio “Humanidades Digitais: Cultura, memória e narrativas” e foi apresentada a pesquisa “Reinventar-se: narrativas digitais docentes na Pandemia Covid-19” (Souza, 2020b).

¹⁴O Museu da Pessoa é um museu virtual, digital e colaborativo, aberto a toda e qualquer pessoa que queira registrar e compartilhar sua história de vida. Em 2021 produziu a exposição **Diários da**

Pandemia: um dia por vez, uma exposição virtual que apresenta relatos cotidianos da pandemia da qual participamos com relatos docentes. Em (Docentes [...], 2021).



ENSINO DE HISTÓRIA E DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA (1964/1989): A REPRESENTAÇÃO CINEMATOGRÁFICA DOS GRUPOS DE RESISTÊNCIA¹

HISTORY TEACHING AND THE BRAZILIAN CIVIL-MILITARY GOVERNMENT (1964/1989): CINEMATOGRAPHIC REPRESENTATION OF RESISTANCE GROUPS

ENSEÑANZA DE HISTORIA Y DICTADURA CÍVICO-MILITAR BRASILEÑA (1964/1989): LA REPRESENTACIÓN CINEMATOGRÁFICA DE LOS GRUPOS DE RESISTENCIA

Aruana Mariá Menegasso²
Humberto Perinelli Neto³

Resumo: O cinema foi fortemente potencializado a partir do grande incentivo à produção e compartilhamento de vídeos, fazendo-se presente em diversos contextos sociais, bem como na escola, o que nos faz refletir sobre a importância da promoção de processos formativos que trabalhem com o emprego consciente e crítico desta tecnologia no ensino/aprendizagem, visando construir um novo tipo de conhecimento por meio da estética. Dessa forma, buscou-se no presente trabalho refletir acerca de propostas no ensino de história que tomem como eixo central a atuação dos grupos de resistência no período da Ditadura Civil-Militar brasileira (1964/1989), por meio de dois filmes dirigidos por Lúcia Murat: “Quase dois irmãos” (2004) e “A memória que me contam” (2013). A pesquisa apresentou abordagem qualitativa, natureza aplicada e buscou conciliar descrição e explicação, valendo-se, para isso de investigações bibliográficas, bem como documentais. Envolveu ainda tratamento metodológico específico dos filmes selecionados (análise interna). Foram apresentadas reflexões sobre os diálogos entre ensino de história e cinema, além da relação cinema, linguagem e experiência. Abordar no ensino de história os grupos de resistência à Ditadura Civil-Militar com base nos filmes de Lúcia Murat significa valorizar os “vencidos”, por meio da observação crítica de memórias e de relatos imagéticos construídos sobre os sujeitos que viveram esse período, sob a condição de integrantes de grupos de resistência.

Palavras-chave: ensino de história; ditadura civil-militar; cinema brasileiro.



Abstract: Cinema was substantially empowered by the great encouragement to the production and sharing of videos being present in different social contexts, as well as in schools and classrooms, which makes possible to consider the importance of the promotion of formative processes that deal with the conscious and critical use of this technology in teaching and learning, aiming to build a different type of knowledge from aesthetics. Thus, this present project sought to reflect on proposals in history teaching that focus on the performance of resistance groups in the dictatorial period (1964/1989) through two films by directed by Lúcia Murat: “Almost brothers” (“Quase dois irmãos”) (2004) and “Memory they told me” (“A memória que me contam”) (2013). This research presented a qualitative approach, applied nature and sought to reconcile description and explanation, using first-hand bibliographic and documentary investigations. It also involved a specific methodological treatment of the films (internal analysis). Reflections were presented on the dialogues between teaching history and cinema, in addition to the relationship between cinema, language and experience. Addressing resistance groups to the Civil-Military Dictatorship in history teaching based on Lúcia Murat’s films means valuing the “vanquished” through critical observation of memories and imagery reports constructed about the subjects who lived through that period under the status of members of resistance groups.

Keywords: history teaching; civil-military government; brazilian cinema.

Resumen: El cine ha sido fuertemente impulsado por el gran incentivo a la producción y compartimiento de videos, estando presente en diferentes contextos sociales, bien como en escuelas y aulas, lo que nos hace reflexionar sobre la importancia de promover procesos formativos que trabajen con el empleo consciente y crítico de esta tecnología en la enseñanza y aprendizaje, con el objetivo de construir un nuevo conocimiento a través de la estética. Así, este trabajo buscó reflexionar sobre propuestas en la enseñanza de la historia que tienen como eje central la actuación de los grupos de resistencia durante el período de la Dictadura Cívico-Militar brasileña (1964/1989), a través de dos películas dirigidas por Lúcia Murat: “Casi dos hermanos” (“Quase dois irmãos”) (2004) y “La memoria que me cuentan” (“A memória que me contam”) (2013). La investigación presentó enfoque cualitativo, naturaleza aplicada y buscó conciliar descripción y explicación, utilizando investigaciones bibliográficas, así como documentos de primera mano. También implicó un tratamiento metodológico específico de las películas seleccionadas (análisis interno). Se han presentado reflexiones sobre los diálogos entre la enseñanza de la historia y el cine, además de la relación cine, lenguaje y experiencia. Abordar los grupos de resistencia a la Dictadura Cívico-Militar en la enseñanza de la historia a partir de las películas de Lúcia Murat significa valorar a los “vencidos”, por medio de la observación crítica de memorias e imaginarios construidos sobre los sujetos que vivieron ese período bajo la condición de miembros de los grupos de resistencia.

Palabras Clave: enseñanza de la historia; dictadura cívico-militar; cine brasileño.



Introdução

Possibilidades abertas pela internet potencializaram o cinema, à medida que incentivaram a produção e compartilhamento de vídeos, ampliando assim os espaços e as ocasiões em que a visualização dos filmes se faz presente, para além da sala de exibição ou dos aparelhos de televisão, o que faz pensar na importância de se promover processos formativos voltados especialmente para o emprego consciente e crítico desta tecnologia no ensino/aprendizagem.

A forte presença de filmes em diversos contextos sociais impele a defesa da ideia de que o cinema deve integrar o conhecimento construído pela/na escola, tendo como objetivo a formação pelo gosto estético. Nesse contexto, os professores são convidados a lançarem mãos de filmes em suas práticas educativas, de modo a ultrapassar a simples exibição e analisá-los, levando em conta, para isso, as informações relativas à história e os aspectos estéticos/culturais das narrativas (Bittencourt, 2006, 2008; Fonseca, 2009; Napolitano, 2011; Reigada, 2020).

A história recente do cinema brasileiro igualmente favorece o emprego de filmes na configuração de práticas de ensino de história. Houve a intensificação da produção de obras nacionais, em fins do Governo Collor, quando os filmes expressaram diálogo tenso com a tradição dos Cinemas Novo e Marginal (Desbois, 2016; Bernardet, 2003). Novas narrativas fílmicas foram constituídas, desde então, embora apresentassem em comum novas perspectivas sobre a história do Brasil e, mais particularmente, a Ditadura implantada em 1964 (Souza, 2016).

Lúcia Murat é cineasta cuja produção dialoga fortemente com esse momento (Medeiros; Ramalho, 2010). Nascida no Rio de Janeiro, em 29 de outubro de 1948, filha de prestigiado médico, cresceu em Copacabana. Jovem universitária da classe média, Lúcia foi militante contra o governo ditatorial e fez parte do denominado Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR-8), sendo presa e torturada por conta de sua atuação política.

Na década de 1980, Lúcia Murat se dedicou ao cinema, se destacando na direção de filmes com produções independentes. Para tanto, criou a produtora Taiga Filmes e Vídeo. Murat mostrou seu interesse por repertórios políticos, feministas, o que denomina por “diferença”, além do tratamento da história do Brasil, com ênfase na relação violência/sociedade, por meio, justamente, da abordagem do período da Ditadura Civil-Militar (1964/1989).

A Ditadura Civil-Militar marcou a história brasileira, de modo que aspectos políticos, econômicos, culturais e sociais por ela gerados persistem até os dias de hoje (Campos, 2014; Fico, 2014; Reis, Ridenti, Motta, 2004), fato que justifica a promoção de estudos críticos e aprofundados, inclusive no campo do Ensino, dada a urgente necessidade de pensar práticas, materiais e processos formativos voltados ao debate

e ao entendimento desse significativo momento da vida pública nacional.

Entendeu-se que tais motivos figuram como pertinentes para o desenvolvimento de pesquisa que visa refletir sobre o tema Ditadura Civil-Militar brasileira de 1964/1989 junto a nova geração de alunos e alunas, cuja formação da consciência crítica e cidadã deve ser alvo de atenção (Janotti, 2006; Fonseca, 2009). Esse tipo de preocupação foi reforçado pela constatação de que o candidato identificado com a Ditadura implantada em 1964 recebeu parcela expressiva dos votos de eleitores jovens, durante as eleições presidenciais de 2018 e de 2022.

Estudos específicos sobre o ensino de história e a Ditadura de 1964 também balizam essa significância. Ana Kallás (2021) ressalta que a transição democrática foi controlada e pelo alto, originando percepções equivocadas sobre esse período (elogiosas ou condescendentes, inclusive) e que seu enfrentamento crítico no ensino de história ganhou fôlego a partir de 2014, com a Comissão Nacional da Verdade. Já Verena Alberti (2021) destaca que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) indica tratamento superficial (no Ensino Fundamental Anos Finais) ou não evidente (no Ensino Médio).

Cientes disso, trata-se neste artigo, portanto, de apresentar uma proposta de apropriação pedagógica de dois filmes dirigidos por Lúcia Murat (“Quase dois irmãos”/2004 e “A memória que me contam”/2013) para o ensino de história, mais especificamente, para refletir sobre a atuação dos grupos de resistência no período da Ditadura Civil-Militar brasileira (1964/1989).

Considerando a temática história e ensino, concordamos com a importância de se pensar práticas educativas e materiais didáticos. Parte-se neste artigo, justamente, da preocupação com materiais que tomem filmes como base. Contudo, levamos em conta a ideia de que a didática do ensino de história exige um trabalho de apropriação prévia do filme, capaz de oportunizar a produção de reflexões acerca das temáticas que se pretende abordar (Napolitano, 2011; Nóvoa, 1995; Reigada, 2020).

A pesquisa apresentou abordagem qualitativa, natureza aplicada e buscou conciliar descrição e explicação, valendo-se, para isso de investigações bibliográficas e documentais de primeira mão (Alves-Mazzotti; Gewandsznajder, 1999; Gamboa, 1997; Minayo, 2000; Trivinões, 1987).

A iniciativa envolveu ainda tratamento metodológico específico dos filmes selecionados (Aumont, 2001; Andrew, 2003; Bauer; Gaskell, 2015; Xavier, 1983). Para isso é que foi realizada a construção de análise interna (centrada nos próprios filmes, pois são tidos como obras individuais e singulares), preocupada com os aspectos textuais, conteúdo, atuação, poéticos, fotografia e som. Esse tratamento constituiu um roteiro analítico, adaptado às preocupações do campo do ensino de história e que remeteu ao emprego de fotogramas.

Contou também a importância de pensar o ensino a contar do reconhecimento da tecnologia. Nesse sentido, considerou-se o questionamento da escola/universidade como instituições marcadas pela formação de leitores e nem tanto de espectadores e de internautas (Canclini, 2008), o que significa abrir mão do entendimento de efeitos da cibercultura (Lévy, 2009). Disso resulta a produção do conhecimento segundo a valorização da aprendizagem interativa e colaborativa, a significância da inteligência coletiva, a preocupação com o excesso de informações e a exclusão digital.

Levou-se ainda em conta que o cinema é uma arte/linguagem que traduz um modo de perceber e conhecer a realidade, constituinte de determinada sensibilidade moderna (Charney; Schwartz, 2001). Centenária, ela atravessou os séculos XX e XXI e passou a marcar cada vez mais as novas gerações (Almeida, 2001; Setton, 2004, 2010). Nas duas últimas décadas, em particular, fatores como a popularização das tecnologias móveis, das redes sociais e das empresas de *streaming* geraram, entre outras coisas, maior oferta de filmes e o advento de novos regimes de visualidade (Martin-Barbero, 2000), segundo dinâmica que já foi tida por resultante da sociedade pós-imagem (Furtado; Dubois, 2019).

Ensino de história e cinema

Marcos Silva e Selva Fonseca (2010) apontam que o ensino de história na educação básica brasileira passou a ser objeto de intenso debate, lutas políticas e teóricas no contexto de resistências ao planejamento educacional da Ditadura Civil-Militar brasileira (1964-1989). O encerramento da experiência ditatorial não significou a inexistência de novos desafios a serem enfrentados no cotidiano do ensino de história.

Ao contrário disto, algumas tendências nesse campo específico se fortaleceram e os debates se ampliaram, tendo em vista essa conjuntura e a iniciativa de muitos professores superarem o que consideravam limitação tanto do ponto de vista historiográfico quanto político e pedagógico. Esses debates se constituíram numa conquista importante, pois passaram a reafirmar a concepção de que ensinar história era algo diferente de apenas reproduzir conhecimentos eruditos produzidos noutros espaços.

Para Silva e Fonseca (2010), o ensino de história visa desenvolver papel educativo, formativo, cultural e político aos estudantes, pois, assim, poderá estabelecer relação evidente com a construção da cidadania, no sentido crítico. Para que isso ocorra, cabe ao professor de história atentar para a preocupação em definir questões problematizadoras, capazes de remeter ao tempo em que vivemos e a outros tempos, num diálogo amplo entre a multiplicidade de sujeitos, tempos, lugares e culturas.

Silva e Fonseca (2010) consideram que a escola pode se constituir num espaço

democrático, onde diversas possibilidades de ensinar e aprender estejam presentes. Nesse sentido, a concepção de história como disciplina formativa aponta para a construção de novas práticas e possibilidades metodológicas, que potencializem outras relações educativas, desde a alfabetização da criança, nos primeiros anos de escolaridade, alcançando a adolescência.

Sendo assim, cabe destacar o peso e a importância do ensino de história, representado por diferentes linguagens artísticas, por exemplo (literatura, teatro, cinema e música). Não se pode considerar esse universo como mera ideologia, ao invés disso, deve-se reconhecer a multiplicidade qualitativa e intelectual dessas linguagens, pois permitem estabelecer diálogos reflexivos com os conteúdos e ajudam a consolidar a consciência histórica.

Considera-se que o espaço de sala de aula tem recebido uma série de novos recursos, responsáveis por complementar a formação dos alunos. Araújo Filho (2007) aponta para a utilização de linguagens audiovisuais, especificamente os filmes, uma vez que eles têm aparecido com destaque no ensino de história realizado na educação básica. Para tal afirmação, Araújo se valeu de entrevistas com professores dedicados ao ensino de história, realizadas ainda em meados da década de 2000.

Prosseguindo, Araújo Filho (2007) aponta que o ensino de história está relacionado ao ato dos alunos exercitarem a compreensão e o entendimento de suas próprias histórias e dos acontecimentos de sua formação social. Os alunos deveriam, então, construir categorias históricas, de modo a entenderem o mundo em que vivem e do qual fazem parte. Para tanto, caberia promover a formação no sentido de capacitá-los para ler e analisar criticamente a produção cultural, acadêmica ou não, com a qual são confrontados no mundo contemporâneo, inclusive os filmes.

Do interesse comercial ao da pesquisa histórica, o cinema passou concomitantemente ao centro das discussões entre historiadores e educadores tendo em vista se constituir numa linguagem impregnada de possibilidades didáticas. Jairo Nascimento (2008) alerta, entretanto, que apesar de ser linguagem artística com mais de cem anos de existência, o cinema ainda não foi devidamente apropriado do ponto de vista didático e da crítica histórica para o trabalho desenvolvido em sala de aula.

De acordo com Bittencourt (2008), durante muitos anos houve a penetração dos filmes no cotidiano dos alunos, pela televisão e pelo vídeo. Esse fenômeno envolveu verdadeira invasão das imagens, responsável pela aprendizagem pelo olhar, cujo resultado pedagógico é difícil de ser avaliado. A televisão, entretanto, para citar um exemplo, foi por muito tempo considerada empecilho ao aprendizado por vários educadores, concepção ainda difícil de ser vencida no ambiente escolar.

Apenas recentemente a escola tem iniciado aproximação pouco mais realista com os diversos instrumentos de comunicação. Exibir filmes aos alunos nas escolas ou mandá-

los assistir filmes em casa tem se tornado prática bastante usual. Se hoje, pode-se usar mais facilmente tais recursos nas escolas, mesmo que de maneira precária, a questão que se torna mais conflitiva é a reflexão sobre as formas pelas quais os professores e alunos tem se apropriado desse instrumento como material didático.

Para Silva (2009), cabe então aos educadores ajudar a história a não fugir de si, a se reaver integralmente, a recuperar filmes e ensino como suas expressões legítimas. Trazer filmes para a cena da pesquisa e do ensino de história é fazê-los dialogarem com o trabalho dos professores e dos historiadores, que são convidados a descobrir que muitas são as vozes com direito a fala reflexiva sobre a história, tanto no plano do conceito quanto no plano do sensível, apresentadas nos filmes.

Além da proliferação da produção de imagens nos livros didáticos, destaca Bittencourt (2008), presencia-se atualmente a proliferação da produção de imagens tecnológicas como recurso didático, provenientes de máquinas ou aparelhos eletrônicos, especialmente, filmes e fotografias. Essas imagens são produzidas de maneiras diferentes, sendo algumas delas criadas como material didático e outras transformadas em material didático, como é o caso da maioria dos filmes empregados em sala de aula.

Quando se pretende desenvolver a capacidade crítica e autonomia interpretativa dos alunos, deve-se tirar proveito das características expressivas/comunicativas dos filmes. Ao empregá-los no ensino de história, cumprem aos professores se valerem das formas específicas de comunicação audiovisual, pois isso é que garantirá aos alunos, com o tempo, o aperfeiçoamento de capacidade perceptiva e, por conta disso, níveis cada vez mais sofisticados de análise e de interpretação da produção audiovisual.

Segundo Silva e Ramos (2011), a presença dos filmes no ensino de história costuma se dar por múltiplas vias, desde a identidade temática até a abertura de novas possibilidades de pensamento sobre sujeitos e campos da ação humana. Os filmes se prestam tanto a reforçar horizontes analíticos quanto a buscar diversificadas interpretações. Além disso, o trabalho com filmes no ensino de história tem de ser encarado como rico campo de vivência da interdisciplinaridade.

A partir disso, os filmes podem ser tidos como materiais inerentes à educação, de forma potencial, desde que o cinema foi inventado. O ensino escolar sempre se beneficiou e ainda se beneficia do diálogo com a linguagem cinematográfica, independente da forma de acesso que os alunos terão às obras. No ensino de história, especificamente, o apelo aos filmes costuma se dar por diferentes vias, desde a identidade temática (“grandes acontecimentos” e “grandes personagens”) até a abertura de possibilidades novas de pensamento sobre sujeitos e campos da ação humana.

Cinema, linguagem e experiência

Estudos sociológicos do cinema vieram rompendo com a tradição de estudar o cinema somente como entretenimento e narrativa. Para Turner (1988), um desses estudiosos, o cinema é prática social inserida no funcionamento da própria cultura. Desse ponto de vista, chama atenção as várias dimensões do cinema, caso de produção, consumo, prazer e significação, o que implica reconhecer que sua função na sociedade contemporânea vai além da dimensão de objeto estético. (Fantin, 2013)

Considerando a complexidade do cinema, um dos aspectos mais relevantes a ser levado em conta para seu emprego em processos formativos envolve o reconhecimento de que se trata de uma linguagem. Abordar o cinema como linguagem, por sua vez, implica pensar nas regras e convenções de códigos e elementos que produzem sentido através do texto fílmico, ou seja, significa reconhecer que envolve mensagens compostas por: fotografia em movimento, sons fonéticos, ruídos, sons musicais e escrita (Alves; Garcia, 2017).

Partindo desse pressuposto, Duarte e Reis (2008) defendem a ideia de que ensinar os alunos a verem filmes significa permitir que construam os conhecimentos necessários para a avaliação da qualidade e para ampliação do julgamento estético sobre esse tipo de obra. Tal proposta parte do pressuposto de que o cinema, além de ser uma das mais importantes artes visuais da realidade, é a mídia mais presente nas escolas, dada a possibilidade de exibição de filmes, mesmo com toda sua defasagem de materiais e limitações sobre seu uso.

Nessa perspectiva, Fantin (2013) afirma que a experiência estética tende a evidenciar a emoção que a obra provoca, já que ela se vale especialmente da sensibilidade. Essa sensibilização tende a ser construída, porém, não é garantido que ela ocorrerá. Emoção, prazer, intuição, opinião, gosto, avaliação entre outros, são condições necessárias para participação estética, pois o espectador pode deixar ou não se seduzir pelo envolvimento causado pela obra. A primeira participação estética pode permear de alguma forma o espectador, fazendo-o transformar-se.

O contexto de exibição influencia nessas formas de apropriação. Atualmente, os espectadores brasileiros tem acesso a filmes pela televisão, DVDs e internet (redes sociais, sistema *streaming* etc). Diante dessa realidade, é importante discutir sobre os diferentes modos de ver o filme, a fim de refletir o que essas relações possibilitam ou impedem na construção do significado, experiência estética e imaginação. A exibição na escola também merece atenção especial, o que significa pensar nas características da tela, da sala, do som, da climatização do ambiente (Napolitano, 2011).

Os diversos modos existentes para assistir filmes são conhecidos e praticados pelos que produzem e pelos que assistem, pois ambos intervêm no filme, dando corpo e expressão. Estes devem ser mobilizados simultaneamente em diversos níveis, pois sua

organização depende do texto e do contexto de leitura. Todos os modos de ver o filme podem ser educativos e com a mediação adequada podem estar presentes em um contexto formativo.

Para Duarte e Reis (2008) é válido afirmar que o cinema enriquece a imaginação das crianças. Entretanto, tal enriquecimento deve ser construído, por meio de fruição educativa, isto é, mediação que favoreça a construção de sentidos, a partir da experiência do cinema. Observado isso, a imaginação desperta pelo cinema poderá propiciar propostas ativas, outras maneiras de olhar, produzir, representar e ler o mundo.

A partir da valorização da experiência e da sensibilização, sem abrir mão da dúvida, da crítica e da argumentação, pode-se desenvolver o “conhecimento logopático” como base na apropriação de filmes (Cabrera, 2006). Assim como na história da humanidade o conhecimento oralizado se tornou hegemonicamente literário, pode-se pensar nos dias atuais na construção de reflexões imagéticas do conhecimento se sobrepondo, inclusive, ao literário.

O conhecimento logopático propõe que o afetivo seja pensado como forma de produzir reflexões, o que implica não apenas compreensão, mas também vivência, experiência e atribuição de importância a relação entre os sentidos humanos e a cognição. Para Cabrera, (2006, p. 7): “[...] se apropriar de um problema filosófico, não é suficiente entendê-lo: também é preciso vive-lo, senti-lo na pele, dramatizá-lo, sofrê-lo, padecê-lo, sentir-se ameaçado por ele, sentir que nossas bases habituais de sustentação são afetadas radicalmente”.

Ao usar a racionalidade logopática e não apenas a lógica, o cinema consegue dar sentido cognitivo para o conhecimento, mediando o racional e o emocional (Cabrera, 2006). Os tidos “filósofos cinematográficos” (caso de Schopenhauer, Nietzsche, Kierkegaard e Heidegger) sustentam, a partir dessa perspectiva, que algumas dimensões fundamentais da realidade não podem ser simplesmente articuladas logicamente, para que possam ser plenamente entendidas, mas devem ser apresentadas sensivelmente, por meio de conhecimento que tome como base a experiência.

Para os “filósofos cinematográficos” a apresentação sensível deve produzir impacto emocional no indivíduo que estabelece contato com ela (Cabrera, 2006). Parte-se, nesse caso, da convicção de que por meio dessa sensibilização são alcançados determinados temas fundamentais da condição humana, com pretensões de verdade universal. Essa, por sua vez, é entendida como postulado válido para outras experiências de vida, diferentes daquela representada pelo filme, o que a dota de força reflexiva.

Para compreender o cinema filosoficamente a partir do conhecimento logopático, Cabrera (2006) propõem um tipo de conceito visual: o conceito-imagem. Diferentemente do conceito tradicional, o conceito-imagem é trabalhado em níveis cinematográficos,

históricos e filosóficos. Ele funciona no contexto de uma experiência, portanto, não é formado externamente, mas a partir de linguagem instauradora, que exige a vivência, para que o conhecimento possa ser plenamente consolidado.

A partir desse ponto de vista, pode-se argumentar que o conhecimento logopático muda a estrutura do saber, pois, ele é tido como necessariamente aberto a determinada experiência e se deixar afetar por ela. Este saber não pode ser transmitido unicamente por uma ou por outra pessoa, mas sim precisa ser experienciado e refletido diretamente. Isto porque, quando um filme é apresentado por meio de palavras, a tendência é que seja entendido de modo puramente lógico e quando é somente assistido corre o risco de não configura nenhum tipo de saber.

Para que se possa pensar filosoficamente a partir de um filme é necessário interagir com seus elementos lógicos, compreender que há uma ideia ou conceito a ser transmitido pela imagem em movimento. Partindo das proposições de Cabrera (2006), pode-se dizer que um filme sem mediação não gera conhecimento, por isso tem de ser compreendido em seu contexto, com auxílio do professor mediador, preocupado em refletir a partir do conceito-imagem, tendo em vista determinada temática.

O conceito-imagem têm o propósito de propiciar soluções lógicas e epistêmicas abertas e problemáticas para as questões que se pretende abordar, pois a imagem cinematográfica não pode mostrar sem problematizar, desestruturar, uma vez que o cinema é tudo, menos um puro registro do real. A logopatia problematiza a exclusividade lógica, o controle, a harmonia, o estético, o dominável. Entende-se, portanto, que o cinema nunca confirma nada, sempre volta a abrir o que parecia aceito e estabilizado, daí sua significância para a construção de criticidade.

Grupos de resistência

Considerando o período iniciado nos anos de 1980 até a atualidade, vê-se refletido em determinadas obras fílmicas um legado em torno do tratamento do tema Ditadura Civil-Militar instaurada no Brasil a contar de 1964 (Leme, 2011). A análise dessa produção configura movimento similar a própria análise histórica do passado. Isto porque, devem ser levadas em conta: quais as questões obliteradas; quais as ambiguidades que comporta e quais são as tensões que perpassam a interpretação do processo sócio-histórico descrito.

Leme (2011) faz inicialmente distinção clara entre filmes que utilizam o tema da Ditadura Civil-Militar como central ou como mero recurso narrativo. Para a autora, o segundo conjunto de filmes, mesmo utilizando a obra como mera ambientação, também carece de descrição e de reflexão, pois têm importância enquanto objeto de análise, à medida que expressa ou pode expressar alguns estereótipos em relação a

representação da Ditadura. Para, além disso, pode-se ainda argumentar que todo e qualquer filme cria certa representação social.

Existem estudos que se aproximam desse entendimento. Souza (2007), por exemplo, atribui aos filmes que tratam da Ditadura Civil-Militar o conceito de *filme-arquivo*. Esses filmes seriam responsáveis pela construção de memórias, responsáveis por suplementarem as narrativas difundidas sobre o tema, podendo atuarem politicamente na vida social. Além disso, as memórias contidas nesses filmes também seriam suplementares, à medida que complementariam as informações abrigadas nos arquivos institucionais.

Leme (2011) afirma que a luta armada ocupa espaço de destaque nos filmes dedicados à Ditadura Civil-Militar, como forma de representar aspectos dramáticos. A maioria dessas obras trata do tema, enfatizando a tragédia, a repressão, a tortura e a morte. Além disso, ao destacar a opressão, acabam essas obras por obscurecer as perspectivas de transformação social e política. A abordagem do tema luta armada é importante, entretanto, defende-se reflexão sobre a maneira de abordá-lo, bem como a necessidade de reconhecer que a resistência à Ditadura envolveu outros modos.

Sobre a maneira de abordar a luta armada, cabe considerar a efervescência política e cultural do período. Marcelo Ridenti (1993) destaca que ela surgiu como influência do contexto mundial, a partir de 1968. Para o autor, as greves dos bancários, operários e outras categorias levaram ao radicalismo de grupos de resistência. Soma-se a esse cenário a guerrilha cubana, a Primavera de Praga, o Maio de 1968 na França, a Guerra do Vietnã, a contracultura e a Revolução Cultural Chinesa.

Outro aspecto importante ressaltado por Ridenti (1993) envolve o AI-5, decretado em 1968. Foi a partir da publicação desse dispositivo que houve divulgação propagandística da luta armada, uma vez que ele provocou a queda de organizações de esquerda e a caça de opositores no país. Entre 1969 e 1970, registrava-se grande discussão sobre o papel das ações armadas urbanas, já que ainda não havia a deflagração da guerrilha rural. Entretanto, com a recorrente e dura perseguição social promovida pelos militares, a opção em torno da luta armada foi derrotada.

A respeito de outras formas de resistências à Ditadura, cabe ponderar sobre a existência de partidos e de grupos de esquerda no cenário nacional, até meados da década de 1960 (Ridenti, 1993). Marcelo Ridenti (1993) informa sobre outras duas correntes de Esquerda surgem na década de 1960, sendo elas, a AP (Ação Popular) e a POLOP (ou ORM-PO, Organização Revolucionária Marxista – Política Operária). Constataram ainda pequenos grupos, mas não menos importantes: o Partido Comunista do Brasil (PC do B) e o Partido Operário Revolucionário-Trotskyista (PORT).

Nesse cenário de grupos políticos de oposição à Ditadura, destacava-se o Partido Comunista Brasileiro (PCB). Mesmo na ilegalidade, viveu seu apogeu na década de

1960, visto que suas ideias nacional-reformistas foram aderidas por sindicalistas. No entanto, após o Golpe de 1964, divisões surgiram, dentre as quais as principais foram a Ação Libertadora Nacional (ANL – liderada por Carlos Marighella) e o Partido Comunista Brasileiro Revolucionário (PCBR - liderado por Carlos Lamarca).

A repressão da polícia fez com que, até 1968, o PCB perdesse metade dos seus filiados. Por quase uma década, o Partido saiu do cenário político, voltando entre 1974 e 1976, mediante apoio e/ou ingresso de seus integrantes ao/no MDB (Movimento Democrático Brasileiro). Esse retorno do PCB gerou o ressurgimento da fúria policial contra seus militantes, nova desestruturação do grupo e a necessidade da diretoria do Partido deixar o país. Especificamente, sobre o PCB e a figura de seu líder Carlos Prestes, muitos filmes apresentaram reflexões críticas acerca de suas ações.

Imagem 1 – Olhar dos vencedores sobre os guerrilheiros



Fonte: Filme “A memória que me contam” (A memória [...], 2013)

Na cena do filme “Memória que me contam” (2013), situada aos 34 min, assiste-se a transmissão de entrevista com um antigo militar, Mario Azevedo, responsável por comandar o combate à guerrilha rural, durante a década de 1970 (IMAGEM 1). O militar é pressionado a abrir os arquivos contendo documentos que dizem respeito à Ditadura e, em resposta, ele afirma que os grupos de esquerda, que reivindicam por justiça diante das atrocidades cometidas durante esse período, deveriam ter sido combatidos com a mesma violência com que foi enfrentada a guerrilha rural.

Duas falas contidas nessa cena merecem atenção especial (IMAGEM 1). De modo incisivo, o militar entrevistado afirma que os “terroristas” – termo que emprega para os opositores do regime – deveriam ter sido todos eliminados, escancarando assim

a violência praticada pelos agentes da repressão. Na continuação, aparece uma fala editada e destorcida do personagem José Carlos, ministro da justiça e ex-militante contra a Ditadura, afirmando que era necessário levar em conta a opinião das Forças Armadas, expediente discursivo que busca legitimar as ações dos agentes da repressão.

Imagem 2 – Olhar dos vencedores sobre os guerrilheiros



Fonte: Filme “A memória que me contam” (A memória [...], 2013)

Em sequência à cena anterior discutida, temos o fotograma referente a cena situada aos 35 min do mesmo filme (IMAGEM 2). A reação do grupo de amigos que participaram da resistência à reportagem é captada. Nota-se revolta em relação ao ponto de vista do militar e o discurso do amigo José Carlos, posto que o tratamento dos guerrilheiros contra Ditadura não corresponde à verdade. Metaforicamente, a cena informa sobre como a história dos grupos que participaram da resistência foi apresentada pelas mídias, reforçando a necessidade de pensar diferente do ponto de vista dos vencedores, o que significa se desvencilhar dos discursos instituídos.

As cenas em torno da entrevista (IMAGENS 1 e 2) instigam questionamentos como: “Quem foram os grupos de esquerda?”, “Como foram suas formas de resistência?”, “Quais eram os ideais desses grupos?”, “Quais foram as críticas que promoveram ao governo até então vigente”? Esses tipos de questionamentos podem permitir o conhecimento da história por outro prisma, associado aos vencidos? Tal preocupação é importante, visto que a história dos combatentes à Ditadura nunca esteve efetivamente nas mídias de massa, não se tornou socialmente difundida.

Imagem 3 – Luta armada e questão existencial



Fonte: Filme “A memória que me contam” (A memória [...], 2013)

A discussão promovida pelos amigos conduz a reflexão sobre a oposição à Ditadura para dimensão diferente daquela usualmente empregada em filmes que se dedicaram a tratar desse tema (IMAGEM 3). A cena situada em 28 min do mesmo filme “A memória que me contam” (2013) é uma das únicas que retrata guerrilheiros portando armas, por conta do sequestro do embaixador americano, dado que a cineasta Lúcia Murat foge do apelo dramático do tipo “mocinhos e bandidos” e, ao mesmo tempo, da visão romantizada dos guerrilheiros. Ao tomar essas decisões, a diretora impele um tom menos catártico e mais existencial ao filme.

A ausência de cenas de combate envolvendo a luta armada se efetiva como poderoso recurso narrativo. Não importam as ações de lutas, de fato, mas as motivações que as impeliram e as consequências da vivência delas para quem as levou à cabo. Com isso, põem-se em primeiro plano questões sobre esses acontecimentos registrados no tempo passado e a busca do entendimento sobre eles no tempo presente. Deste modo, as lutas não valem por si próprias, mas pelo que significaram e pelo que podem significar ao serem refletidas... numa aula de história, por exemplo.

Temos oportunidade de conhecer essas formas de resistência após a reação indignada do grupo de amigos ao depoimento distorcido do ministro José Carlos (IMAGEM 2). A discussão gerada entre eles traz à tona respostas aos questionamentos citados anteriormente, permitindo assim que o outro lado da história seja apresentado, que a realidade de suas histórias venha a público, a partir de suas memórias. Constitui-se, então, a valorização do depoimento de “pessoas comuns” e da busca por outro olhar, mediante o reconhecimento de desconforto diante da parcialidade da narrativa histórica socialmente difundida.

Imagem 4 – Reflexões dos vencidos



Fonte: Filme “A memória que me contam” (A memória [...], 2013)

A cena do filme “A memória que me contam” (2013), situada em 1h11min, apresenta conversa entre Irene e Zezé, personagens que são apresentadas como sendo participantes na luta armada contra a Ditadura (IMAGEM 4). Depois de divergência que Irene teve com o grupo de amigos, pela prisão de seu companheiro Paolo, Zezé a aconselha a não mais carregar a culpa por ter matado, durante ação da guerrilha. O argumento de Zezé é o de que todos que lutaram contra o regime, mataram, entre gestos conscientes e acidentados, e que, no fundo, a verdadeira culpa sentida pelos guerrilheiros é a de terem sobrevivido.

Essa passagem do filme permite refletir sobre a visão estereotipada dos grupos e membros que participaram da luta armada (IMAGEM 4). Essa visão estereotipada apresenta o guerrilheiro como sujeito convicto de todas suas ações, disposto a morrer, sem medo, que lutava e fazia qualquer coisa por suas convicções. Essas características criam uma visão romântica sobre o guerrilheiro, fazendo com que seja tratado como herói, por quem com ele concorda, ou como vilões, daí ser tido como frio, porque associado a assassinatos e roubos, por parte dos apologetas da Ditadura.

Ainda sobre outras formas de resistências, os jornalistas formaram um dos grupos de profissionais de classe média mais importantes que se opuseram à Ditadura Civil-Militar (Almeida; Weiz, 1998). Este grupo configurava os únicos assalariados que eram empregados em empresas privadas. Ser de oposição significava para os jornalistas cultivar duas regras primordiais: informar e fazer pensar. Essas regras foram se tornando cada vez mais valiosas para a resistência democrática, à medida que a censura estreitava o rol de assuntos que poderiam ser publicados e a maneira de abordá-los nos impressos publicados durante esse período.

O turbilhão que caracterizou os “Anos de Chumbo”, expresso de modo especial na promulgação do AI-5 e na crença no “Milagre Econômico”, alienava significativas parcelas da população letrada. Nesse contexto, a oposição jornalística visava transmitir ao público os fatos ocorridos e, a partir deles, destacar criticamente a relação que mantinham com o autoritarismo e as desigualdades sociais. Com isso, transformavam a imprensa num espaço público voltado para o debate político e influenciavam na iniciativa de restauração democrática.

Para Araújo (2004), a “imprensa alternativa” teve essencial contribuição na luta política. Durante os anos da Ditadura Civil-Militar se proliferou no Brasil um tipo de imprensa formada por jornais em formato de tabloide, vendidos em bancas e outros espaços de circulação restrita. Eles cumpriram papel fundamental, visto que: 1) questionaram o sistema vigente, suas políticas sociais e econômicas; 2) denunciaram a violência e a arbitrariedade; e 3) expressaram opinião e posição de esquerda, num país que havia suprimido oficialmente as organizações desse espectro.

Foi importante a função que os jornalistas que atuavam na imprensa alternativa desempenharam na luta contra a Ditadura, ao sustentarem a propaganda e a divulgação de grandes campanhas políticas. A campanha pela “Anistia Política”, durante a década de 1970, bem como a campanha pelas “Diretas Já”, na primeira metade da década de 1980, são dois grandes exemplos. Publicações como o “Pasquim” se tornaram lendárias, pelo diálogo e pela reflexão que promoveram, num período de censura.

Imagem 5 – Jornalismo e resistência



Fonte: Filme “Quase dois irmãos” (Quase [...], 2004)

Na cena do filme “Quase dois irmãos” (2004) situada em 9 min, Miguel, preso político em Ilha Grande, lê um jornal obtido de forma clandestina junto a Peninha, seu companheiro de cela (IMAGEM 5). É possível notar que o jornal apresenta denúncia

sobre o desaparecimento de diversas pessoas, inclusive da companheira de Miguel, Maria Elena. Após ler essa matéria, Miguel concluiu que ela não estava somente desaparecida, mas sim, que já deveria ter sido assassinada pelos agentes da repressão, àquela altura dos acontecimentos.

A cena permite refletir sobre o papel das mídias durante o período da Ditadura Civil-Militar e sobre como essa mídia veio apresentando a história desse período ao longo dos anos. É válido apontar que apesar da forte censura, os jornalistas tiveram papel fundamental no questionamento do sistema vigente, fazendo oposição ao sistema e gerando debates políticos. Os jornalistas conseguiram atuar com ações de resistência como essas, o que não implica desconsiderar o fato de também terem sido alvos de perseguição política.

A única maneira de matérias contra o regime elaboradas por jornalistas desse grupo serem publicadas era, na maioria das vezes, a de contar com jornais impressos com características específicas e circulação restrita. Esse era o único meio de Miguel, como mostra o fotograma selecionado (IMAGEM 5), e da população brasileira, em geral, saber sobre os reais acontecimentos do país, pois as demais mídias viviam sob colaboração e/ou forte censura. Fizeram parte desse segundo grupo mencionado, veículos da mídia de massa como: “Veja”, “Rede Globo”, “Folha de São Paulo”, “Correio Brasiliense”, entre outros.

Registra-se ainda, que algumas dessas mídias eram manipuladas, caso especial da “Rede Globo”, o que implicava veicular conteúdo afinado com os interesses do regime. A “Rede Globo” foi criada em 1965. Trata-se de emissora de televisão responsável por mentir e omitir sobre muitas situações e fatos envolvendo a realidade social. Passagem marcante, nesse sentido, é o papel que desempenhou em favor do regime militar por ocasião da campanha das “Diretas Já”: sua repercussão foi omitida, pois o intuito era o de não gerar questionamentos na população, mantendo a situação apaziguada a favor dos militares e contra as minorias.

O monopólio exercido pela Rede Globo permanece até os dias de hoje e caracteriza um dos pontos da triste herança da Ditadura Civil-Militar. Tal monopólio foi e ainda é muito prejudicial aos interesses dos setores populares brasileiros, pelo seu poder de manipulação ideológica da informação, presente em todos os aspectos na programação. É a partir de mídias como essa, que omitem a realidade do passado, que muitas pessoas formaram e vêm formando seus conhecimentos históricos, inclusive sobre o período da Ditadura Civil-Militar.

Algumas considerações

Diante do exposto, pode-se concluir que a sociedade vive desde o período ditatorial

um constante processo de democratização e, ao mesmo tempo, de retrocesso, pelos constantes ataques à democracia dos últimos tempos. A participação da sociedade na reconstrução dessas memórias é parte da construção dessa democracia. Sendo assim, torna-se necessário a construção de maneiras de formação crítica da sociedade, como o emprego dos filmes dirigidos por Lúcia Murat. Filmes como esses, são capazes de garantir a vivência da construção de espaço de ensino de história atrelado à formação política, algo que foi esvaziado, justamente, a contar do Golpe de 1964.

Tendo em vista esses aspectos é que a proposta de construir o ensino de história por meio da linguagem fílmica se torna essencial na formação dessa sociedade. Os filmes podem transformar o próprio olhar humano e a forma como se entende, partilha e constrói o conhecimento. Se trabalhados didaticamente, os filmes são transformados em narrativas poderosas para os processos formativos em sala de aula, contribuindo para aprendizagem pelas vias da sensibilização e do tratamento de aspectos/temas ausentes dos livros didáticos de história. Além disso, a apropriação pedagógica de filmes gera a oportunidade de abordar a história por meio das memórias.

Abordar no ensino de história os grupos de resistência à Ditadura Civil-Militar com base nos filmes de Lúcia Murat significa valorizar os “vencidos”, por meio da observação crítica de memórias e de relatos imagéticos construídos sobre os sujeitos que viveram esse período. As formas da resistência eram muitas e de variados tons ideológicos, indo de liberais arrependidos pelo apoio ao Golpe de 1964 à jovens radicais de esquerda, seja pelo questionamento via produção de jornais ou aspirações que visavam derrubar o regime pelas armas.

Os filmes de Murat oferecem ao professor de história a possibilidade de promover reflexões sobre quem eram essas pessoas, suas vivências, seus sentimentos e medos. Muitos desses militantes tiveram que deixar suas famílias, suas casas (rompendo laços com a realidade social), adotaram nomes falsos para viver na “clandestinidade”, assistiram o sofrimento e a morte de companheiros/as e muitos passaram por seções terríveis de tortura. Se a guerrilha expressava opção mais dramática de luta contra a ditadura, não menos desafiante e significativo era o trabalho desenvolvido pelos jornalistas, especialmente aqueles que atuavam na imprensa clandestina.

Lançar mão de filmes no ensino de história exige pensar que a qualidade dessas obras ultrapassa o seu grau de veracidade e envolve, muito mais do que isso, a capacidade de suscitarem reflexões, por vias de uma linguagem complexa e específica, porque constituída por elementos diversos. Implica, até mesmo, reconhecer que poderá ser controversa a recepção, por parte dos alunos, da proposta educativa baseada nos filmes em questão, tendo em vista a abordagem de um tema sensível como a Ditadura Civil-Militar em tempos de polarização política.

Referências

- A MEMÓRIA que me contam. Direção: Lúcia Murat. Produção: Taiga Filmes. Intérpretes: Clarisse Abujamra, Otávio Augusto, Franco Nero *et al.* Rio de Janeiro: Taiga Filmes, 2013. (100 min), color.
- ALBERTI, Verena. Ditadura militar brasileira nas aulas de história. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 13, n. 33, p. 1-34, 2021.
- ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares; WEIS, Luiz. Carro-zero e pau-de-arara: o cotidiano da oposição de classe média ao regime militar. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz *História da vida privada no Brasil - 4: contrastes da intimidade contemporânea*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 319-409.
- ALMEIDA, Milton José. *Imagens e sons: a nova cultural oral*. São Paulo: Cortez, 2001.
- ALVES, Pedro; GARCIA, Francisco Garcia. *Ofícios del cine: manual para prácticas cinematográficas*. Madrid: Icono 14 Editorial, 2017.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1999.
- ANDREW, James Dudley. *As principais teorias do cinema*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- ARAÚJO FILHO, Waldemir. *Cinema e ensino de história na perspectiva de professores de história*. 2007. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) - PUC, Rio de Janeiro, 2007.
- ARAÚJO, Maria Paula Nascimento. A luta democrática contra o regime militar na década de 1970. In: REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *O golpe e a ditadura militar 40 anos depois (1964-2004)*. Bauru: Edusc, 2004. p. 161-175.
- AUMONT, Jacques. *A imagem*. Campinas: Papyrus, 2001.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Vozes, 2015.
- BERNARDET, Jean Claude. *Cineastas e imagens do povo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História*. São Paulo: Cortez, 2008.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2006.
- CABRERA, Julio. *O cinema pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes*. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

CAMPOS, Pedro Henrique Pedreira. *Estranhas catedrais: as empreiteiras brasileiras e a ditadura civil-militar, 1964-1988*. Niterói: Eduff, 2014.

CANCLINI, Néstor García. *Leitores, espectadores e internautas*. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CHARNEY, Leo; SCHWARTZ, Vanessa R. *O cinema e a invenção da vida moderna*. São Paulo: Cosac-Naify, 2001.

DESBOIS, Laurent. *A odisséia do cinema brasileiro da Atlântida a Cidade de Deus*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

DUARTE, Rosalia; REIS, João Alegria. Formação estética audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 33, p. 59-80, 2008.

FANTIN, Monica. Cinema, participação estética e imaginação. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 1, n. 30, p. 534-560, 2013.

FICO, Carlos. *Além do golpe: versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar*. Rio de Janeiro: Record, 2014.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história*. Campinas: Papyrus, 2009.

FURTADO, Beatriz; DUBOIS, Philippe. *Pós-fotografia, pós-cinema: configurações das imagens*. São Paulo: SESC, 2019.

GAMBOA, Sívio Sánchez. *Pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1997.

JANOTTI, Maria de Lourdes Mônico. História, política e ensino. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 42-53.

KALLÁS, Ana Lima. A abordagem da ditadura pós 1964 no Ensino de História (1985-2015): é possível pensar em uma pedagogia da memória no Brasil?. *CLEPSIDRA*, Buenos Aires, v. 8, n. 16, p.120-141, 2021.

LEME, Caroline Gomes. *Cinema e sociedade: sobre a ditadura militar no Brasil*. 2011. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Unicamp, Campinas. 2011.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 2009.

MARTIN-BARBERO, Jesus. Novos regimes de visualidade e descerramentos culturais. In: FILÉ, Valter. *Batuques, fragmentações e fluxos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 83-112.

MEDEIROS, Angela Cordeiro; RAMALHO, Thalita Aragão. Que bom te ver viva: memória

das mulheres. *O Olho da História*, Salvador, n.14, p. 1-14, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa Social*. Petrópolis: Vozes, 2000.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2011.

NASCIMENTO, Jairo Carvalho. Cinema e ensino de história: realidade escolar, propostas e práticas na sala de aula. *Fênix*, Uberlândia, v. 5, n. 2, p.1-23, 2008.

NÓVOA, Jorge. Apologia da relação cinema-história. *O Olho da História*, Salvador, v. 1, n. 1, p. 109-122, 1995.

QUASE dois irmãos. Direção: Lúcia Murat. Produção: Taiga Filmes. Intérpretes: Maria Flor, Flávio Bauraqui, Caco Ciocler *et al.* Rio de Janeiro: Taiga Filmes, 2004. (102 min), color.

REIGADA, Tiago. *Ensinar com a sétima arte: o espaço do cinema na didática da História*. Porto: Edições Afrontamento: CITCEM, 2020.

REIS, Aarão Daniel; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *O golpe e a ditadura militar 40 anos depois (1964-2004)*. Bauru: Edusc, 2004.

RIDENTI, Marcelo. *O fantasma da revolução brasileira*. São Paulo: Editora Unesp, 1993.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. *A cultura da mídia na escola*. São Paulo: Annablume, 2004.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. *Mídia e educação*. São Paulo: Contexto, 2010.

SILVA, Ana Cristina Venancio. *Uma videoteca para a educação: o projeto ceduc-vídeo, a videoteca pedagógica e as publicações sobre cinema e educação produzidas na fundação para o desenvolvimento da educação – FDE entre 1988 e 1997*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – USP, São Paulo, 2009.

SILVA, Marcos Antônio; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de história hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 13-33, 2010.

SILVA, Marcos; RAMOS, Alcides Freire. *Ver história: o ensino vai aos filmes*. São Paulo: Hucitec, 2011.

SOUZA, Maria Luiza Rodrigues. *Um estudo das narrativas cinematográficas sobre as ditaduras militares no Brasil (1964-1985) e na Argentina (1976-1983)*. 2007. Tese (Doutorado em estudos comparados sobre as Américas do Centro de pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas) - UnB, Brasília, 2007.

SOUZA, Roberta Lemos. *A ditadura brasileira sob o olhar juvenil: uma análise dos filmes nunca fomos tão felizes e o ano em que meus pais saíram de férias*. 2016. Dissertação

(Mestrado em História, Política e Bens Culturais) - Fundação Getulio Vargas, Rio de Janeiro, 2016.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987.

TURNER, Graeme. *Cinema como prática social*. São Paulo: Summus, 1988.

XAVIER, Ismail. *A experiência do cinema*. Rio de Janeiro: Graal: Embrafilmes, 1983.

Notas

¹Esse texto toma como base pesquisa que recebeu apoio da Fapesp (Processo 2016/22378-3).

²Mestre em Ensino e Processos Formativos pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professora da rede municipal de educação de São José do Rio Preto.

³Doutor em História pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professor da UNESP/IBILCE/ São José do Rio Preto.

ENSINO DE HISTÓRIA EM ESPAÇOS EDUCATIVOS NÃO-FORMAIS: PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE DE LICENCIATURA

TEACHING OF HISTORY IN NON-FORMAL EDUCATIONAL SPACES: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PERSPECTIVES IN THE GRADUATION OF TEACHERS

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN ESPACIOS EDUCATIVOS NO FORMALES: PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE DE PREGRADO

Renato Pinheiro da Costa¹
Adilson Junior Ishihara Brito²

Resumo: O presente artigo trata da importância e das possibilidades de se trabalhar com experiências e espaços educativos extraescolares no ensino-aprendizagem de história, no processo de formação superior em nível de licenciatura, a partir das dinâmicas e estratégias didático-pedagógicas desenvolvidas na disciplina “Ensino de História em Espaços Educativos Não-Formais”. Desse modo, procura refletir sobre a necessidade de construirmos uma aprendizagem histórica mais condizente com um ensino mais útil para jovens professores e professoras em formação universitária. Para tanto, problematizamos o ensino de história como um tipo de teorização prática que precisa contemplar processos formativos que, pela variedade de temas que discute, pode abranger diferentes contextos educacionais, nesse caso as instituições e experiências não-escolares. O desenrolar dessas práticas de ensinar e aprender história proporcionou importantes reflexões sobre a necessidade de uma formação histórica mais crítica à tradição reprodutivista, memorizadora, verbalista e historicizante do ensino de história, para examinar um conjunto de perspectivas de abordagem do tempo presente, das realidades e instituições locais, assim como dos conhecimentos prévios dos e das discentes.

Palavras-chave: ensino de história; formação de professores; educação não-formal; aprendizagem histórica; licenciatura.



Abstract: This article deals with the importance and possibilities of working with out-of-school experiences and educational spaces in the teaching-learning of history, in the process of higher education at the graduation level, based on the dynamics and didactic-pedagogical strategies developed in the discipline “Teaching History in Non-Formal Educational Spaces”. In this way, it seeks to reflect on the need to build a historical learning more consistent with a more useful teaching for young male and female professors in university training. To do so, we problematize the teaching of history as a type of practical theorizing that needs to contemplate formative processes that, due to the variety of topics it discusses, can cover different educational contexts, in this case institutions and non-school experiences. The unfolding of these practices of teaching and learning history provided important reflections about the need for a more critical historical formation to the reproductive, memorizing, verbalist and historicizing tradition of teaching history, to examine a set of perspectives approaching the present time, of local realities and institutions, as well as prior knowledge of students.

Keywords: history teaching; teacher training; non-formal education; history learning; graduation

Resumen: Este artículo aborda la importancia y posibilidades de trabajar las experiencias y espacios educativos extraescolares en la enseñanza-aprendizaje de la historia, en el proceso de educación superior en el nivel de posgrado, a partir de las dinámicas y estrategias didáctico-pedagógicas desarrolladas en la disciplina “Enseñanza de la Historia en Espacios Educativos No Formales”. De esta manera, se busca reflexionar sobre la necesidad de construir un aprendizaje histórico más coherente con una enseñanza más útil para los jóvenes profesores y profesoras en formación universitaria. Para ello, problematizamos la enseñanza de la historia como un tipo de teorización práctica que necesita contemplar procesos formativos que, por la variedad de temas que aborda, pueden abarcar diferentes contextos educativos, en este caso instituciones y experiencias no escolares. El despliegue de estas prácticas de enseñanza y aprendizaje de la historia proporcionó importantes reflexiones sobre la necesidad de una formación histórica más crítica a la tradición reproductiva, memorizadora, verbalista e historizadora de la enseñanza de la historia, para examinar un conjunto de perspectivas que se acerquen a la actualidad, a las realidades locales. e instituciones, así como los conocimientos previos de los estudiantes.

Palabras Clave: enseñanza de la historia; formación de profesores; educación no formal; aprendizaje de historia; graduación.

Introdução

De acordo com Gohn (2014), a crise dos paradigmas iniciada na década de 1990 e as lutas sociais desencadeadas pelas Organizações Não-Governamentais (ONG's) em virtude da falta de escolas que atendessem às classes econômicas e socialmente mais vulneráveis, começou a introduzir os ambientes não-formais como possibilidades para o desenvolvimento de atividades educativas. Com a forte mobilização dessas entidades, que se dedicaram a tornar o ambiente não-formal um campo de resistência em prol da luta pela melhoria da qualidade de vida da população e da garantia dos direitos dos cidadãos, o campo educacional também se fortaleceu, pois, na esfera social das entidades da sociedade civil organizada, emergiram as bases para o desenvolvimento do eixo formativo, caracterizando-o como espaços educativos não-escolares.

As lutas desencadeadas por essas entidades sociais civis, nesse novo espaço de mobilização formativo, precisaram ser ancoradas em conceitos, para que houvesse uma delimitação de seu raio de atuação. Sua natureza não poderia ser confundida com o perfil de outras entidades representativas do sistema social. Desse modo, Libâneo, Oliveira e Toschi (2011) esclarecem que cada entidade assume uma posição no corpo social, o que possibilitou classificá-la como ambiente formal e não-formal.

As instituições formais de educação são as instituições de ensino ordenadas segundo as normas do sistema educacional instituído pelo Estado, como as escolas, nas quais ocorre a formação organizada em um currículo prescrito, por diretrizes orientadas pela legislação educacional. De outra forma, os ambiente não-formais, atados às entidades da sociedade civil como associações, sindicatos, igrejas, organizações não-governamentais *etc.*, são ambientes onde também ocorrem formação educacional, na qual suas finalidades não condizem com o currículo e legislação educacional do Estado, mas estão ligadas aos fins e às intenções da atividade que a organização proponente realiza no contexto social na qual atua.

Pelo relevante trabalho que desenvolvem, as instituições não-formais têm se consolidado como lugares educativos valiosos para a promoção do ensino não-formal. As Universidades aos poucos começaram a tomar consciência dessa importante ação educativa promovida pelas ONG's, sobretudo inserindo essa perspectiva de ensino-aprendizagem nos cursos de licenciatura e nos projetos de extensão, que impactam uma população muito superior ao que a escola atende. É nesse entendimento que cursos como o de História tem se voltado para o aprofundamento da discussão de temas que valorizem o trabalho que as entidades não-formais como ONG's, Sindicatos, Órgãos do Estado, Igrejas, dentre outras, têm realizado metodologias educativas adequadas para o ambiente diferenciado da escola na sua formação em nível de Licenciatura.

No contexto do início do século XXI, quando a política do Estado brasileiro se dirige para a tendência neoliberal e neoconservadora e com isso tem promovido o desmonte



da escola pública, os espaços de ensino não-formais assumem um novo protagonismo. Para melhor problematizar essa realidade, os cursos de licenciatura foram provocados no sentido de desenvolver possibilidades da realização educacional com o propósito de refletir sobre a construção de uma aprendizagem mais condizente com um ensino de história mais útil socialmente para jovens professores e professoras em formação universitária.

Além da escola, as instituições não-formais vêm sendo reconhecidas como centros abertos da realização do ensino, por promoverem condições para que essa formação docente seja pautada em padrões científicos. A inserção da Universidade nesse campo de atuação formativa é uma das formas que se tem utilizado para dar conta dessa demanda. Daí a importância de problematizarmos o ensino e a aprendizagem de História a partir desses processos formativos, que interseccionam escola e sociedade, e que, pela variedade de temáticas que propicia, pode abranger diferentes contextos educacionais, com abordagens e procedimentos metodológicos próprios para a formação histórica.

Além das análises de fontes que discorrem sobre a temática em questão, este estudo tomará como referência as atividades acadêmicas realizadas na disciplina “Ensino de História e Espaços Educativos Não-Formais”, constante do projeto pedagógico dos cursos de licenciatura em História e Pedagogia, ministrada, respectivamente, em duas turmas dos *Campi* de Ananindeua e Altamira, da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Interrelacionar as atividades da sala de aula com dinâmicas de ensino de história em espaços não-formais nos apresentaram um leque de teorias práticas interessantes. Para além das discussões teóricas sobre o assunto, foi possível articular e/ou comparar realidades cotidianas das regiões metropolitana de Ananindeua e do Xingu no estado do Pará, com as experiências de trabalhos com órgãos e instituições não-escolares, que requereram uma aplicação metodológica centrada num público com demandas específicas de formação.

As organizações sociais e os espaços de formação não-escolar

A organização do Estado republicano brasileiro pós-1964, erigido sob um golpe militar com a redução drástica da participação política e social, causou uma espécie de paralisia nas organizações da sociedade civil. O principal problema, nesse sentido, foi a excessiva dependência social do Estado, o que corroborou para um processo mais lento de tomada de consciência da população, sobretudo acerca da necessidade da reforma governamental do país.

A morosidade e o pouco compromisso do Estado brasileiro com a sua atribuição constitucional de atender as necessidades dos cidadãos causou, em uma parcela da população, uma grande insatisfação. De acordo com Gohn (2013), coletivos sociais





começaram a se unir em torno de suas reivindicações, decidindo lutar para resolver os problemas que lhes afetavam. Desse modo, muitas lutas e ações sociais começaram a ser travadas no país, para que as pessoas pudessem ter acesso digno ao trabalho, salário, moradia, saúde, lazer, segurança, saneamento e educação.

O grau de mobilização que envolveu as entidades representativas das categorias sociais foi muito expressivo e começaram a surtir efeitos positivos já no processo de Abertura Política (1974-1985), de modo que segundo Souza (2008, p. 18) “os movimentos sociais, empiricamente, tornam-se explícitos por meio de sua participação (ação coletiva); organização política e estratégia de luta”. A saber, a ação política que os movimentos sociais passaram a exercer é resultado da ação transformadora da prática que desenvolvem através dos sindicatos dos trabalhadores, grupos de mulheres, associações, cooperativas, ONG’s, Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), representadas pelos grupos pastorais.

As lutas por reivindicação de direitos encampadas pelas entidades sociais são históricas e tratam de muitas questões que o Estado tem se isentado em atender, questões que perpassam desde a luta pela abolição da escravatura no século XIX, passando pelo sufrágio feminino, chegando às questões como o reconhecimento dos direitos das crianças e dos adolescentes. O rol das bandeiras de luta dos movimentos sociais abrange muitos temas que são a manifestação do desejo da população em ter acesso aos serviços essenciais para a manutenção da vida.

Para Souza (2008, p. 70) a luta dos movimentos sociais pela educação começa “[...] junto às reivindicações e conquistas por condições e conquistas por habitualidade na cidade, nas mobilizações de recuperação de estruturas ambientais e equipamentos e serviços coletivos”. Para o autor, essa organização é o fator fundamental para a composição de uma pauta sólida de reivindicação pela educação, que resultou em mobilizações de longo prazo, evidenciada na história nacional em três fases: a primeira, apontada no movimento organizado pelos intelectuais da educação, tendo como referência a ação dos Pioneiros da Educação na década de 1930; o segundo momento, de maior destaque, se deu no contexto das décadas de 1960, no entorno das organizações populares que lutam pela educação de jovens e adultos, também das instituições não-governamentais, como o Movimento de Educação de Base da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); por fim, o terceiro momento de relevância, indicado no bojo das mobilizações, é o da luta pela educação básica, produzida na década de 1980, que reivindicaram políticas públicas educacionais e a estruturação da escola pública de qualidade.

Os movimentos sociais são produtos autênticos de grupos representativos das categorias sociais cuja atuação e localização depende, de acordo com Bourdieu (1996), do sistema de separações diferenciais que ocorre pelas implicações do *habitus*, ou por forças externas ao capital, que determinam a posição dos sujeitos no sistema social. Ou

seja, existe uma ação comunicativa implicada nas relações que as pessoas estabelecem dentro dos grupos constituídos. Nesses espaços, os sujeitos se identificam com seus pares, seja pelas condições de vida, ou pelos princípios ideológicos que compartilham.

A assertiva sobre as relações formadas para gerar os movimentos sociais, segundo Bourdieu (1996, p. 50), se concentra no estabelecimento de um trabalho coletivo gerado a partir das necessidades que se impõem “[...] no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura”.

Pelo apanhado dessa discussão, podemos compreender que existem duas forças que estão em constante disputa: de um lado o Estado brasileiro, representado pelos seus agentes que estão em diferentes esferas e órgãos, e, do outro lado, estão os movimentos sociais de cidadãos organizados. No caso da educação, o que podemos verificar nesse campo de batalha é que o Estado tem um projeto que pouco contempla as camadas sociais mais vulneráveis. Por outro lado, os grupos de intelectuais ligados à educação e às organizações não-governamentais têm outras propostas de cidadania, que acreditam ser mais viável politicamente, por primar pelos princípios da democracia e da equidade social.

A inoperância do estado em viabilizar propostas educacionais robustas é que levou muitos grupos a produzir seus próprios modelos formativos, com base em tendências teórico-pedagógicas que acreditam atender os princípios ideológicos a que estão alinhados. Nesse sentido, um dos primeiros modelos que temos no país é o da escola total, idealizado pelos intelectuais anarquistas do início do século XX, que ganhou forma na Escola Moderna de São Paulo, dirigida por João Penteadó. Essa proposta educacional pleiteou uma educação liberal, inspirada na concepção de uma formação em que os operários tivessem formação de mais alto nível, para tomada de consciência contra a exploração e dominação da classe burguesa (Castro, 2015).

Outras organizações sociais também constituíram propostas educacionais que reforçassem os valores ideológicos, históricos e culturais de cada grupo. Ao molde da ação do grupo dos anarquistas brasileiros, esses organismos sociais elaboraram um projeto educacional que contemplava um currículo voltado para desenvolver uma educação de alto grau, com o objetivo de dinamizar a formação dos filhos das famílias da classe trabalhadora. O exemplo desse modelo educacional foi o do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que de acordo com Dal Ri e Vieitez (2004), produziu uma *práxis* pedagógica ligada à experiência político-social e organizativa do próprio Movimento.

Por isso há a necessidade da construção de metodologias e procedimentos pedagógicos que favoreçam a atividade formativa dessas instituições. As frentes de



lutas dos movimentos sociais não configuram, desse modo, ações assistencialistas, mas manifestam a característica política de atividades específicas, como no caso da educação, que as organizações exercem junto da população. Por isso é tão importante reconhecer as mobilizações dos movimentos sociais, principalmente as que enveredam pelo campo educacional, posto se dedicarem ao desenvolvimento da formação que é um valor perene de nossa sociedade.

No ensejo de colaborar com a construção de espaços sólidos de formação é que a academia começa a se destacar como aporte para que as organizações sociais tenham subsídios para a realização de ações formativas. No caso da universidade brasileira, que é a instituição de ensino que mais se destaca pela constante busca da produção do conhecimento científico e comprometida com a formação de novos quadros de profissionais atuantes na sociedade, uma das características que assume é o da inserção social.

À medida que a universidade brasileira começa a assumir o posicionamento político das ações acadêmico-institucionais que desenvolve, fica mais evidente a necessidade de maior imersão social da pesquisa científica. A construção de projetos de extensão que trabalhem questões como a alfabetização, a prestação de serviços sociais, que realizem formação de professores, e que desenvolvam a assistência à saúde, questões apontadas como problemas a serem solucionados, reposicionou as Universidades no meio social, através da aplicação social direta do conhecimento produzido na academia.

De acordo com Florido (2009), a partir da década de 1960, é possível visualizar a atuação mais efetiva da instituição de ensino superior, através da realização de projetos de extensão comunitária, em problemas históricos vividos pela sociedade decorrentes da falta de políticas públicas de atendimento à população. Dessa forma, a Universidade se torna um espaço de colaboração com os movimentos sociais para protagonizarem as próprias lutas por aquisição de direitos.

A presença da Universidade junto às organizações sociais tem se dado pela base e tem início com a realização de projetos de pesquisa e extensão nas comunidades. Nesse sentido, tem sido fundamental a composição de uma conjuntura conceitual e de um grande acervo de conhecimento sobre as realidades local e nacional, como explicita Gohn (2007), indicando que a partir da década de 1990 muitos pesquisadores das universidades passaram a se preocupar com temas ligados a problemas atuais como violência e exclusão, fazendo a centralidade dos estudos serem direcionados às ONG's. Como ressalta a autora: "Muitos pesquisadores dos movimentos sociais engam-se nesse novo tipo de atividade nas ONG's, trabalhando em projetos atendendo demandas específicas" (Gohn, 2007, p. 280)

A atenção para trabalhos acadêmicos realizados pelas universidades junto aos movimentos sociais e ONG's tem produzido um efeito amplificador no raio de



alcance das atividades das universidades. Essas novas formas de organização têm se dedicado às questões mais pontuais através da efetiva ação jurídica, conquistando o reconhecimento como entidades sociais que exercem atividades não-formais.

No processo de construção de projetos a serem desenvolvidos pelas organizações sociais, um dos grandes entres a ser superado foi encontrar meios para sua validação pelos órgãos do estado. Obter o reconhecimento de um curso de alfabetização realizado por uma associação de moradores, emitir um certificado com validade para as empresas de curso técnico organizado por um sindicato dos trabalhadores da indústria, ou mesmo uma ONG montar uma formação profissional credenciado pelo Conselho de Educação, são atividades que só foram possíveis obter reconhecimento com a colaboração da academia.

A ação mútua das universidades junto às organizações sociais na consolidação de uma identidade jurídica foi muito importante para dar prosseguimento em novos enfoques da luta por políticas públicas e na busca por direitos civis. Também, essa parceria foi determinante para a reflexão sobre a identidade da Universidade como importante instituição que tem um papel social a desempenhar. Por isso, a gestão acadêmica passou a considerar a questão social como parte importante do componente formativo e determinou que a realidade social deve ser fator preponderante na elaboração dos Projetos Políticos de Curso (PPC) e na composição curricular, como destaca Sanches (2009).

Como exemplo de instituição acadêmica atenta às demandas sociais, e que conduz um trabalho dedicado a responder aos problemas da realidade da sua população, chamamos a atenção para a Universidade Federal do Pará (UFPA). Desde a sua criação em 1957, a UFPA foi criando raízes no estado do Pará através de seu programa de interiorização acadêmica e da fundação dos *Campi* do interior, resultando na implantação de cursos de graduação para a formação de profissionais habilitados para os diversos segmentos da sociedade. Neste intento, damos destaque para o curso de História do *Campus* Universitário de Ananindeua, que tem aproximado os(as) graduandos(as) das questões sociais através de seu currículo, como está no PPC determinado que: “O objetivo do curso é formar professores de História para atuar na Educação Básica (ensinos Fundamental e Médio) e em espaços não-formais de ensino” (Universidade Federal do Pará, 2017, p. 6).

A diretriz do curso de licenciatura em História encaminha à formação do(a) historiador(a) para atuar segundo os fundamentos epistemológicos e uma ação didática pedagógica que contemple a formação de um profissional autônomo, crítico, com condições de lidar com a diversidade cultural e posicionar-se diante das situações sociais e políticas da vida cotidiana. Dessa forma, o conjunto das disciplinas do curso, que somam 3.200 horas de ensino, são voltadas para essa formação acentuada no perfil do(a) historiador(a) apto(a) a realizar a intervenção no tempo presente e

interrelacionar à reflexão do “homem no tempo”, como elucida Bloch (1997, p. 55).

Para realizar uma formação condizente com as demandas sociais, o curso de graduação tem reformulado a estrutura do curso e das disciplinas, para adequá-las as peculiaridades locais nas quais ocorre a formação. Isso implica em sempre contextualizar o perfil da formação docente e as ementas das disciplinas à diversidade étnica, regional e cultural do estado do Pará, em especial na realização de disciplinas como “Ensino de História em Espaços Educativos Não-Formais”, cujas metodologias precisam ser desenvolvidas para conduzir uma formação que consiga fazer a mediação das questões sociais com o conhecimento científico.

Ensinar e aprender história com a educação não-formal

Apesar do grande benefício que a redemocratização brasileira proporcionou para a reformulação curricular da educação básica, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96, o seu impacto na formação superior em nível de licenciatura em história foi bastante limitado. Estudos recentes têm demonstrado que a incorporação de diretrizes curriculares inovadoras no âmbito do ensino-aprendizagem, mais voltadas para privilegiar questões do cotidiano social, a partir de eixos temáticos como Cidadania e Democracia, acabaram se chocando com uma formação universitária da UFPA, excessivamente centrada em objetivos e competências voltados para a historiografia e a pesquisa acadêmico-documental, sem a devida ênfase na formação docente. As contínuas reformulações do PPC do curso de História e às normas prescritivas de reestruturação curricular do Conselho Nacional de Educação (CNE), não conseguiram operar mudanças significativas no perfil da formação do licenciado e da licenciada em História (Nascimento, 2008).

Esse descompasso acabou por restringir o campo de apropriações de experiências e espaços não-formais de educação no curso de Licenciatura em História da UFPA. A formação de professores(as) acabou reforçando a ideia de que as aulas de história mais condizentes com as questões sociais deveriam ser pautadas nas interpretações históricas contempladas nos livros didáticos ou na transposição didática do saber historiográfico para a sala de aula. A relação do conhecimento histórico com os problemas vivenciados no cotidiano da sociedade e das escolas, contemplados na LDB e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foram colocados em níveis muito abstratos, sem problematizações ou iniciativas voltadas para uma educação democrática ou para uma educação para a cidadania. Sem aderência ao “senso comum” da sociedade e da cultura, a história ensinada serviu (e tem servido) mais para reproduzir o que Almeida (2017) denominou de o “mito da reforma universitária”, ou seja, a ideia de que a expansão da pesquisa em nível de pós-graduação brasileira teria levado a uma transformação completa da qualidade da formação educacional voltada para a sala

de aula da educação básica. De fato, é difícil negar que a formação acadêmica do(a) historiador(a) esteve distante da formação do(a) professor(a), o que ajudou a fortalecer a formação de uma “bolha” educacional e escolar, caracterizada pelos vieses classista, tecnicista, reprodutivista, verbalista, memorizante e historicizante, na qual o passado supera e sufoca o presente, eliminando a construção de expectativas conscientes de futuro (Arendt, 2009; Munakata, 2007).

Em contrapartida a esse quadro, o componente curricular “Ensino de História em Espaços Educativos Não-Formais” faz parte de novas exigências curriculares prescritivas da UFPA para os cursos de licenciatura. Baseado na Resolução CNE nº 2, de 1º de julho de 2015, o PPC da Licenciatura em História procura privilegiar o “princípio libertador, crítico e criativo da interdisciplinaridade, do diálogo, da relação teoria e prática”, a partir dos quais o alunado tem sua formação centrada em “criar, estudar conceitos e fundamentos pedagógicos que os possibilitem intervir na realidade, ou seja, a promover ações extensionistas” (Universidade Federal do Pará, 2017, p. 11)

O que se tem almejado a partir de então é justamente romper com a clássica separação entre universidade/sociedade e escola/sociedade no processo formativo dos licenciandos e das licenciandas em História; incentivar a apropriação, por parte de discentes e docentes, do cotidiano social, com as suas complexas questões atuais, que possam ser dimensionadas historicamente, a partir da relação temporal presente-passado-futuro, conforme pode ser notado na ementa descritiva do componente curricular.

Trabalhar com experiências e espaços educativos não-formais no ensino-aprendizagem de História pressupõe a necessidade de uma formação profissional atrelada a uma outra consciência histórica. Ao transpassar os muros da Universidade, docentes e discentes procuram a construção de uma concepção do saber histórico voltado para compreender a complexidade das questões em que todos nós estamos envolvidos no cotidiano social; abrem possibilidades para, primeiramente, problematizar situações e processos que pouco figuram na seara do(a) historiador(a) profissional, como as relações étnico-raciais e de gênero, a religiosidade e sua diversidade, a pluralidade cultural, corpo e sexualidade, violência e direitos humanos, dentre tantas outras realidades, antes pensadas fora do ambiente da historiografia e da história escolar. O conhecimento histórico, nesse sentido, pode ter uma função escolar muito interessante, que é a de proporcionar a ampliação da consciência histórica a partir da articulação entre a realidade individual/grupal/social do presente, a sua historicidade a partir da apropriação dos conteúdos curriculares da educação básica e a construção de uma representação de mundo, a partir de uma nova autorrepresentação, orientada para a reflexão e a ação futura (Cerri, 2011; Freire, 1987; Rösen, 2007).

Pensar historicamente é o desafio que está posto para o ensino e aprendizado de história no nosso tempo. Trabalhar com educação não-formal, espaços não-formais,



experiências não-formais requer, primeiramente, um repensar a tradicional didática da história, ainda muito centrada na exposição verbal, com a centralidade do saber docente e com um planejamento restrito à memorização de causas e efeitos de processos, datas/lugares/nomes, repercussões do passado no presente. Requer superar o que Freire (1987) denominou de “educação bancária”, formalista, fundamentada no aprendizado quantitativo dos conteúdos curriculares, com pouca ou nenhuma autorreflexão ou reflexão sobre o mundo, em prol de uma didática que interrelacione as dimensões técnica, humana e política, com contextualizações votadas para o local/social, e com o trabalho de problematização de situações concretas da vida. Desse modo, é possível pensarmos na reflexão social e histórica a partir da prática da pesquisa, da experimentação e da busca de respostas fundamentadas, embora provisórias, às realidades observadas e que precisam ser transformadas. Enfim, uma didática com função mediadora entre a teoria e a prática (Candau, 1997; Veiga; Lopes, 2011).

De posse dessa compreensão didática é que pudemos realizar alguns importantes deslocamentos de perspectivas relacionados ao ensino e aprendizagem histórica a partir da educação não-formal em espaços não-formais. Em seguida, partiremos para a apresentação da experiência didático-pedagógica desenvolvida com duas turmas de licenciatura em História de regiões com problemas e realidades bem diferentes do Estado do Pará: a região do Xingu e o Município de Ananindeua, na região metropolitana de Belém.

Problematizar o presente-passado através da educação não-formal

No Campus da UFPA de Ananindeua, o planejamento da disciplina “Ensino de História em Espaços Educativos Não-Formais” desenvolvido na turma de licenciatura foi construído sobre três eixos centrais: 1) discussão contextual sobre a crise da educação na modernidade do tempo presente; 2) incorporação de teorias e práticas de aprendizagem escolar, voltadas para o ambiente da sala de aula; e 3) desenvolvimento de propostas didático-pedagógicas centradas nas possibilidades de ensinar e aprender com experiências e espaços extraescolares. Além desses objetivos mais amplos, o componente curricular seguiu um conjunto de abordagens da educação não-formal que pudesse proporcionar ao alunado a apropriação de variadas situações concretas do espaço social, da problematização do espaço virtual e das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC’s), e do tempo presente.

Esses três eixos de discussão acabaram se desenrolando em tópicos mais específicos, que entrecruzaram o contexto atual da educação básica, teorias da aprendizagem e alternativas de ensino de história a partir de experiências e espaços não-formais.

Quadro 1 – Programa de curso – Perspectivas Teórico-Metodológicas

	Abordagem	Tópicos de Discussão	Metodologia
Unidade 1	A crise da modernidade na Educação	a) Autoridade e liberdade no mundo ocidental: um paradoxo. b) Cultura histórica e ensino de história.	<input type="checkbox"/> Leitura e discussão de textos especializados em Filosofia e Teoria da Educação.
Unidade 2	A história escolar: entre instruir e educar	a) Aprender para a consciência histórica e a <i>práxis</i> social. b) Dilemas contemporâneos: pluralidade <i>versus</i> “escola sem partido”.	<input type="checkbox"/> Leitura e discussão de textos de teoria da “aprendizagem significativa”. <input type="checkbox"/> Leitura e discussão de textos de teoria do ensino de história.
Unidade 3	Possibilidades de ensinar/aprender em espaços extraescolares	a) O que se entende por Ensino de História? b) Oralidade, memória e identidades locais. c) A história pública e a abordagem do tempo presente.	<input type="checkbox"/> Contato com resultados parciais e finais de pesquisas de licenciandos e licenciadas de História. <input type="checkbox"/> Laboratórios dialógicos com pesquisadores e pesquisadoras de pós-graduações em Ensino de História. <input type="checkbox"/> Visitas técnicas a espaços educativos não-formais das cidades de Belém e Ananindeua-PA.

Fonte: Universidade Federal do Pará (2020b, p. 1-2)

Como se depreende do Quadro 1, o planejamento da disciplina privilegiou o contato do alunado com situações concretas de pesquisa no campo do ensino-aprendizagem de história, assim como visitas técnicas em espaços não formais, com potencial para apropriações sociais. Cerca de 50% da carga horária da disciplina de 75h foi direcionada às interações com pesquisadores e pesquisadoras dos cursos de Especialização em Ensino de História e do Mestrado Profissional em Ensino de História

da UFPA, e com graduandos e graduandas bolsistas PIBIC e PIBID. A ideia central era a de fomentar concepções e possibilidades de problematizar a múltipla e complexos saberes e práticas sociais situados nos espaços não-formais de ensino-aprendizagem de Belém e Ananindeua.

Quadro 2 – Programa de Curso – Atividades Não-Formais

Atividades	Objetivos	Registros
Participação da III Semana de Licenciaturas do Campus de Ananindeua.	<ul style="list-style-type: none"> · Oportunizar o contato com resultados parciais de pesquisas em espaços educativos não-formais, desenvolvidas por bolsistas PIBIC e PIBID. 	https://slic2020.wixsite.com/iislic
<p>Visita técnica ao Complexo Histórico Feliz Lusitânia (Cidade Velha – Belém/PA)</p> <p>Interação com a Profa. Me. Lourdes Machado Martins e sua perspectiva de pesquisa na dissertação “Centro histórico de Belém: lugar de história e memória na sala de aula” (ProfHistória-UFPA).</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Construir possibilidades didáticas e de pesquisa com a memória e o patrimônio histórico colonial da cidade; · Problematizar as apropriações desse mesmo patrimônio no tempo presente; · Conhecer estratégias didáticas desenvolvidas com a memória e o patrimônio nas aulas de História no Ensino Fundamental. 	https://www.instagram.com/p/B80x2xcgHZ-/
Interação com o Prof. Me. Daniel Rodrigues Tavares e sua perspectiva de pesquisa na dissertação “O ensino de história por meio da educação patrimonial na Ilha de Mosqueiro”. (ProfHistória-UFPA).	<ul style="list-style-type: none"> · Conhecer estratégias didáticas para trabalhar com a memória e o patrimônio cultural em comunidades rurais; · Problematizar a educação patrimonial como possibilidade não-formal de ensino-aprendizagem. · Construir possibilidades didáticas e de pesquisa extraescolares com a memória, o patrimônio cultural e a história pública. 	https://www.instagram.com/p/B8wWuqCAAw5/



<p>Visita Técnica à ONG Centro de Solidariedade da Criança e do Adolescente (Ananindeua-PA).</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Conhecer estratégias didáticas para trabalhar com Direitos Humanos, a partir de ações voltadas para crianças e jovens dos bairros de periferia; · Propiciar apropriações das experiências da ONG para a construção de possibilidades didáticas e de pesquisa no ensino-aprendizagem de história, com espaços não-formais. 	<p>https://www.instagram.com/p/B81lip3AXe4/</p>
<p>Interação com a Profa. Esp. Márcia Nascimento (Especialização em Ensino de História – UFPA)</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Conhecer abordagens de ensino-aprendizagem de história em espaços não-formais da internet; · Problematizar o cyberspaço como espaço não-formal de ensino-aprendizagem de história. · Construir possibilidades didáticas de trabalho com ensino-aprendizagem de história, história digital e história pública. 	<p>https://www.instagram.com/p/B9IcigwASqY/</p>

Fonte: Universidade Federal do Pará (2020b, p. 1-2)

Para explorar essas perspectivas extraescolares, os(as) discentes tiveram contato prévio com duas teorias cognitivas da aprendizagem: a “aprendizagem significativa”, trabalhada por David P. Ausubel (1968) e Marco Antônio Moreira (2006); e a teoria da “aprendizagem histórica”, de Jörn Rüsen (2011). Na teoria da aprendizagem significativa, foi discutida a tese de que o trabalho com a realidade social e com os conhecimentos prévios dos e das estudantes possibilita uma retenção mais qualitativa dos conteúdos formais da aprendizagem escolar. A segunda teoria, a da aprendizagem histórica, parte do pressuposto que o ensino de história oriunda da consciência histórica e da cultura histórica, construídos socialmente para serem trabalhados formalmente na escola, mais condizente com os elementos que constituem a ciência histórica – fontes/testemunhos, pesquisa de dados, análise crítica, hipóteses, etc. A



interrelação crítica das teorias da aprendizagem, as atividades com experiências de pesquisa com espaços não-formais e visitas técnicas extraescolares foram o cerne da formação disciplinar do alunado.

Como avaliação dessas atividades foi requisitada a construção, em grupos, de sequências didáticas, que deveriam focalizar a interrelação entre a abordagem não-formal discutidas nas atividades práticas, as teorias da aprendizagem e as competências do currículo de História da Secretaria Municipal de Ananindeua. As sequências didáticas, ambientadas em diversos anos do ensino fundamental e do ensino médio, privilegiaram a problematização do tempo presente, a relação entre teoria e prática na construção das aulas, a aprendizagem histórica e a metodologia de associação ou analogia entre o tempo presente e os conteúdos históricos do currículo. Os grupos contemplaram as abordagens propostas na disciplina, alguns com perspectiva bastante criativa, e trabalharam com patrimônio histórico e cultural, direitos humanos e cidadania, cultura digital e internet, memória e história pública, sempre no sentido de dar utilidade ao conhecimento histórico escolar, a partir da apropriação de experiências e espaços não-formais de ensino.

O ensino nos cursos de graduação em geral segue as regras curriculares conduzidas pela égide do formalismo que o ensino superior requer. Desse modo, com relação a formação do(a) historiador(a) as exigências não são diferentes, pois, a academia ainda é orientada pelo rigor científico, que não aceita outros conhecimentos que não estejam ligados à ciência clássica. Romper com o ensino de graduação conduzido pela forma estruturada do conhecimento científico com aspectos tradicionalistas, tem sido uma constante batalha que docentes e pesquisadores têm travado dentro dos centros universitários. A abertura da universidade para a interação com novos contextos da realidade social, sobretudo uma relação mais próxima dos movimentos sociais, deu uma nova perspectiva para o desenvolvimento do ensino.

No caso do curso de licenciatura em História com turma flexibilizada no *Campus* Universitário de Altamira³, a abertura para novas abordagem de ensino que considerem a formação do historiador mediado pela inserção nas instituições sociais, pode ser evidenciada através das ementas das disciplinas que já direcionam as discussões da realidade social no desenvolvimento do ensino da pesquisa. No trato com a disciplina “Ensino de história em Espaço Educativos Não-Formais”, verificamos que a ementa remete ao estudo:

A dimensão do Ensino de História em espaços não-formais de Ensino: museus, arquivos, centros de documentação e lugares de memória. Os usos do espaço urbano e dos saberes locais no Ensino de História. Os espaços educativos não-formais como lugares alternativos no processo de ensino e aprendizagem em História: metodologias e projetos educativos (Universidade Federal do Pará, 2017, p. 23).

A ementa da disciplina, de modo abrangente, encaminha o graduando em história para estudar os meios e as formas da aplicação do conhecimento em história em contextos diferenciados da escola ou da academia. E foi seguindo essa proposição é que a disciplina “Ensino de história em Espaço Educativos Não-Formais” foi ministrada no mês de janeiro de 2020 na turma flexibilizada de História no *Campus* de Altamira.

A princípio o plano de ensino foi elaborado contemplando as diretrizes do PPC do curso, com a ressalva que deveriam ser observadas a realidade da região do Xingu e da Transamazônica. Desse modo as aulas foram ministradas a partir da discussão sobre a conceituação de educação que a LDB 9.394/96, termina: “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 2013, p. 9).

A partir da definição da legislação sobre a educação como processos que ocorrem em vários setores da sociedade, voltamos a atenção para o entendimento dos espaços de formação formal, não-formal e informal, que de acordo com Lima (2020) abarca a globalidade do universo educacional, o que amplia o leque de possibilidades para o historiador encontrar mais horizontes para atuar profissionalmente. Assim, foram realizados estudos de autores que tratam de temas referentes ao ensino em instituições não escolares, que levou a compreensão que o historiador tem a vocação natural para trabalhar com as organizações sociais devido o compromisso de exercer a história pública que segundo Bueno *et. al* (2018), tem aplicação em uma gama de atividades sociais.

O estudo realizado por Barroso *et. al* (2010) nos colocou os temas étnicos que surgem a partir dos movimentos sociais com bases étnicas e que trazem para o campo do ensino de história elementos históricos que a população negra enfrenta na sociedade. Outro estudo que trata de grupos marginalizados na história do Brasil, realizado por Martins e Soares (2015), demonstrou que em pesquisa sobre educação patrimonial os autores se depararam com a questão da exclusão que grupos sociais como indígenas, povos tradicionais, grupos quilombolas, são submetidos e que por isso tentam preservar sua identidade cultural como forma de resistência.

Por se tratar do estudo de uma disciplina com foco na educação em ambientes não formais, diversas áreas do campo social foram temas de discussão, como por exemplo o espaço dos museus, teatro, grupos familiares, além dos ambientes virtuais como *podcasts* e a rede social digital *WhatsApp*. Todos esses assuntos formaram uma base teórico conceitual para ambientar a turma do curso de História, a entenderem que no lugar em que vivem existem muitos espaços sociais com grande potencial para o aprendizado e o ensino de história.

Dessa forma, os acadêmicos foram orientados a produzirem projetos de intervenção



para o ensino de história em instituições sociais, e foi daí que organizações como o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), associação criada por cidadãos altamirenses prejudicados pela construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte (UBHE), e que agrega muitos testemunhos dos moradores que narram a forma de vida da população e de grupos familiares antes da barragem. Outro trabalho resultante da proposta de ensino de história, foi o voltado para a Casa de Educação Popular (CEP), que é um espaço organizado por um grupo popular, aonde foi proposta a utilização da história da fundação de Altamira, explorando suas contradições sociais, para motivar as pessoas a se organizarem para lutar por mais conquistas para a educação.

As discussões das temáticas e atividades de campo das aulas da disciplina: “Ensino de história em Espaços Educativos Não-Formais” problematizaram o pensar a história local a partir da luta produzida pelos movimentos sociais, pois, segundo Bueno *et. al.* (2017), os movimentos sociais são redes articuladas que participam das mudanças históricas em uma conjuntura política, e dessa forma interagem com a realidade social do próprio lugar onde estão situadas.

O trabalho de campo dos graduandos do curso de História, indispensável no planejamento de ensino com espaços educativos não-formais, foram pensados para que pudessem conhecer as entidades sociais locais e, ao mesmo tempo, elaborar projetos para o ensino de história. Possibilitou, ainda, ampliar a compreensão dos acadêmicos sobre o campo de atuação do(a) historiador(a), que não se limita somente à docência ou ao ambiente escolar, mas que existem inúmeros espaços que necessitam da atuação profissional. Também, ficou mais evidente que os espaços não-formais são ricos ambientes para trabalhar o acervo histórico da sociedade, por isso, é de grande importância que a Universidade esteja aberta para incorporar esses outros espaços na formação acadêmica.

Conclusão

Atualmente o ensino de história vem assumindo novas abordagens metodológicas para lidar com o objeto de estudo no campo da formação de professores e para o desenvolvimento do componente curricular de História na educação básica. Assim os movimentos sociais se tornaram um grande achado para ajudarem a problematizar os fenômenos históricos que se apresentam.

O encontro entre o ensino de história e as organizações sociais é quase um fenômeno natural, pois as ações educacionais de ambos convergem para a ação formativa em que os espaços não escolares ajudam a popularizar, por isso é fundamental que metodologias sejam construídas no sentido de favorecer o trabalho didático-pedagógico nessas organizações.



As atividades realizadas na turma do Curso de História do Campus de Ananindeua, através da socialização das sequências didáticas pelos grupos, mostraram, em sentido similar, a recepção positiva de trabalho com espaços educativos não-formais no ensino-aprendizagem de história. A percepção final do alunado envolvido se orientou para a necessidade de problematizarmos um ensino de história voltado exclusivamente para o tempo passado e centrado na memorização de conteúdos históricos pelos alunos e pelas alunas. As turmas de licenciandos e licenciandas puderam confrontar a formação básica que tiveram com as expectativas de uma formação histórica escolar mais crítica e mais voltada para a transformação pontual da realidade social, sobretudo relacionada às práticas e pensamentos colonialistas, à violência urbana e rural, a desigualdade social, a exclusão social das periferias e zonas/distritos rurais, a inclusão digital e a disseminação de pós-verdades e *fake news* nas redes sociais. Essas posturas mostram, ainda, um protagonismo discente nos processos de ensino-aprendizagem da Licenciatura, com grande incentivo à autonomia de apropriação do social, reflexão e autorreflexão, proatividade no processo de pesquisa e construção do saber no planejamento didático, fundamentais para uma renovação das práticas de docência na educação básica.

Em Altamira, a turma da graduação em História ajudou a evidenciar que na região do Xingu, a história do município de Altamira é repleta da forte evidência da mobilização social por meio dos movimentos de base para a conquista sociais, pois desde a abertura da rodovia Transamazônica no início da década de 1970 e recentemente com a construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte (UHBM), os grupos de moradores reunidos em associações e cooperativas têm lutado para que seus direitos sejam assegurados. Nesse processo, muitos acontecimentos que marcaram a vida dos povos indígenas, ribeirinhos, quilombolas, trabalhadores do campo, colônias e vilas à margem das rodovias, mulheres, crianças e idosos, foram registrados nos documentos oficiais e na memória desses grupos tradicionais.

Recorrer a essas fontes e testemunhos por meio da história da organização que os movimentos sociais promoveram é de extrema importância para que a história não oficial dos sujeitos anônimos mobilizados seja registrada. Daí a necessidade que os cursos de graduação se articulem com essas organizações para ampliar o horizonte de estudo, como no caso do curso de História que, através da disciplina “Ensino de história em Espaços Educativos Não-Formais”, pode ter seu campo de conhecimento estabelecendo o contato com as organizações sociais.

Referências

ALMEIDA, Karla Nazareth Côrrea. *A pós-graduação no Brasil: história de uma tradição inventada*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade



Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/10200>. Acesso em: 14 set. 2020.

ARENDR, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

AUSUBEL, David. *Psicologia educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1968.

BARROSO, Vera Lucia Maciel; PEREIRA, Nilton Mullet; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GEDOZ, Sirlei Teresinha; PADRÓS, Enrique Serra. *Ensino de história: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: ANPUH, 2010.

BLOCH, Marc. *Apologia da história*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papyrus, 1996.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 set. 2020.

BUENO, André; ESTACHESKI, Dulceli; CREMA, Everton Carlos; MARIA NETO, José. *Aprendizagens históricas: ensino de história*. União da Vitória: LAPHIS, 2018.

BUENO, André; ESTACHESKI, Dulceli; CREMA, Everton Carlos; MARIA NETO, José. *Jardim de histórias: discussões e experiências em aprendizagem histórica*. União da Vitória: Laphis, 2017.

CANDAU, Maria Vera. Da didática fundamental ao fundamental da didática. In: ANDRÉ, Marli Eliza D.; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (org.). *Alternativas no ensino de didática*. Campinas: Papyrus, 1997. p. 87-118.

CASTRO, Rogério Cunha de. O sonho de um tolstoiano: João Penteado e a escola moderna de São Paulo (1912-1919). *Caderno Eletrônico de Ciências Sociais*, Vitória, v. 3, n. 2, p. 9-17, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/cadecs/article/download/13652/9672/36589>. Acesso em: 11 ago. 2020.

CERRI, Luis Fernando. *Ensino de história e consciência histórica*. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

DAL RI, Neusa Maria; VIEITZ, Candido Giraldez. A educação do movimento dos sem-terra. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 26, p. 44-57, maio/ago. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000200004>

FLORIDO, Caroline Maria. A História da Extensão Universitária na Faculdade de Educação da Unicamp: resistência institucional ou recorte social?. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, 4., 2009, São José do Rio Preto. *Anais [...]*. São José do Rio Preto: ABEM, 2009. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/l4ZaQQff.doc. Acesso em: 11 set. 2020.

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

GOHN, Maria da Glória Marcondes. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. *Investigar em Educação*, Porto, v. 1, p. 35-50, 2014. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/download/4/4>. Acesso em: 9 set. 2020.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. *História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros*. São Paulo: Loyola, 2013.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. *Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Livia Morais Garcia. *História oral e educação não-formal: o patrimônio cultural nas fazendas históricas paulistas*. Curitiba: Appris, 2020.

MARTINS, Daniela da Silva; SOARES, André Luís Ramos. Os estudos de grupos marginalizados na história do Brasil e a educação patrimonial: experiências de uma proposta inclusiva. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS HISTÓRICOS, 12., 2017, São Leopoldo. Anais [...]. São Leopoldo: Editora da Feevale, 2017. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/287b0871-6858-4a78-98a8-aa35c156c60d/Daniela%20da%20Silva%20Martins.pdf>. Acesso em: 12 set. 2020

MOREIRA, Marco Antônio. *A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula*. Brasília, DF: Editora da UnB, 2006.

MUNAKATA, Kazumi. Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FREITAS, Marcos César (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 271-296.

NASCIMENTO, Sérgio Bandeira do. *A formação de professores no curso de história da universidade federal do Pará: uma análise do projeto político pedagógico*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/1767>. Acesso em: 12 set. 2020.

RÜSEN, Jörn. *História viva: teoria da história - formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília, DF: Editora da UnB, 2007.

RÜSEN, Jörn. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

SANCHES, Raquel Cristina Ferraroni. *Avaliação institucional*. Curitiba: IESDE, 2009

SOUZA, Maria Antônia. *Movimentos sociais e sociedade civil*. Curitiba: IESDE, 2008.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. *Histórico*. Ananindeua: UFPA, 2020a. Disponível em: <https://campusananindeua.ufpa.br/index.php/historico>. Acesso em: 14 set. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. *Programa de curso*: ensino de história em espaços educativos não-formais. Ananindeua: UFPA, 2020b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. *Projeto pedagógico de curso de licenciatura em história*. Ananindeua: UFPA, 2017. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1eMHDTIAMqw-EDfvskZXiMgEc9y_PwO_l/view. Acesso em: 14 set. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. UFPA em números 2020 ano base 2019. Ananindeua: UFPA, 2020c. Disponível em: <http://www.ufpanumeros.ufpa.br/index.php>. Acesso em: 13 set. 2020.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro; LOPES, Antônia Osima (org.). *Repensando a didática*. Campinas: Papirus, 2011.

Notas

¹Doutor em Educação (UFPA). Professor da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Altamira. Líder do Grupo de Pesquisa História Sociedade e Educação (HISTEDBR/SECÇÃO ALTAMIRA).

²Doutor em História Social (USP). Professor da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Ananindeua. Líder do Grupo de Estudos de Fronteira (CNPq/UFPA).

³O curso de História no Campus de Altamira ocorreu devido haver carência de historiadores para atuar na educação básica na região da Transamazônica e Xingu, assim foi solicitado ao Campus de Ananindeua flexibilizar uma turma em Altamira.



A DISCIPLINA DE HISTÓRIA E O DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO PARÁ: CAMINHOS E DESCAMINHOS PARA O FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE NEGRA

THE SUBJECT OF HISTORY AND THE CURRICULUM DOCUMENT OF THE STATE OF PARÁ: PATHS AND MISDIRECTION TOWARDS FOR THE STRENGTHENING OF THE BLACK IDENTITY

LA DISCIPLINA DE LA HISTORIA Y EL DOCUMENTO CURRICULAR DEL ESTADO DE PARÁ: CAMINOS Y CAMINOS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA IDENTIDAD NEGRA

Edvan da Silva Conceição¹
Vilma Nonato de Brício²

Resumo: Este trabalho surge por meio da compreensão de possíveis mecanismos que podem servir de auxiliares no processo de construção da identidade negra, entre eles, o currículo escolar, que é um elemento presente no processo de formação de negros e negras na Educação Básica. Analisaremos o componente curricular de História no Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPará) do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, tendo como objetivo, compreender de que modo a identidade negra é abordada no referido componente curricular, tendo em vista a necessidade de contribuir para o seu fortalecimento. O artigo estrutura-se em dois tópicos: no primeiro apresentaremos a construção do DCEPará, destacando a relação deste com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que deve servir como referência para a construção dos diversos documentos curriculares espalhados pelo Brasil; e no segundo abordaremos a estruturação da disciplina de História nos anos finais do ensino fundamental, tendo como perspectiva compreender como as temáticas ligadas a uma possível formação identitária negra, é sugerida e trabalhada no referido componente, presente no documento em questão. Torna-se urgente materializarmos possíveis instrumentos que auxiliem o fortalecimento tanto da história, como dos indivíduos negros nesse processo de construção identitária, frente às demandas sociais que urgem no cenário social atual.

Palavras-chave: Identidade negra; propostas curriculares; disciplina História.



Abstract: This work arises through the understanding of possible mechanisms that can serve of helpers in the process of constructing black identity, including the school curriculum, which is one element among others present in the process of training black men and women in Basic Education. We will analyze the curricular component of History in the Curriculum Document of the State of Pará (DCEPará) from the 6th to the 9th grade of elementary school, aiming to understand how black identity is addressed in that curricular component, bearing in mind the need for contribute to its strengthening. The paper is structured in two topics, in the first we will present the construction of the DCEPará, highlighting its relationship with the Common National Curriculum Base (CNCB) which should serve as a reference for the construction of the various curriculum documents spread across Brazil, and in the second topic we will approach the structuring of the discipline of History in the final years of elementary school, with the perspective of understanding how the themes linked to a possible black identity formation are suggested and worked on, in the referred component present in the document in question. It is urgent to materialize possible mechanisms that help to strengthen both history and black individuals in this process of identity construction, given the social demands that are urgent in the current social scenario.

Keywords: Black identity; curriculum proposals; discipline History.

Resumen: Este trabajo surge a través de la comprensión de posibles mecanismos que pueden servir como ayudas en el proceso de construcción de la identidad negra, incluido el currículo escolar, que es un elemento presente en el proceso de formación de hombres y mujeres negros en la Educación Básica. Analizaremos el componente curricular de Historia en el Documento Curricular del Estado de Pará (DCEPará) del 6º al 9º año de la Enseñanza Primaria, con el objetivo de comprender cómo se aborda la identidad negra en ese componente curricular, teniendo en cuenta la necesidad de contribuir para su fortalecimiento. El artículo se estructura en dos temas: en el primero presentaremos la construcción del DCEPará, destacando su relación con la Base Curricular Común Nacional (BNCC), que debe servir de referencia para la construcción de los diversos documentos curriculares diseminados por Brasil; y en el segundo abordaremos la estructuración de la asignatura de Historia en los últimos años de la escuela primaria, con la perspectiva de comprender cómo se sugieren y trabajan temas vinculados a una posible formación de la identidad negra en el citado componente, presente en el documento de pregunta. Urge materializar posibles instrumentos que ayuden a fortalecer tanto la historia como los individuos negros en este proceso de construcción identitaria, frente a las demandas sociales que urgen en el escenario social actual.

Palabras Clave: Identidad negra; propuestas curriculares; historia de la disciplina.

Introdução

Busca-se analisar neste artigo o componente curricular de História no Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPará) do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, tendo como objetivo, compreender de que modo a identidade negra é abordada no referido componente curricular, tendo em vista o importante papel desenvolvido por este no processo de fortalecimento da identidade negra.

A principal inquietação que mobilizou a pesquisa foi: de que forma a disciplina de História no DCEPará propicia a construção de caminhos viáveis, que possam contribuir para o fortalecimento da identidade negra? Compreende-se a necessidade do fortalecimento da identidade histórico-cultural dos afrodescendentes como forma de efetivação da Lei nº10.639/2003, que versa sobre a História e Cultura Afro-Brasileira.

Este artigo surge a partir da compreensão sobre possíveis contribuições, viabilizadas por alguns mecanismos no processo de construção da identidade negra, entre eles, o currículo escolar, que é um elemento importante, dentre outros, presente na educação básica, na qual torna-se em alguns casos um espaço mobilizador para tal processo construtivo.

Desta forma, analisar criticamente o currículo escolar da educação básica e entendê-lo como mais um elemento proporcionador dessa ação construtiva, corrobora para o fortalecimento das múltiplas identidades presentes na sociedade. Sobre o processo de construção identitária, acionamos Munanga (2012), o qual destaca duas formas de construção identitária, a individual e a coletiva. Segundo o autor, a identidade individual é atribuída aos indivíduos para diferenciá-los dos demais, e a identidade coletiva estrutura-se a partir do reconhecimento de um determinado grupo, e esse reconhecimento pode ser feito pelo próprio grupo através de elementos que os interliguem dentro de um sistema cultural.

Logo, compreendemos que ambos processos construtivos necessitam de meios que possam proporcionar o desenvolvimento e reconhecimento de tais identidades, compostas quase sempre por elementos que funcionam como referência, no caso, esses elementos devem estar disponíveis nos mais variados recursos, para que quando acionados possam produzir efeitos positivos em tais processos. Assim, a visibilidade positiva de elementos característicos da cultura negra é fundamental para que a construção identitária da pessoa negra não seja prejudicada, proporcionando o desenvolvimento harmonioso entre o ser e o seu autorreconhecimento no espaço social.

Gomes (2002) destaca “[...] a identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos” (Gomes, 2002, p. 39). Ou seja, a autora compreende que a construção da identidade negra perpassa por múltiplos diálogos que podem ou não ser conflitivos, sendo que o olhar do outro

sobre nossa identidade, pode ou não gerar questionamentos internos. Sabe-se que, no Brasil, o negro foi criminalizado, destituído de sua humanidade por longo período histórico, assim como, sua contribuição na formação da sociedade brasileira por muito tempo foi relegada a simples mão-de-obra, como seres inferiores dentro de uma engrenagem social.

O Brasil se formou a partir do massacre e da desumanização de determinados grupos, entre eles o grupo formado por pessoas negras, que foram sequestradas e inseridas, em muitos casos, como mercadorias em um sistema de extrema exploração no processo de colonização, praticado por diversos países. Séculos passaram-se tendo o negro como uma peça fundamental nesse processo, o qual destruía suas identidades, sua história e sua própria existência. O legado desse sistema deixou reflexos que ainda são sentidos nos dias atuais. Segundo Costa (2021, p. 142),

A escravidão histórica de africanos e seus descendentes é um grande trauma na humanidade, mesmo que no presente as pessoas não tenham tido essa vivência, uma vez que a experiência direta de um indivíduo em um evento não é condição necessária para sua inclusão no processo de traumas.

Costa (2021) descreve que não é necessariamente só a experiência do fato em si que pode produzir os traumas, mas as lembranças mediadas por diversos mecanismos como livros e etc. Diante disto, um dos reflexos desse processo de desumanização de pessoas negras, é o racismo, um elemento constantemente alimentado e estimulado por uma lógica branca elitista, assentada em um passado escravocrata. O racismo à brasileira, denominado por Gomes (2012), é fruto do mito da democracia racial, o qual faz com que os negros brasileiros vivenciem o racismo de formas diferenciadas, porém, não menos cruéis. A falta de referências negras em diversos cenários ou a imposição de determinados papéis sociais para esses indivíduos, ao qual, quase sempre são subalternos, é uma das formas de vivenciar essa discriminação e até mesmo a própria exclusão do indivíduo negro de determinados espaços e status sociais.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) descreve em um estudo materializado no informativo intitulado “desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil” publicado em 2019, que

As desigualdades étnico-raciais, reveladas na breve série temporal considerada neste informativo, têm origens históricas e são persistentes. A população de cor ou raça preta ou parda possui severas desvantagens em relação à branca, no que tange às dimensões contempladas pelos indicadores apresentados – mercado de trabalho, distribuição de rendimento e condições de moradia, educação, violência e representação política (IBGE, 2019, p. 12).



A pesquisa demonstra a persistência de uma exclusão da população negra em seguimentos fundamentais para o processo de desenvolvimento desses indivíduos, formando-se barreiras nos processos de construção da igualdade social entre os grupos que compõe a sociedade brasileira. Segundo Almeida (2019), “[...] comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção” (Almeida, 2019, p. 33). É contundente a obrigatoriedade em combater o racismo, compreendendo que políticas públicas voltadas para essa questão são uma das formas de enfrentamento, porém, necessita-se aprofundá-las junto a um conjunto de ações que tenham por objetivo mudanças estruturais, que de fato busquem sanar o processo de exclusão histórica desses indivíduos. As propostas curriculares devem fazer parte desse conjunto de ações, rastreando formas para contribuir nesse aprofundamento da luta contra a exclusão da população negra.

Tendo como foco o Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPará) do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e os autores/as base da pesquisa, utilizou-se a pesquisa documental para a construção deste artigo. Segundo Rodrigues e França (2010), descrevem uma pesquisa documental como uma análise sobre um documento que ainda não passou por procedimentos de investigação, ou a construção de novas análises dessa fonte, propondo, assim, novas interpretações. “A pesquisa documental utiliza materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que podem passar por novas análises de acordo com os objetivos da pesquisa” (Rodrigues; França, 2010, p. 55). Sendo assim, este artigo se estrutura em dois tópicos ao qual analisaremos o documento curricular do estado do Pará, no intuito de observar possíveis caminhos para a construção de forma positiva da identidade negra, através do componente curricular de História.

No primeiro tópico, apresentamos a construção do DCEPará, observando a relação deste com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que deve servir como referência para a construção dos diversos documentos curriculares espalhados pelo Brasil, como no caso o DCEPará. Após isto, identificaremos a trajetória de construção do documento em questão e sua estrutura. Para isso utilizaremos alguns/as autores/as como referências, para embasar as nossas discussões. Destaca-se Ribeiro (2021), que também desenvolve uma análise sobre o referido documento, e demais autores acionados ao longo da pesquisa e escrita deste produto. Feito isso, iremos para o segundo tópico, no qual discutiremos a estruturação da disciplina de História nos anos finais do ensino fundamental, tendo como perspectiva, compreender como as temáticas ligadas a uma possível formação identitária negra, é sugerida e trabalhada. Para isso utilizaremos Bittencourt (2008).

Seguiremos com as discussões em torno dessa formação identitária, no intuito de compreender as relações construídas entre as políticas destinadas a fomentação de uma construção positivada da identidade em questão. Pressupõe-se que o Estado

deveria fornecer mecanismos para a construção de um ambiente, onde a reparação histórica de séculos de exclusão desses indivíduos seja efetivada de forma positiva, devendo estar ancorada na construção e solidificação de referências, na qual tragam a história desses povos para antes e além do processo de escravidão, reconhecendo e respeitando todos os elementos pertencentes a essa cultura, evidenciando suas particularidades e suas múltiplas contribuições para o processo de formação da sociedade brasileira.

A construção de um ambiente escolar que propicie o reconhecimento e produção dessas referenciais, carece também da intensificação do processo de formação de professores/as, aos quais precisam estar preparados para esse processo construtivo. Diante disto, entendemos a necessidade de buscarmos auxílio em referências que analisem o processo de formação de professores/as de História sobre as temáticas das relações étnico-raciais. Para isso, destacamos Müller e Coelho (2013) e Gomes (2012), entre outros, que nos proporcionarão a compreensão necessária sobre esta formação. Pois, para o manuseio crítico de um documento curricular que deve ser norteador da atividade em sala de aula, necessita-se que tenhamos profissionais qualificados para tal ação.

O documento: uma análise sobre o documento curricular do estado do Pará

A construção de um documento curricular como o analisado neste artigo, é permeada por múltiplos jogos de interesses. Le Goff (1990, p. 545) destaca que “o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder”. O documento não é completamente imparcial, e sim fruto das relações de poder, resultado dos conflitos e acordos estabelecidos entre indivíduos, grupos e instâncias presentes nessas relações.

Tendo em conta de que todo documento é ao mesmo tempo verdadeiro e falso (cf. verdadeiro/falso), trata-se de pôr à luz as condições de produção (cf. modo de produção, produção/distribuição) e de mostrar em que medida é instrumento de um poder (cf. poder/autoridade) (Le Goff, 1990, p. 553).

Apoiando-se na perspectiva em que representa o documento como um espaço não neutro, sendo produzido e pensado para a reprodução de um discurso que tem por finalidade perpetuar determinados pontos de vista. Lins, Rezende e França (2011, p. 60), ancorados nas perspectivas de Le Goff (1990), destacam a compreensão que o autor tem sobre o documento/monumento, fruto de interesses na manutenção e projeção das imagens que a sociedade tem de si mesma para a posteridade. Ribeiro (2021) reforça a compreensão do documento como espaço que é formado a partir de intenções, que são frutos de interesses específicos, sejam eles pessoais ou coletivos, buscando sempre orientar determinadas ações.

Essas múltiplas relações são observadas tanto na BNCC como no DCEPará. No caso da BNCC, esta é considerada um documento de caráter normativo que define as aprendizagens que devem ser desenvolvidas a cada etapa, conhecimentos considerados essenciais, que todos devem ter acesso ao longo do processo formativo. Nogueira e Dias (2018) compreendem a BNCC como uma política pública voltada para a educação, reflexos de demandas já estabelecidas. Compreendendo a BNCC como uma política pública, a necessidade de entender e identificar a presença das múltiplas demandas emanadas do corpo social, as representações presentes e construídas a partir desse documento, servem como base para a formação individual e coletiva de um projeto de sociedade, atravessados por exigências de um sistema capitalista, que reivindica as múltiplas contribuições para a manutenção desse sistema.

À vista disso, destacamos que a Proposta Curricular do Estado do Pará é construída a partir de momentos de discussões estes são as plenárias municipais e as conferências regionais, as quais tinham como objetivo, pensar essa formulação,

A Secretaria de Estado de Educação, em 2007, iniciou um movimento de construção curricular que orientasse e redefinisse o currículo das escolas, concomitante às plenárias municipais e às conferências regionais de educação, para a elaboração do Plano Nacional de Educação, todo ocorrido naquele mesmo ano (Pará, 2019, p. 10).

Segundo as informações presentes no Documento Curricular do Estado do Pará, descritos no tópico que relata a trajetória de produção do documento em questão, é enfatizado que o mesmo passou por um período demasiadamente longo, iniciado em 2007. Os movimentos para a construção da proposta curricular estadual buscaram através de eventos, seminários e consultas públicas, produzir possíveis orientações para a materialização deste documento, a cada etapa gerava-se resultados e novas demandas, até chegar a versão final em 2018, tendo uma segunda edição revisada e publicada pela Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC-PA) em 2019, sendo essa utilizada para a construção deste artigo.

20 de dezembro de 2018 foi homologado pelo Conselho Estadual de Educação, o documento curricular que, a partir desta data histórica passa a ser também a referência legítima e legal, o documento base para a (re) elaboração de outros/novos para a educação do Estado do Pará (Pará, 2019, p. 12).

Compreender as diversas demandas que surgem ao longo do processo de construção de um documento curricular estadual, a qual servirá de base para a formulação de outras propostas curriculares municipais, em um espaço congregado de múltiplas realidades, cenários e indivíduos que de alguma forma devem sentir-se representados, é um desafio complexo. Conciliar demandas diversificadas para a formação de um

documento que norteará o processo educacional é um passo significativo para a desconstrução de barreiras que possam surgir, fruto de um sistema ainda excludente.

Desta forma, entender que o DCEPará apresenta ao longo de sua redação uma certa preocupação com o atendimento a essa pluralidade, destacando a busca por uma construção coletiva, torna-se, em parte, irreal, tendo em vista que as versões do documento apresentada, já eram prontas para a consulta pública, desconsiderando assim, uma construção coletiva desde o início da produção deste mesmo, como é observado na análise de Ribeiro (2021, p. 27),

Discursos sobre democracia, participação e construção coletiva do conhecimento e da sociedade que se quer, são reafirmados por todo o documento. Porém, a metodologia de elaboração do DCEPará foi marcada por uma trama com relações de poder, que impediu certos sujeitos de ter lugar e voz, pois os encontros e seminários preparatórios realizados foram meramente consultivos, tendo participado apenas os professores da rede. Desse modo, a construção coletiva não passou de discurso, pois o que se concretizou foram práticas hierárquicas, burocratizantes e homogeneizadoras.

A autora demonstra a não concretização do discurso democrático presente no documento, pois a sua construção foi feita de forma unilateral, reflexo da metodologia adotada, na qual a sua produção é feita de cima para baixo, ou seja, o documento é apresentado pronto, apenas para consulta, como já foi ressaltado anteriormente, destacando apenas o incentivo na participação de um determinado público.

O documento faz apenas adaptações com uma linguagem progressista, que, aparentemente busca representar múltiplas realidades, na tentativa de contribuir para a formação de novos olhares, ou melhor, olhares reformulados, que reivindicam a presença de grupos historicamente silenciados e excluídos no processo de formação da sociedade brasileira, mas não estimula o fortalecimento das identidades negras em sua multiplicidade. Compreender como esses grupos são apresentados e representados nos documentos oficiais, como o Documento Curricular do Estado do Pará, que tem como finalidade orientar os currículos escolares municipais, é fundamental para observarmos como o processo de construção identitária da população negra é pensada para a formação desses indivíduos. Segundo Lima e Muniz (2020, p. 266),

A BNCC e o DCEPará são documentos de caráter normativos, definem o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem alcançar. Tais documentos determina [sic] uma série de conhecimentos, competências e habilidades que devem ser adquiridas durante o processo de escolarização. Há taxatividade sobre 'o que trabalhar' dando prescrições do conteúdo que o professor deve lecionar em cada ano escolar.

Lima e Muniz (2020) destacam essa regulação que se estabelece a partir desses dois documentos, que passam a ser norteadores no processo de ensino-aprendizagem, tendo em consideração o estabelecimento de competências e habilidades que devem ser desenvolvidas; determinam conteúdos e sugerem como estes devem ser trabalhados. O DCEPará se estrutura em eixos, subeixos, objetivos de aprendizagens e habilidades, com intuito de promover uma integração entre as disciplinas nas áreas que compõem este currículo.

Com o intuito de edificar o caminho que permita ir além da fragmentação curricular permitindo pontos de integração entre os saberes, definiram-se articulações teórico-metodológicas selecionando eixos estruturantes, subeixos e objetivos de aprendizagem aos quais os conteúdos devem ser vinculados para possibilitar o desenvolvimento de competências e habilidades ao longo dos anos que compõem o Ensino Fundamental (Pará, 2019, p. 233).

O documento curricular em questão propõe pontos de integração a partir da sua organização, pois precisa observar o espaço de execução dessa proposta curricular, se este fornecerá os requisitos necessários para a construção de um trabalho integrado entre as disciplinas, possibilitando o rompimento da fragmentação curricular.

Os quatro eixos propostos para a organização dos conteúdos nas disciplinas são, “eixo: o espaço/tempo e suas transformações; eixo: linguagens e suas formas comunicativas; eixo: valores à vida social; eixo: cultura e identidade” (Pará, 2019, p. 234), a organização em eixos se materializa em forma de tabela em cada componente curricular, essa tabela apresenta para cada eixo, um subeixo, um objetivo de aprendizagem e uma habilidade a ser desenvolvida.

Na imagem seguinte, a tabela demonstra a organização do trabalho a ser desenvolvido na turma do sétimo ano do ensino fundamental, apresentando quatro eixos, como supracitado, quatro subeixos, com a variação de dois a quatro objetivos de aprendizagens, e por fim, uma variação de uma a quatro habilidades a serem desenvolvidas em cada eixo e subeixo. Sendo assim, o professor tem um roteiro de conteúdos a serem trabalhados, do qual se espera resultados já predeterminados, ou seja, o desenvolvimento de habilidades específicas.

Imagem 1 – Componente Curricular História. Documento Curricular do Estado do Pará, 2019

Documento Curricular do Estado do Pará
Educação Infantil e Ensino Fundamental

		coletividade, de seu grupo social	
HISTÓRIA			
7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL			
Eixo	Subeixo	Objetivos de aprendizagem	Habilidades
ESPAÇO/TEMPO E SUAS TRANSFORMAÇÕES	1. Natureza, trabalho, tecnologias e a transformação do espaço	1.1 Compreender a construção do ideário de modernidade de "Novo Mundo" e seus impactos na concepção de História	(EF07H01) Explicar o significado de "modernidade" e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia
		1.2 Compreender os significados das relações de poder nos períodos históricos e geográficos, tendo em conta o enfrentamento de problemas de ordem econômico, social e geográfica	(EF07H09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência
		1.3 Reconhecer a dinâmica das mudanças econômicas, sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórica	(EF07H13) Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico (EF07H17) Discutir as razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo
LINGUAGEM E SUAS FORMAS COMUNICATIVAS	1. A linguagem como produção humana em diferentes tempos e espaços	1.1 Conhecer e utilizar fontes de informação escritas e imagens, utilizando para tanto, alguns procedimentos históricos e geográficos	(EF07H06) Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI (EF07H11) Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos
		1.2 Identificar o conhecimento técnico dos povos africanos e pré-colombianos expressos na sua cultura	(EF07H03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas
		1.3 Conhecer e entender a História da África e os fatores que permearam a vinda e a vida dos africanos na América	(EF07H02) Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico
VALORES À VIDA SOCIAL	1. Participação social como garantia de direitos	1.1 Reconhecer a dinâmica das mudanças econômicas, sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórica	(EF07H04) Identificar as principais características dos Humanismos e dos Renascimentos e analisar seus significados
		1.2 Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno no continente Europeu	(EF07H05) Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno e na América
		1.3 Comparar a fragmentação política da sociedade medieval com o novo modelo centralizador das Monarquias absolutistas	(EF07H07) Descrever os processos de formação e consolidação das monarquias e suas principais características com vistas à compreensão das razões da centralização política
		1.4 Compreender os hábitos alimentares dos índios, negros e Europeus: a formação da nossa cultura alimentar	(EF07H10) Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial
CULTURA E IDENTIDADE	1. Fontes históricas/geográficas e memória cultural	1.1 Conhecer e perceber as consequências da vinda das ordens religiosas para a Amazônia, dando início ao processo de aculturação do índio e do negro	(EF07H12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática)
		1.2 Descrever os processos de colonização e aculturação na consolidação do mundo moderno	(EF07H15) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval

Fonte: Pará (2019)

O DCEPará abarca os dois níveis de formação inicial na Educação Básica. A Educação Infantil, que é organizada em creche e pré-escola, possui uma estrutura diferente das que virão posteriormente e o Ensino Fundamental,

A Educação Infantil e o Ensino Fundamental são etapas da Educação Básica que apresentam finalidades, princípios, objetivos e diretrizes educacionais específicas, objetivando a aprendizagem e o desenvolvimento de seu público-alvo. Nesse sentido, o documento curricular considera as especificidades de cada etapa e não perde de vista a continuidade entre elas, por se tratar de um contínuo no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança (Pará, 2019, p. 87).

Essas primeiras etapas possuem suas especificidades, diferenciando-as do Ensino Fundamental, porém, sem desconsiderar as continuidades entre essas. A última, é dividida em um ciclo inicial de alfabetização, o qual abarca os três primeiros anos, junto a um ciclo maior de seis anos, totalizando nove anos de formação no Ensino Fundamental, seguindo a estrutura dos eixos citados anteriormente. Para a exequibilidade deste trabalho foi selecionado apenas o último eixo, que trata mais especificamente dos processos de formação identitária, destacando a identidade negra no componente curricular de História, que são os objetos analisados.

Ao começarmos a pensar nesses caminhos que podem ser percorridos em busca de uma contribuição para a valorização identitária de indivíduos negros e negras,



necessitamos compreender que uma multiplicidade desagua na escrita do mesmo. O DCEPará traz as demandas de uma diversidade cultural presente no estado do Pará, múltiplas realidades passam a ser atendidas por essa proposta, indivíduos inseridos em espaços como o urbano e o rural, representam parte dessa multiplicidade que passarão a ter seus processos de ensino-aprendizagem orientados por essa proposta curricular. Segundo Ribeiro (2021), no que concerne ao cenário cultural construído na região norte e especificamente o estado do Pará a autora descreve que,

No plano cultural, a diversidade da Amazônia e o encontro interétnico produziram múltiplas e particulares culturas, resultando em um caleidoscópio com uma infinidade de cores e sons, que reverberam na linguagem, na arte (literatura, dança, música, artefatos culturais), na culinária, na religiosidade, nos costumes e nas tradições. Apesar da violência da colonização lusitana, houve resistência e as comunidades tradicionais seguem preservando sua história e seu modo de vida (Ribeiro, 2021, p. 16).

A autora destaca a diversidade de grupos que compõem o tecido social do estado do Pará, observando os reflexos dessa diversidade em expressões culturais que se tornaram características dessa região. Luta e resistência são marcas presentes nesse espaço, principalmente dos grupos que foram relegados a subalternização de sua existência, tendo assim suas contribuições para a formação social silenciadas e inferiorizadas na sociedade e nas instituições sociais. O DCEPará se coloca como pioneiro no processo de desconstrução de concepções que ainda reproduzem a exclusão ou subalternização de determinados grupos, entre eles a população negra. Ribeiro (2021) destaca que,

O DCEPará (2019) se coloca como um ponto de partida para a construção de um país em que a pluralidade seja considerada. Para garanti-la, a política curricular do estado do Pará anuncia que a educação do campo, a educação indígena e a educação quilombola devem possibilitar aos sujeitos o pensamento crítico sobre o país a partir de seu próprio lugar, afirmando seus saberes e identidades para que não sejam estereotipados ou inferiorizados (Ribeiro, 2021, p. 19).

Desta forma, Ribeiro (2021) compreende esse início, através dessa viabilidade de construção de um pensamento crítico sobre uma análise macro, a partir da sua realidade, levando em consideração as singularidades vividas por esses grupos, entre eles a população negra, que compõe esta pesquisa. Observa-se que o documento busca fomentar o início de uma desconstrução de um olhar excludente sobre a população negra, evidenciando parcialmente a contribuição desse grupo na formação da sociedade brasileira. Porém, o eixo Cultura e Identidade, o qual é analisado no decorrer deste artigo, constata-se um maior espaço para o debate sobre as contribuições de uma cultura europeia clássica.



O objetivo de aprendizagem e a habilidade proposta no referido eixo, na turma do sexto ano do ensino fundamental, cita,

1.1 Reconhecer o legado político greco-romano e a influência dessas civilizações (EF06HI10) Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da pólis e nas transformações políticas, sociais e culturais 1.2 Compreender a educação grega, romana e respectivamente o pensamento crítico e republicano deixados por essas sociedades (EF06HI11) Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano 1.3 Compreender o legado sociocultural e jurídico dos povos da antiguidade no processo de construção da democracia (EF06HI12) Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antiga (Pará, 2019, p. 245).

Espaço ao qual não é destinada a formação das sociedades africanas antes do processo de escravidão. Ou seja, enfatizamos que no referido eixo que versa sobre Cultura e Identidade, os povos africanos e suas contribuições são estudados dentro e a partir do período escravocrata.

Fontenele e Cavalcante (2020) salienta que é necessário pensar em um sistema educacional, proporcionador de uma desconstrução dos processos que desqualificaram grupos formadores de nossa sociedade, entre eles os negros. Sendo assim, Silva Júnior (2016) enfatiza que “romper com o eurocentrismo, abordar outras histórias é compreender que o mundo é epistemologicamente diverso” (Silva Júnior, 2016, p. 106), é fundamental para que possamos repensar as relações sociais a partir de prismas mais coerentes, na busca pela destruição dessas múltiplas exclusões.

A proposta curricular é uma das partes que contribui para o processo de construção do conhecimento desenvolvido no espaço escolar, este deve somar-se a um ambiente que possibilite a execução de um trabalho que seja, de fato, crítico, rompendo com uma estrutura cristalizada, que determina, há séculos, os papéis sociais a serem desenvolvidos, influenciando assim, as construções identitárias. O documento por si só não soluciona os problemas de silenciamentos e exclusões ainda vigentes em nossa sociedade, sendo necessário que o projeto escolar siga para além da proposta curricular instituída, através de ações que envolvam a escola e a sociedade como um todo, como por exemplo, debates, oficinas, projetos de valorização identitária de grupos historicamente excluídos. Assim, são criadas melhores condições para um processo de desconstrução.

O DCEPará propõe a construção de um trabalho conjunto entre as áreas do saber e o espaço em que se desenvolverá essa troca de conhecimento, uma vez que o mesmo considera o currículo como uma construção social, fruto das múltiplas relações que são desenvolvidas dentro e fora da escola. O currículo que é proposto através do

documento em questão, deve abarcar as diversas demandas surgidas dos múltiplos ambientes que compõem os diversos cenários sociais, culturais etc. Estes devem ser contemplados na produção do conhecimento presente neste currículo.

A identidade dos sujeitos é afetada pela escola, pelos conhecimentos que nela circulam e pelas relações que vivem com seus pares; as identidades, portanto se formam e se transformam. Dessa maneira, a aprendizagem que o aluno constrói na escola o ajuda a se movimentar nos locais sociais e expandir a leitura dessas realidades (Pará, 2019, p. 15).

Sendo assim, destacamos que o documento em questão deve se somar a um ambiente propício para a execução desse trabalho, caso contrário, o que está no referido documento, não será efetivado na prática. O Estado deve fornecer mecanismos, como: uma estrutura física escolar acolhedora, constituída por profissionais que tenham acesso à cursos de formação continuada, tendo em vista que a construção do conhecimento é um processo contínuo e esse processo deve ser assegurado a esses referidos profissionais.

A partir deste momento observaremos o componente curricular de História, tendo como foco, os possíveis caminhos para construção de forma positiva da identidade negra, com intuito de romper com um histórico de exclusão e silenciamento desses indivíduos. Diante disso, torna-se necessário estarmos atentos às construções de propostas curriculares que serão responsáveis por nortear a formação escolar, que por consequência influenciaram o reconhecimento e fortalecimento de processos construtivos identitários presente nas relações sociais.

O componente curricular de História e a identidade negra no DCEPará: perspectivas e possibilidades

Segundo Bittencourt (2008), “A História, enquanto disciplina escolar possui uma longa história, permeada de conflitos e controvérsias na elaboração de seus conteúdos e métodos” (Bittencourt, 2008, p. 59). A trajetória da disciplina de História é recortada por continuidades e discontinuidades de concepções que tinham e ainda tem por finalidade, compreender as múltiplas relações presentes no tecido social. Bittencourt (2018) destaca que o ensino de História se apresenta como disciplina escolar desde o século XIX, palco de diversos confrontos, principalmente ligados a separação entre igreja e Estado; a concepção de uma história laica formada a partir de uma base científica era necessária para a compreensão da estrutura social.

O ensino de História estava associado à aprendizagem da leitura por intermédio de temas articulados a um senso moral e cívico, um dever filial para com a Pátria e seus governantes. E esse objetivo marcou a trajetória da

História do Brasil sob os currículos humanísticos e modernos (Bittencourt, 2018, p. 137).

Nesse contexto, a construção de uma história nacional e sua formação identitária, eram pautas fundamentais. Assim sendo, os conteúdos selecionados para compor a disciplina em questão, são frutos de intensas disputas que refletem no fortalecimento ou não de determinadas identidades, como as de classe, etnia, gênero, no processo de desconstrução de estruturas de poder, presentes nos diversos cenários políticos, econômicos e sociais. As diversas mobilizações sociais pelo desvelamento dessas intencionalidades no processo de construção da disciplina de História, são frutos das reivindicações pelo reconhecimento de grupos que foram colocados às margens do processo de desenvolvimento da sociedade, logo, lhes negaram o reconhecimento de sua contribuição nesse processo. É sempre necessário revermos os discursos construídos em torno dessas identidades, compreendendo que nada é feito ou selecionado aleatoriamente, e sim, busca obedecer às orientações já determinadas.

Diante disto, iremos observar a disciplina de História como esse mecanismo que contribui ou não para esse processo de formação identitária, especificamente, da população negra, tendo em perspectiva os reflexos dos respaldos legais, entre eles destacamos a Lei 10.639/03, que determina a inclusão e obrigatoriedade no currículo escolar das redes de ensino da Educação Básica, da temática história e cultura afro-brasileira e africana. Enfatiza-se a obrigatoriedade do ensino e das múltiplas contribuições da população negra para a formação da sociedade brasileira, já que estes sofreram e ainda sofrem o silenciamento de sua história, a invisibilidade de suas identidades e o apagamento de suas múltiplas contribuições nesse processo.

Compreendemos a importância de espaços que discutam as relações que se complementam nesse processo de formação identitária, desta forma, destacamos que o currículo é um desses espaços. Composto por intensas disputas de poder, na qual, torna-se um dos mecanismos influenciadores nessa formação identitária, Silva (2011, p. 150) destaca,

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Para Silva (2011), o currículo escolar é um espaço que pode ser formado por concepções que em parte modelam as identidades daqueles aos quais está em contato, um projeto identitário, social, político e econômico, recortam as propostas curriculares

e todo o espaço escolar. Evidenciado a importância da proposta curricular no processo de construção identitária de indivíduos inseridos no espaço escolar, adentraremos em alguns possíveis caminhos no DCEPará, na qual possam servir como propulsor para as discussões sobre essa construção.

O eixo aqui analisado salienta que,

Sendo constantemente construída a partir do dinamismo das sociedades e da multiplicidade de formas e relações num conjunto de saberes vivos, a identidade cultural se estabelece nas relações sociais e nos diversos patrimônios simbólicos que são historicamente compartilhados entre sujeitos dos mais diversos grupos sociais. Possuindo complexo conceito em função de múltiplas discussões de teorias recentes advindas do campo dos Estudos Culturais, da Arte, da Educação, das Ciências Sociais, etc., sua compreensão se pauta desde o modo alimentar de um grupo de indivíduos passando por suas tradições orais que ultrapassam gerações, chegando às manifestações complexas tanto no campo das transformações tecnológicas quanto políticas (Pará, 2019, p. 99).

O referido eixo, trabalhado ao longo deste artigo, poderia ser um caminho de construção positiva da identidade negra, no entanto, pouco se identifica o desenvolvimento cultural de populações negras antes da escravidão no período colonial, assim como suas transformações tecnológicas, políticas e econômicas. Logo, a história desses indivíduos no referido eixo é atrelada a esse terrível período histórico, tornando-se o prisma pelo qual, diversas análises são desenvolvidas, quando se busca identificar a contribuição desses indivíduos no processo de formação da sociedade brasileira.

Porém, destaca-se a presença dessa discussão em outros eixos no componente curricular, especificamente, no “eixo espaço/tempo e suas transformações”, no qual, apresenta-se o negro na África: “1.2 Identificar Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos)”. (Pará, 2019, p. 243). Contudo, observamos que o eixo específico sobre identidade e cultura do 6º ao 9º ano, não apresenta o indivíduo negro fora das relações que os ligam aos processos da escravidão, como já citado anteriormente, levando-os a compreender a história do/a negro/a só a partir desse prisma.

Sabemos que a discussão em torno desse terrível momento é necessária, porém, a história desse grupo não deve se resumir só a este fato. Os outros eixos que trazem discussões em torno das contribuições desses indivíduos nos processos formativos das sociedades, relegam as múltiplas formações identitárias desses indivíduos e grupos para um segundo plano, logo, ficando presos a simples reproduções de discursos, sem fazer uma interligação do local com o global.

Haja vista isso, incumbem-se ao professor/a a responsabilidade de encontrar caminhos através deste documento, para proporcionar um espaço formativo que leve as discussões identitárias, em especial a negra, de forma positiva para o primeiro plano. O/A professor/a da disciplina de História que assume um papel importante nesse processo, tendo em vista que, esse é um dos modeladores desse currículo prescrito, como afirma Sacristán (2000), pois o/a professor/a recebe esse currículo prescrito e imprime nele, através de sua prática, a seleção que o considera necessária, logo o currículo apresentado aos alunos/as também passa pelo filtro do/a professor/a.

As autoras Müller e Coelho (2013) ancorados em discussões sobre o saber docente, que é atravessado pela vida pessoal e profissional do professor/a e pelas múltiplas influências que o social exerce sobre essas decisões, negociações e acordos, são exercidos ao longo da vida desses profissionais, no que concerne ao fazer diário docente. Perante o exposto, é observável que construir caminhos que possibilitem uma formação positiva da identidade negra de jovens inseridos no espaço escolar, perpassa pelo/a professor (a).

Müller e Coelho (2013) descrevem diversas ações que podem ser desenvolvidas no intuito de uma formação do/a professor/a. Entre essas possibilidades, destaca-se o investimento em aperfeiçoamento dos cursos de formação continuada para esses profissionais, incluindo e assegurando a permanência em cursos de pós-graduação, especialmente quando os cursos possuem linhas de pesquisas sobre a temática da promoção das relações étnico-raciais. Compreender a importância dessas ações é fundamental para a execução de um processo formativo, dos múltiplos indivíduos inseridos nesse espaço.

Segundo Inácio (2020, p. 31),

A escola tem um papel fundamental na desconstrução dos preconceitos, racismo, discriminação. Deve construir um ambiente onde a construção da identidade negra seja positiva, e não um ambiente onde as crianças neguem seus traços, sua cultura e sua identidade negra.

Segundo a autora, um ambiente escolar que valorize a identidade negra, através de ações e debates, que forneçam elementos e construam conhecimentos, nos quais os indivíduos possam se reconhecer de forma positiva, é essencial para o processo de desconstrução das múltiplas exclusões postas contra esses indivíduos. Portanto, a responsabilização da construção de um espaço, onde esses diversos/as alunos/as possam formular e reformular suas múltiplas identidades, entre elas a negra, devem ser delegadas aos diversos agentes responsáveis por esse cotidiano escolar e não só ao professor/a.

As escolas precisam de um corpo técnico com acesso a formação continuada, tendo

em vista, que os/as profissionais devem estar atentos no desenvolvimento de ações que promovam a valorização das múltiplas identidades étnico-raciais, reconhecendo suas especificidades. Junto a esta perspectiva, a garantia de políticas públicas, que devem ser construídas e efetivadas pelo Estado, fornecendo um ambiente no qual os/as alunos/as poderão construir suas identidades através de elementos que contribuam de forma positiva, em especial para as identidades negras, ainda alvos de exclusões e silenciamentos.

As medidas supracitadas possibilitariam, pois, o desenvolvimento de seres ativos no processo de ensino-aprendizagem, com o/a aluno/a tornando-se protagonista nesse processo formativo. Acionando uma das competências gerais da BNCC, a “competência 4”, que é identificada no referido componente curricular, presente no documento em questão, na qual, no intuito da busca pela autonomia dentro desse processo formativo, compreende-se a necessidade da utilização de variadas “fontes e linguagens, na compreensão dos diferentes processos históricos” (Pará, 2019, p. 248). Logo, novas metodologias que tenham como intuito o enfrentamento a exclusões contra determinados grupos, enfatizados ao longo deste trabalho, aliadas à construção de um espaço que possibilite o desenvolvimento desses indivíduos, propiciará a formação necessária para o reconhecimento positivo da identidade negra, assim como, a defrontação do racismo que ainda estrutura a nossa sociedade.

Conclusão

As discussões presentes neste artigo não se encerram aqui, já que compreendemos que pesquisas e produções em torno das relações étnico-raciais e formação identitária da população negra, ainda estão em pleno desenvolvimento, pois, este é um tema que ainda não pode ser esgotado, principalmente em um momento da história, onde se observa a intensificação no empoderamento de negras e negros em processos de construções identitárias, junto a transformações no campo educacional.

A possibilidade de construção de um ambiente escolar no qual esses indivíduos possam fortalecer suas identidades, demanda também a autonomia do corpo docente, técnico e administrativo da escola, para construir o currículo da escola e os currículos em ação, visto que o documento curricular do estado do Pará apresenta parcialmente, no eixo analisado na pesquisa, possibilidades para esse fortalecimento identitário, através da mediação do referido eixo com os demais disponíveis no documento em questão. Permite, ainda, a abordagem de caminhos metodológicos adotados pelos professores que questionem o lugar relegado ao negro/a na formação social, política e econômica do Brasil, suscitando, por conseguinte, um debate e a busca por novas referências.

Desta forma, concluímos que a disciplina de História na parte comum do DCEPará,

apresenta resumidamente, e sem expressar sua multiplicidade, conteúdos que podem ser utilizados para iniciar as discussões sobre as relações étnico-raciais, tornando-se um caminho para o aprofundamento deste processo, possibilitando um fomento na construção positiva da identidade negra, apesar de esses conteúdos não estarem presentes no eixo cultura e identidade e sim em outro eixo como o espaço/tempo e suas transformações, adotado pelo documento em questão, como já sinalizado acima.

Sendo assim, devemos compreender os limites e lacunas nesse componente curricular, para que se busque superá-las, acrescentando, assim, mais possibilidades para um processo formativo identitário, que compreenda o/a negro/a como um/a agente ativo/a em sua história. Esse processo de construção de um currículo que forneça caminhos para o fortalecimento das identidades negras somados a sua descolonização, entendendo que “A descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber” (Gomes, 2012, p. 107), forneceram um ambiente propício a esse processo construtivo identitário, rompendo com exclusões históricas. A escola deve ir além do documento curricular proposto, pois isso será um importante mecanismo no enfrentamento a essa exclusão física e simbólica que persiste em nossa estrutura social e curricular.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Polén, 2019.

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

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de história. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152562>. Acesso em: 17 ago. 2021.

BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso em: 17 ago. 2021.

BRASIL. Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2008/l11645.htm

www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 17 ago. 2021.

COSTA, Alex Andrade. “Que dívida? Eu nunca escravizei ninguém!”: escravidão, trauma cultural e consciência histórica. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 10, n. 19, p. 114-160, 2021. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/748/396>. Acesso em: 17 ago. 2021.

FONTENELE, Zilfran Varela; CAVALCANTE, Maria da Paz. Práticas docentes no ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 46, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/FvVRWqm6VPnjPdQZH53qMdc/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 19 ago. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. *Aletria: Revista de Estudos de Literatura*, Belo Horizonte, v. 9, p. 38-47, 2002. DOI: <https://doi.org/10.17851/2317-2096.9.38-47> Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912>. Acesso em: 19 ago. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, [Uberlândia], v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2021.

IBGE. *Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. (Estudos e Pesquisas, Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 41). Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 29 set. 2021.

INÁCIO, Luciene. *Construção da identidade negra positiva na educação infantil: representações da cultura afro brasileira no ambiente escolar*. 2020. 78 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal de Pernambuco, João Pessoa, 2020.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução Bernardo Leitão [et al.]. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LIMA, Jonata Souza de; MUNIZ, Érico Silva. História da Amazônia História do Brasil? Uma análise sobre os conteúdos regionais na BNCC. *Revista Textura*, Canoas, v. 22 n. 50, p. 265-288, abr./jun. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5424/3730> Acesso em: 30 set. 2021.

LINS, Consuelo; REZENDE, Luiz Augusto; FRANÇA, Andréa. A noção de documento e a apropriação de imagens de arquivo no documentário ensaístico contemporâneo. *Revista Galáxia*, São Paulo, n. 21, p. 54-67, jun. 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/view/5597/4598>. Acesso em: 30 set. 2021.



MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A Lei nº 10.639/03 e a formação de professores: trajetórias e perspectivas. *Revista da ABPN*, Curitiba, v. 5, n. 11. p. 29-54, 2013. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/188/184>. Acesso em: 30 set. 2021.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e Identidade Negra ou Afrodescendente: um Racismo ao Averso? *Revista da ABPN*, Curitiba, v. 4, n. 8, p. 06-14, jul./out. 2012. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/246/222>. Acesso em: 01 out. 2021.

NOGUEIRA, Luciana; DIAS, Juciele Pereira. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sentidos em disputa na lógica das competências. *Revista Investigações*, Recife, v. 31, n. 2, p. 1-23, dez. 2018. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/reader/a0d89d7192b09e1e3910f28598e47826d290b3e9>. Acesso em: 17 ago. 2021.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação. *Documento Curricular do Estado do Pará: educação infantil e ensino fundamental*. 2. ed. Belém: CEE, 2019. Disponível em: <http://www.cee.pa.gov.br/?q=node/779>. Acesso em: 16 ago. 2021.

RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas. A política de identidade do documento curricular do Estado do Pará. *Estudios Sobre las Culturas Contemporáneas*, Colima, Época III, v. 26, n. 52, p. 9-36, 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7712839.pdf>. Acesso em: 01 out. 2021.

RODRIGUES, Denise Simões; FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de. A pesquisa documental sócio-histórica. In: MARCONDES, Maria Inês;

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da. BNCC, componentes curriculares de história: perspectivas de superação do eurocentrismo. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 41, p. 91-106, set/dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6776/3431>. Acesso em: 01 out. 2021.

TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (org.). *Metodologias e técnicas de pesquisa em educação*. Belém: EDUEPA, 2010. cap. 4, p. 55-74. Disponível em: https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/bibliografias/metodologias_e_tecnicas_de_pesquisas_em_educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 01 out. 2021.



Notas

¹Mestrando em História na Universidade Federal do Pará (UFPA).

²Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora da Universidade Federal do Pará (UFPA/ Campus Universitário de Abaetetuba).

