

TECENDO SABERES

NO ENSINO DA HISTÓRIA



Organizadores
Dayse Marinho Martins
Luiz Carlos Rodrigues da Silva
Welton Vale Pereira

TECENDO SABERES NO ENSINO DE HISTÓRIA



Organizadores
Dayse Marinho Martins
Luiz Carlos Rodrigues da Silva
Welton Vale Pereira

TECENDO SABERES NO ENSINO DE HISTÓRIA

1.^a edição

MATO GROSSO DO SUL
EDITORIA INOVAR
2025

Copyright © dos autores.

Todos os direitos garantidos. Este é um livro publicado em acesso aberto, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais e que o trabalho original seja corretamente citado. Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons



Editora-chefe: Liliane Pereira de Souza

Diagramação: Vanessa Lara D Alessia Conegero

Capa: Juliana Pinheiro de Souza

Revisão de texto: Os autores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alexandre de Oliveira Franco

Profa. Dra. Aldenora Maria Ximenes Rodrigues

Prof. Dr. Arlindo Costa

Profa. Dra. Care Cristiane Hammes

Profa. Dra. Carla Araújo Bastos Teixeira

Prof. Dr. Carlos Eduardo Oliveira Dias

Prof. Dr. Claudio Neves Lopes

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins

Profa. Dra. Débora Luana Ribeiro Pessoa

Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa

Prof. Dr. Francisco das Chagas de Loiola Sousa

Prof. Dr. Gabriel Mauriz de Moura Rocha

Profa. Dra. Geyanna Dolores Lopes Nunes

Prof. Dr. Guilherme Antônio Lopes de Oliveira

Profa. Dra. Ivonalda Brito de Almeida Moraes

Profa. Dra. Janine Silva Ribeiro Godoy

Prof. Dr. João Vitor Teodoro

Profa. Dra. Juliani Borchardt da Silva

Prof. Dr. Leonardo Jensen Ribeiro

Profa. Dra. Lina Raquel Santos Araujo

Prof. Dr. Márcio Mota Pereira

Prof. Dr. Marcos Pereira dos Santos

Prof. Dr. Marcus Vinicius Peralva Santos

Profa. Dra. Nayára Bezerra Carvalho

Profa. Dra. Roberta Oliveira Lima

Profa. Dra. Rúbia Kátia Azevedo Montenegro

Profa. Dra. Susana Copertari

Profa. Dra. Susana Schneid Scherer

Prof. Dr. Sílvio César Lopes da Silva

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas ad hoc.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(BENITEZ Catalogação Ass. Editorial, MS, Brasil)

T673

1.ed. Tecendo saberes no ensino de história [livro eletrônico] / organizadores Dayse Marinho Martins, Luiz Carlos Rodrigues da Silva, Welton Vale Pereira.
– 1.ed. – Campo Grande, MS : Editora Inovar, 2025. 167 p.; PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5388-323-9

DOI [10.36926/editorainovar-978-65-5388-323-9](https://doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-323-9)

1. História – Estudo e ensino. I. Martins, Dayse Marinho.
II. Silva, Luiz Carlos Rodrigues da. III. Pereira, Welton Vale.

06-2025/98

CDD 900

Índice para catálogo sistemático:

1. História : Estudo e ensino 900

Aline Grazielle Benitez – Bibliotecária - CRB-1/3129

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra assumem publicamente a responsabilidade pelo seu conteúdo, garantindo que o mesmo é de autoria própria, original e livre de plágio acadêmico. Os autores declaram, ainda, que o conteúdo não infringe nenhum direito de propriedade intelectual de terceiros e que não há nenhuma irregularidade que comprometa a integridade da obra. Os autores assumem integral responsabilidade diante de terceiros, quer de natureza moral ou patrimonial, em razão do conteúdo desta obra. Esta declaração tem por objetivo garantir a transparência e a ética na produção e divulgação do livro. Cumpre esclarecer que o conteúdo é de responsabilidade exclusiva dos autores, não refletindo, necessariamente, a opinião da editora, organizadores da obra ou do conselho editorial.

APRESENTAÇÃO

TECENDO SABERES NO ENSINO DE HISTÓRIA

*Dayse Marinho Martins
Luiz Carlos Rodrigues da Silva
Welton Vale Pereira*

A construção do conhecimento histórico na sala de aula é um processo dinâmico e essencial para a formação crítica dos estudantes. Diante dos desafios contemporâneos, torna-se cada vez mais necessário refletir sobre práticas pedagógicas inovadoras, abordagens interdisciplinares e o diálogo entre diferentes perspectivas no ensino de História. Assim, permite fortalecer o protagonismo docente e a inovação pedagógica, criando oportunidades para que os estudantes construam sentidos próprios e se reconheçam como sujeitos históricos. Trata-se de fomentar uma abordagem plural, crítica e interdisciplinar da prática docente, alinhada aos desafios contemporâneos da educação histórica.

A obra “Tecendo Saberes no Ensino de História” engloba reflexões teóricas, relatos de experiência e propostas metodológicas que contribuam para o aprimoramento do ensino de História em diferentes níveis e contextos educacionais. A abordagem se pauta numa perspectiva interdisciplinar permitindo contemplar a interface da História com variadas áreas do conhecimento. Assim, contribui para ressignificar o ensino de História como um espaço de construção de identidades, memórias e cidadania e suscitar a práxis pedagógica crítica e reflexiva pela via da educação do senso histórico.

Boa leitura a todos/as!!!

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| CAPÍTULO 1 | 9 |
| ALCÂNTARA – MA: ANTECEDENTES HISTÓRICOS, APOGEU E DECADÊNCIA | |
| <i>Roberto Rodrigues Fernandes Lima</i> | |
| doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-323-9_001 | |
| | |
| CAPÍTULO 2 | 20 |
| ANÁLISE E PERSPECTIVAS SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO MARANHÃO | |
| <i>Dayse Marinho Martins</i> | |
| <i>Yuri Givago Alhadef Sampaio Mateus</i> | |
| doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-323-9_002 | |
| | |
| CAPÍTULO 3 | 45 |
| ENTRE LINHAS E CONFLITOS: A NARRATIVA DA IMPRENSA MARANHENSE SOBRE O CONFLITO DE ALTO ALEGRE (1901) | |
| <i>Osvaldo Pessoa Cavalcante</i> | |
| doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-323-9_003 | |
| | |
| CAPÍTULO 4 | 59 |
| HISTÓRIA SOB A MÁSCARA: GOTHAM CITY COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA CRÍTICA | |
| <i>Gustavo de Sousa Almeida</i> | |
| <i>Aristides Gabriel Borralho Silvero</i> | |
| doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-323-9_004 | |
| | |
| CAPÍTULO 5 | 81 |
| HISTÓRIA, LITERATURA E GÊNERO | |
| <i>Jessé Lisboa Pantoja</i> | |
| <i>Jaqueleine Mendes Bastos</i> | |
| doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-323-9_005 | |

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 6 | 98 |
| METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS DIGITAIS: O ENSINO DE HISTÓRIA NO C. E. ARLINDO FERREIRA DE LUCENA | |
| <i>Luiz Carlos Rodrigues da Silva</i> | |
| doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-323-9_006 | |
| CAPÍTULO 7 | 115 |
| NARRATIVAS NA TESSITURA DA HISTÓRIA: ÁFRICA NO ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL | |
| <i>Aldina da Silva Melo</i> | |
| <i>Joana Alice da Silva Melo</i> | |
| doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-323-9_007 | |
| CAPÍTULO 8 | 132 |
| O PLANEJAMENTO DE AULAS DE HISTÓRIA: UMA CONSTRUÇÃO MULTIDISCIPLINAR | |
| <i>Dayse Marinho Martins</i> | |
| <i>Sandra Regina Rodrigues dos Santos</i> | |
| doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-323-9_008 | |
| CAPÍTULO 9 | 149 |
| REFLEXÕES SOBRE ENSINO NO CONTEXTO DA DITADURA MILITAR | |
| <i>Dayse Marinho Martins</i> | |
| <i>Dyêgo Marinho Martins</i> | |
| <i>Welton Vale Pereira</i> | |
| <i>Claudia Regina Corrêa Garcez</i> | |
| doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-323-9_009 | |
| SOBRE OS ORGANIZADORES | 162 |
| <i>Dayse Marinho Martins</i> | |
| <i>Luiz Carlos Rodrigues da Silva</i> | |
| <i>Welton Vale Pereira</i> | |
| ÍNDICE REMISSIVO | 167 |

CAPÍTULO 1

ALCÂNTARA – MA: ANTECEDENTES HISTÓRICOS, APOGEU E DECADÊNCIA

ALCÂNTARA – MA: HISTORICAL BACKGROUND, APOGEE AND DECADENCE

Roberto Rodrigues Fernandes Lima

Universidade Federal do Maranhão - UFMA

São Luís – Maranhão

prof.roberto.rodrigues@hotmail.com

RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar a trajetória histórica da cidade de Alcântara (MA), desde suas origens como aldeia indígena tupinambá até seu apogeu como entreposto comercial colonial e sua posterior decadência. A pesquisa fundamenta-se em revisão bibliográfica de fontes históricas, documentos raros, obras de cronistas coloniais e estudos acadêmicos contemporâneos, além da análise de mapas e registros iconográficos que ilustram a evolução urbana e econômica da região. O estudo evidencia a importância estratégica de Alcântara no contexto colonial português, sua consolidação como centro agroexportador e sede da aristocracia rural, sustentada pelo trabalho escravizado. Aponta, ainda, os impactos da abolição da escravidão e da mudança dos eixos econômicos, que levaram ao abandono das propriedades e ao colapso da economia local. Alcântara representa um exemplo dos ciclos de ascensão e decadência das cidades coloniais brasileiras. A pesquisa reforça a relevância da preservação do patrimônio histórico como instrumento de memória e reflexão sobre o passado escravocrata e colonial do Brasil.

Palavras-chave: História do Maranhão; Colonização Portuguesa; Escravidão; Urbanismo Colonial; Patrimônio Histórico.

ABSTRACT

This article aims to analyze the historical trajectory of the city of Alcântara (MA), from its origins as a Tupinambá Indigenous village to its peak as a colonial commercial hub and its subsequent decline. The research is based on a bibliographic review of historical sources, rare documents, works by colonial chroniclers, and contemporary academic studies, as well as the analysis of maps and iconographic records that illustrate the urban and economic evolution of the region. The study highlights Alcântara's strategic importance within the Portuguese colonial context, its consolidation as an agro-exporting center, and its role as the seat of a rural aristocracy sustained by enslaved labor. It also examines the impacts of the abolition of slavery and the shift in economic axes, which led to the abandonment of properties and the collapse of the local economy. Alcântara serves as a representative case of the cycles of rise and decline experienced by Brazilian colonial cities. The research underscores the relevance of preserving historical heritage as a tool for memory and reflection on Brazil's colonial and slave-holding past.

Keywords: History of Maranhão; Portuguese colonization; slavery; colonial urbanism; historical heritage.

1. INTRODUÇÃO

A cidade de Alcântara, situada no litoral norte do Maranhão, constitui um dos núcleos urbanos mais antigos da região e guarda, em sua formação histórica, marcas profundas do processo de colonização portuguesa no Brasil. Sua origem remonta ao período pré-colonial, quando era habitada pelos indígenas tupinambás e conhecida como *Tapuitapera*, termo que significa “aldeia dos tapuios”. A localização estratégica da região atraiu o interesse de diferentes potências europeias — portugueses, franceses e holandeses —, tornando-se um espaço de disputa e interação intercultural desde o século XVI.

A elevação de Tapuitapera à condição de Vila de Santo Antônio de Alcântara, em 1648, marcou o início de um processo de urbanização que se consolidaria nos moldes da colonização lusitana. Ao longo do século XVIII, Alcântara destacou-se como entreposto comercial en-

tre São Luís e Belém e como centro agroexportador voltado à produção de arroz, algodão e cana-de-açúcar, sustentado pela mão de obra escravizada africana. Nas décadas seguintes, tornou-se sede de uma aristocracia rural que controlava vastas propriedades fundiárias e impôs uma arquitetura imponente à cidade, refletindo o apogeu de seu poder econômico e social. No entanto, ao final do século XIX, com a abolição da escravatura, o deslocamento das atividades econômicas para outras regiões e a ausência de políticas de adaptação ao novo cenário nacional, a cidade mergulhou em um processo de decadência social, econômica e urbana.

Diversos estudos abordaram aspectos da história de Alcântara, destacando sua relevância durante o período colonial e imperial. Autores como Viveiros (1999), Meireles (2015) e Lopes (1957) ressaltam sua importância estratégica, sua inserção no sistema atlântico de exportações e a formação de uma elite agrária local. No entanto, ainda são escassas as análises que articulam, de forma abrangente, os fatores estruturais e conjunturais que contribuíram tanto para seu apogeu quanto para sua decadência. Este trabalho busca preencher essa lacuna ao propor uma abordagem que relate os ciclos de crescimento e declínio da cidade com as dinâmicas socioeconômicas mais amplas do Maranhão e do Brasil.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar a trajetória histórica de Alcântara, desde sua constituição como aldeia indígena até sua transformação em cidade colonial e sua posterior decadência no contexto do pós-abolição. Interessa-nos compreender como fatores como o tráfico escravocrata, as políticas econômicas metropolitanas e a reorganização dos eixos produtivos contribuíram para moldar a paisagem urbana e a estrutura social da cidade.

A pesquisa delimita-se espacialmente ao território de Alcântara e temporalmente aos séculos XVII ao XIX, com ênfase no período compreendido entre sua elevação à categoria de vila (1648) e o final do século XIX, quando se intensifica sua decadência. As questões que orientam esta investigação são: Quais fatores históricos explicam a ascensão econômica e política de Alcântara no período colonial? E quais dinâmicas contribuíram para seu declínio após a abolição da escravidão?

A relevância deste estudo reside na possibilidade de contribuir para o debate sobre o papel das cidades coloniais na formação social brasileira e sobre os impactos de modelos econômicos excludentes, sustentados pela exploração do trabalho escravo. Além disso, busca-se reforçar a importância da preservação do patrimônio histórico de cidades periféricas como instrumento de memória e justiça histórica.

A metodologia adotada baseia-se em pesquisa bibliográfica e documental, com análise de fontes primárias (crônicas, mapas históricos, registros oficiais) e secundárias (estudos acadêmicos e obras de referência), articulando os dados à luz da historiografia contemporânea sobre o Brasil colonial e o processo de urbanização na região amazônica.

2. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

A história de Alcântara remonta à antiga aldeia indígena dos tupinambás, conhecida como Tapuitapera, localizada em região estratégica do litoral maranhense. Esse território, entre os séculos XVI e XVII, era composto por um conjunto de aldeias distribuídas ao longo de rios, estuários e florestas, configurando uma complexa rede de interações comerciais e culturais. A importância geográfica da região logo despertou o interesse de diversas potências coloniais europeias, como França, Holanda e Portugal.

A Capitania de Cumã, criada em 1535 por ordem do rei D. João III de Portugal, incorporou o território de Tapuitapera à estrutura colonial portuguesa. Em 1662, essa capitania foi doada a Antônio Coelho de Carvalho, integrando definitivamente a região ao projeto de colonização luso-brasileira. Antes da dominação portuguesa, Tapuitapera já era conhecida pelos franceses, que navegavam pela costa desde o início do século XVI e chegaram a fundar São Luís em 1612 com o auxílio de grupos tupinambás aliados, dentro do projeto da França Equinocial.

Entre 1641 e 1644, os holandeses também ocuparam São Luís e disputaram o controle do litoral com os portugueses, evidenciando a relevância estratégica da região. A aldeia de Tapuitapera, nesse contexto, assumiu papel central nas disputas geopolíticas que marcaram o norte do Brasil colonial.

Claude D'Abbeville (1623) descreve Tapuitapera como um território vasto, com cerca de 15 a 20 aldeias indígenas. O autor explica que o nome “Tapuitapera” deriva de *tapui* (gentio ou bárbaro) e *tapera* (lugar), significando “lugar dos bárbaros” ou “aldeia dos tapuios”. Tais registros indicam que a região já possuía densidade populacional, organização comunitária e relevância simbólica mesmo antes da chegada definitiva dos colonizadores.

Com o avanço da colonização portuguesa, a aldeia foi gradualmente transformada em núcleo urbano, culminando na fundação da Vila de Santo Antônio de Alcântara, em 22 de dezembro de 1648. A implantação do pelourinho, da Igreja Matriz de São Matias, da Casa de Câmara e Cadeia e dos conventos das Mercês e do Carmo compuseram os primeiros elementos urbanos, estrategicamente localizados com vistas ao mar, visando à defesa e à comunicação com embarcações.

A distribuição espacial desses conjuntos religiosos refletia a lógica da ocupação colonial e a estrutura de poder vigente, sendo os largos da Matriz, das Mercês e do Carmo os principais pontos de organização urbana e social. Bettendorf (1910) registra que a vila contava com edifícios de pedra e cal, além de estruturas administrativas como a Câmara, capitão-mor e o vigário, elementos que demonstram a consolidação da vila como polo regional.

Desde o século XVII, a região de Alcântara já se destacava como centro de articulação territorial, antecedendo inclusive a consolidação de São Luís como capital. Sua importância foi reconhecida por cronistas e historiadores maranhenses, como Lopes (1957), Lima (1988) e Viveiros (1999), que destacam a relevância social, econômica e política da cidade em diferentes momentos de sua história.

3. ASCENSÃO SOCIOECONÔMICA

A transição da aldeia de Tapuitapera para a Vila de Santo Antônio de Alcântara, formalizada em 1648, foi acompanhada por um lento, porém constante, processo de estruturação urbana e econômica. Até o início do século XVIII, a vila manteve um ritmo moderado de crescimento, concentrado nas edificações religiosas e dos caminhos que conectavam os largos da Matriz, das Mercês e do Carmo.

Com o fortalecimento da Capitania de Cumã, a região passou a concentrar atividades agroexportadoras. A localização privilegiada, próxima à baía de São Marcos e às rotas fluviais e marítimas, favoreceu o escoamento de produtos como cana-de-açúcar, algodão, arroz e mandioca, consolidando Alcântara como ponto estratégico entre São Luís e Belém. Moraes (1987) destaca que o comércio era dinâmico e que as embarcações transportavam mercadorias entre a vila e a capital, assegurando vantagens mútuas.

A partir da segunda metade do século XVIII, mudanças significativas marcam o cenário local. Com o terremoto de Lisboa em 1755 e a posterior reconstrução da capital portuguesa sob os ideais do Marquês de Pombal, as colônias também foram reordenadas. No Maranhão, a criação da Companhia de Comércio do Grão-Pará e Maranhão, no mesmo ano, impulsionou o cultivo de produtos para exportação, especialmente o algodão, além de incentivar o tráfico de africanos escravizados para atender à crescente demanda de mão de obra nas lavouras.

Conforme Viveiros (1999), nesse período os indígenas já haviam sido, em grande parte, afastados ou transferidos para outras regiões, sendo substituídos por escravizados africanos, considerados mais rentáveis aos interesses coloniais. Assunção (1999) aponta que o número de africanos escravizados importados saltou de cerca de 3 mil (antes de 1755) para aproximadamente 48 mil entre 1801 e 1820.

O enriquecimento decorrente dessa estrutura produtiva permitiu o florescimento de uma aristocracia rural poderosa, que consolidou sua influência tanto na zona urbana quanto na rural. A elite fundiária construiu solares com fachadas azulejadas, mirantes e igrejas sumptuosas, evidenciando o status adquirido por meio da exploração agrícola e do trabalho escravo. Viveiros (1999) observa que, ao final do século XVIII, havia em Alcântara cerca de 8.000 pessoas escravizadas, distribuídas por 15 engenhos e mais de 160 fazendas.

Além da produção, o tamanho do território controlado por Alcântara foi um fator importante para seu destaque. Soares (2006) descreve que o antigo território da Capitania de Cumã abrangia praticamente toda a atual Baixada Maranhense, com vias de comunicação marítimas e terrestres. Viveiros (1999) reforça que existiam caminhos

que ligavam Alcântara ao interior, como a estrada do Pirau-açu, que se estendia até o Grão-Pará.

Os dados de exportação reforçam esse cenário de prosperidade. Em 1788, o Maranhão enviou ao Reino de Portugal, por meio de 26 navios, mais de 63 mil arrobas de algodão e 313 mil arrobas de arroz, entre outros gêneros. Essa movimentação posicionou Alcântara como um dos principais centros produtores da colônia.

As estruturas religiosas, administrativas e comerciais consolidaram o traçado urbano da vila, agora inspirado nas reformas pombalinhas. O planejamento urbano se expandiu com ruas regulares, praças e edificações imponentes, transformando a paisagem da cidade e refletindo seu papel central na economia maranhense.

4. APOGEU

O auge da cidade de Alcântara ocorreu entre o final do século XVIII e as primeiras décadas do século XIX, período em que se consolidou como centro de referência econômica, social e arquitetônica no norte do Brasil. Esse apogeu foi resultado direto da expansão agroexportadora, sustentada pela produção de algodão, arroz, cacau, cravo e café, em grande parte destinada ao mercado europeu.

A política econômica implementada pelo Marquês de Pombal, por meio da Companhia de Comércio do Grão-Pará e Maranhão, estimulou a intensificação das atividades agrícolas e garantiu incentivos à importação de africanos escravizados, que se tornaram a principal força de trabalho na região. Viveiros (1999) observa que, entre 1755 e 1820, o número de africanos trazidos à força para o Maranhão aumentou de forma significativa, o que proporcionou um novo ciclo de riqueza para as elites locais.

As terras férteis e a localização estratégica de Alcântara contribuíram para o estabelecimento de vastas propriedades rurais, muitas das quais pertenciam a famílias que viriam a compor a aristocracia local. Essa elite utilizava as propriedades tanto para fins produtivos quanto para ostentação de poder, mantendo hábitos inspirados na cultura europeia. Segundo Meireles (2015), era comum a adoção de mo-

das, estilos arquitetônicos e práticas sociais oriundas de Portugal, em especial entre os grandes proprietários de terras.

A urbanização da cidade refletiu esse contexto de crescimento. O traçado urbano da vila foi reconfigurado, adotando padrões geométricos e simétricos inspirados nos modelos da reconstrução de Lisboa. Foram erguidas residências nobres, igrejas imponentes, conventos e edifícios públicos, compondo um conjunto arquitetônico de notável valor histórico. Viveiros (1999) destaca que, nesse período, Alcântara contava com cerca de 11 ruas principais, dois conventos — o do Carmo e o das Mercês —, além de outras edificações religiosas e civis que se destacavam por sua imponência.

Além disso, a vila foi elevada à categoria de cidade em 5 de julho de 1836, coroando um longo processo de afirmação política e econômica. Berredo (1988) e Viveiros (1999) relatam que, à época, Alcântara contava com cerca de 8.000 habitantes durante o inverno, número expressivo em comparação com outras localidades maranhenses, como a capital São Luís e a cidade de Belém. A sazonalidade populacional era um traço marcante: e a parte da elite residia nas fazendas durante o verão e ocupando os solares urbanos apenas no inverno, quando ocorriam festas religiosas e eventos sociais.

As exportações maranhenses, das quais Alcântara era um dos principais polos, incluíam milhares de arrobas de algodão e arroz, além de outros produtos como cacau, gergelim, café e madeira. Esses números ilustram a integração da cidade ao circuito comercial atlântico e a centralidade da região no abastecimento do império português.

As descrições do período também apontam para um processo de monumentalização do espaço urbano, com construções adornadas por azulejos portugueses, torres visíveis do mar e ruas que conectavam os principais pontos religiosos e administrativos da cidade. A cidade tornou-se símbolo da riqueza agroexportadora do Maranhão colonial, sustentada por um modelo econômico baseado na monocultura, no latifúndio e na escravidão.

5. DECADÊNCIA

O processo de decadência de Alcântara teve início ainda no século XIX, entre as décadas de 1860 e 1870, e foi intensificado por

uma série de fatores estruturais e conjunturais. Entre eles, destaca-se a mudança do eixo produtivo da província do Maranhão, que passou a privilegiar as regiões dos vales dos rios Pindaré, Mearim e Itapecuru, mais favoráveis ao cultivo da cana-de-açúcar.

As terras de Alcântara, arenosas e pouco propícias a esse tipo de lavoura, perderam sua importância econômica. Como observa Vieiros (1977), a introdução da navegação a vapor facilitou o transporte fluvial nas novas áreas produtivas, acelerando a transferência das atividades agrícolas para outras localidades.

O golpe mais severo, contudo, foi a abolição da escravatura em 1888. Com o fim do trabalho escravizado, a economia local, fortemente dependente dessa mão de obra, entrou em colapso. As grandes propriedades foram abandonadas, a elite fundiária transferiu-se para São Luís ou outras regiões, e a cidade passou a viver um processo de esvaziamento demográfico e deterioração urbana. O esplendor arquitetônico de outrora transformou-se em ruínas, marcando fisicamente a decadência socioeconômica do município.

No século XX, a situação se agravou com o desinteresse das autoridades públicas, a ausência de políticas de valorização do patrimônio histórico e o isolamento geográfico da cidade. Mesmo iniciativas pontuais, como o tombamento de Alcântara como patrimônio nacional ou a instalação do Centro de Lançamento de Alcântara (CLA) na década de 1980, não foram suficientes para reverter o quadro de estagnação.

A presença de um presídio na cidade, a partir da década de 1950, e os conflitos gerados pelo deslocamento de comunidades quilombolas para dar lugar a projetos estatais contribuíram para acentuar as tensões sociais e consolidar a imagem de uma cidade marcada pela decadência, pelo abandono e pela resistência.

Como sintetiza Montello (1984), a “cidade imperial” de Alcântara agoniza silenciosamente, com seus sobrados cercados pelo vazio e pelo esquecimento, transformando-se em símbolo de uma glória passada e de um presente que resiste em meio à memória.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória histórica de Alcântara oferece um exemplo paradigmático dos ciclos de ascensão e decadência que marcaram muitas cidades coloniais brasileiras. De aldeia indígena a polo agroexportador do Maranhão, passando pela condição de sede da aristocracia rural e centro comercial, Alcântara representa um caso emblemático de transformação urbana, social e econômica.

Sua decadência, por sua vez, revela a fragilidade de uma estrutura baseada na escravidão e na monocultura. A incapacidade de adaptação às novas dinâmicas econômicas e sociais do Brasil pós-abolição, somada à descontinuidade de investimentos públicos e à negligência em relação à preservação de seu patrimônio histórico, conduziram a cidade a um processo contínuo de declínio.

Apesar disso, Alcântara permanece como patrimônio histórico nacional e fonte rica para pesquisas sobre o período colonial, a história urbana e o legado da escravidão no Brasil. O estudo da cidade permite refletir sobre a construção da identidade nacional e sobre a importância da memória e da preservação histórica como instrumentos de resistência e valorização cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBEVILLE, Claude d'. *História da missão dos padres capuchinhos na ilha do Maranhão: 1623*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1975.

ASSUNÇÃO, Matthias Röhrig. *A guerra dos bárbaros: povoamento e colonização no Maranhão*. São Paulo: Editora UFRJ, 1999.

BERREDO, Bernardo P. de. *Anais históricos do estado do Maranhão (1726-1729)*. Rio de Janeiro: Tipo Editor, 1988.

BETTENDORF, João Felipe. *Crônica da missão dos padres da Companhia de Jesus no estado do Maranhão*. São Luís: SECMA, 1910.

LIMA, Carlos de. *A festa do Divino Espírito Santo em Alcântara (Maranhão)*. Brasília: Pró-Memória/Grupo de Trabalho de Alcântara, 1988.

LOPES, Antônio. *Alcântara: subsídios para a história da cidade*. São Paulo: Siciliano, 2002.

MEIRELES, Edson. *Alcântara: uma história colonial*. São Luís: UEMA, 2015.

MONTELLO, Josué. *Noite sobre Alcântara*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MORAES, Padre José de. *História da Companhia de Jesus na extinta província do Maranhão e Pará (1759)*. Rio de Janeiro: Alhambra, 1987.

PRADO JÚNIOR, Caio. *História econômica do Brasil*. 35. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

PRADO JÚNIOR, Caio. *Formação do Brasil contemporâneo*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SOARES, Raimundo Nonato. *Alcântara: memória e poder*. São Luís: EDUFMA, 2006.

SOUZA FILHO, J. *Os manguezais do Maranhão*. São Luís: EDUF-MA, 2005.

VIVEIROS, Jerônimo de. *Alcântara no seu passado econômico, social e político*. São Luís: Alumar, 1999.

VIVEIROS, Jerônimo de. *História do comércio do Maranhão (1896-1934)*. São Luís: Lithograf, 1992.

CAPÍTULO 2

ANÁLISE E PERSPECTIVAS SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO MARANHÃO

ANALYSIS AND PERSPECTIVES ON MARANHÃO HISTORY TEXTBOOKS

Dayse Marinho Martins

Pós-doutora em História PPGHIST/UEMA, Doutora em Políticas Públicas UFMA, Doutora em História UFMA Mestra em Cultura e Sociedade PGCULT/UFMA, Graduada em Pedagogia, História, Filosofia, Psicologia Graduanda em Sociologia, Geografia, Letras, Ciência da Felicidade e Comunicação Social Rádio e TV, Docente externa permanente PPGPSI/ Mestrado em Psicologia UFMA, Psicóloga CRP 22/03627, Especialista em Educação SEDUC MA

São Luís/MA

<https://orcid.org/0000-0002-3774-7824>

E-mail: daysemarinho@yahoo.com.br

Yuri Givago Alhadef Sampaio Mateus

Pós-doutorando em História (PPGH/UFMG), sob a supervisão do Prof. Dr. Luiz Carlos Villalta. Doutor em História (PPGHIS/UFMA), Mestre em História, Ensino e Narrativas (PPGHIST/UEMA), Especialista em Docência do Ensino Superior (IESF).

Graduado em Pedagogia, Teologia, História. Membro do Núcleo de Estudos do Maranhão Oitocentista (NEMO) e Núcleo de Pesquisas e Estudos em Gênero e Educação do Maranhão (NUPEGEM). Professor Adjunto do Departamento de História e Geografia, do Centro de Ensino Superior de Caxias (CESC), da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

Caxias/MA

<https://orcid.org/0000-0001-8913-3966>

E-mail: yuri_alhadef@hotmail.com

RESUMO

Abordagem sobre livros didáticos usados na disciplina História do Maranhão na Educação Básica objetivando analisar os sentidos construídos para os conteúdos veiculados. Para tanto, se fundamentou nos princípios da Nova Sociologia da Educação por meio da História das disciplinas escolares de Ivor Goodson e André Chervel. Estudo qualitativo documental, com método de abordagem dialético e método de procedimento comparativo. Ao problematizar os livros didáticos, são evidenciadas, portanto, as transmutações da disciplina História do Maranhão.

Palavras-chave: Ensino de História. História do Maranhão. Livros didáticos.

ABSTRACT

Approach about textbooks used in the History of Maranhão subject in Basic Education aiming to analyze the meanings built for the contents conveyed. To this end, it was based on the principles of the New Sociology of Education through the History of School Subjects by Ivor Goodson and André Chervel. Qualitative documentary study, with dialectical approach method and comparative procedure method. By problematizing the textbooks, the transmutations of the History of Maranhão discipline are evidenced.

Keywords: Teaching History. History of the Maranhão. Teaching materials.

1 INTRODUÇÃO¹

Os livros didáticos têm um papel importante no saber escolar e são ferramentas úteis para os professores e estudantes no processo ensino-aprendizagem, os quais devem questionar o próprio processo de produção desse material didático, utilizando essa ferramenta de forma crítica e não passiva. Seu uso, finalidade e contribuição, continua sendo objeto de avaliações contraditórias nos últimos tempos. Há professores que criticam os livros didáticos, apontando-os como responsáveis pela baixa criticidade dos estudantes. Por outro lado, há quem os veja como um auxílio importante em seu *métier*.

¹ Artigo como ampliação das pesquisas para Dissertação no PGCULT UFMA (2014) e no PPGHIST UEMA (2018) e foi publicado uma versão em 2020, na Revista Outros Tempos.

Um dos papéis do Livro Didático, portanto, é levar ao aluno o conhecimento elaborado na academia², por isso no momento de sua escolha requer atenção e habilidade do professor que o adota. Como uma mercadoria, o livro escolar recebe diversas intervenções durante sua fabricação e comercialização. Nesse processo interferem vários personagens como o editor, autor, técnicos especializados dos processos gráficos: programadores visuais e ilustradores. Vale dizer que o livro escolar como elemento da indústria cultural determina um modo de ler direcionado por técnicos e não pelo autor (Bittencourt, 2012).

Assim, o conteúdo do livro didático não se trata apenas de uma vontade de quem o escreve e nem das suas visões historiográficas, contudo, é adequado às bases curriculares, mediadas pelo mercado. Quando se analisa o livro didático é necessário ter em vista a sua inserção em um complexo contexto que abarca políticas públicas de ensino, bases curriculares, historiográfico.

Há historiadores que também estão interessados nos livros didáticos, por várias razões, em outros contextos, os livros didáticos eram um dos principais meios para levar os conhecimentos produzidos da investigação histórica na academia até a cultura histórica de sua sociedade. Desse modo, os historiadores devem prestar atenção se os revisionismos historiográficos chegam aos livros didáticos (Rüssen, 2011). Para Marcos Napolitano (2018, p. 6-7), “todo revisionismo historiográfico abriga um debate também ideológico” e a história recebe diversas interpretações, contanto que partam de “processos históricos verificáveis e de questões plausíveis”. As interpretações consagradas “sobre todos os temas e épocas estão em constante revisão, posto que surgem novas questões e novos documentos. Toman- do por base os referidos pressupostos, este artigo chama a atenção para a trajetória dos livros didáticos de História do Maranhão. Nesse sentido, evidencia-se como de suma importância o estudo desses materiais na percepção de como os estudantes elaboram interpretações sobre a História local.

2 Vale dizer que nem sempre o conhecimento histórico é elaborado na academia, pois há aqueles que se colocam a escrever a História como jornalista, literários, etc.

2 MATERIAIS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO MARANHÃO

A escolha das obras didáticas serem especificamente de História do Maranhão tem por finalidade mostrar os materiais didáticos que são ou já foram utilizados em sala de aula, e que também auxiliaram os professores na elaboração de suas aulas de História do Maranhão. Assim, apontamos as obras catalogadas acerca dessa temática em ordem cronológica: *História do Maranhão (Tomo I e II) (1904)* de Barbosa de Godóis; *Pequena História do Maranhão (1959)* e *História do Maranhão (1960)*, de Mario M. Meireles; *Conheça o Maranhão (1971)* de Rosa Mochel Martins; *Terra das Palmeiras (1977)* de Maria Nadir Nascimento e Deuris de Deus Moreno Dias Carneiro; *Pedra da Memória (1979)* de Maria Ceres Rodrigues Murad; *História do Maranhão (1981)* de Carlos Lima; *Gente, terra verde, céu azul: História – Geografia – Moral e Civismo – de acordo com os Guias Curriculares do Estado (Primeiro Grau) (1981)* de Lídia Maria de Moraes, Maria Luísa Campos Aroeira e Maria José Caldeira; *Terra e Gente – Livro de Leitura (Primeiro Grau, Quarta série) (1986)* do Governo do Estado do Maranhão; *Estudo Regional do Maranhão: estudos sociais do Maranhão (1º grau) (1988)* de José Raimundo Lindoso Castelo Branco; *Estudo Conhecendo e Debatendo a História do Maranhão (Ensino Médio, Pré-vestibulares e Concursos) (2007)* de Joan Botelho; *História do Maranhão (Ensino Fundamental quarta e quinta série) (2011)* de Francisco Coelho Sampaio; *Maranhão História (2013)* de Célia Siebert e Renata Siebert; *História do Maranhão (Ensino Fundamental quarta e quinta série) (2013)* de Francisco Coelho Sampaio e Maria Viana; *Que Ilha Bela! São Luís, O Tempo reconstrói a Tua História (1612-2012) (2013)* de Lúcia Castro. Entretanto, nesse trabalho analisaremos apenas os seguintes autores: Moraes; Aroeira e Caldeira (1987), Meireles (1970, 2015), Nascimento e Carneiro (1991), Godóis (2008) e Botelho (2007), devido apresentarem relevância e uma maior utilização no âmbito das redes de ensino.

3 BARBOSA DE GODÓIS E A OBRA HISTÓRIA DO MARANHÃO (1904)

O historiador por ofício Barbosa de Godóis, nascido em São Luís do Maranhão (10/11/1860), onde teve uma carreira política, des-

tacou-se por ter criado o Hino maranhense e exercido várias funções ligadas ao ensino público no Maranhão. Na Academia Maranhense de Letras (AML), ocupa a cadeira de número 1, referente à cadeira de educadores. Escrevendo sua obra intitulada *História do Maranhão* (1904), subintitulada *para uso dos alunos da Escola Normal*, em dois volumes, no início do século XX, traz consigo uma visão panorâmica da história desse Estado desde as Capitanias Hereditárias até a adesão do Maranhão à Proclamação da República, divididos em três partes: Primeira Parte – O Maranhão-Colônia; Segunda Parte – O Maranhão-Província e Terceira Parte – O Maranhão-Estado.

Barbosa de Godóis (2008) escreve em uma conjuntura de importante reflexão em relação aos problemas nacionais e o desenvolvimento de pensamentos e práticas políticas direcionadas para a crítica das instituições imperiais, dado o Brasil estar se inserindo em uma República no final do século XIX e início do século XX. Assim, fazia crítica à política imperial, e comparou a Monarquia brasileira com Monarquia europeia, a saber:

Tratava-se, portanto, de uma conjuntura histórica em que a República deveria ser ensinada como a que redimiria os erros do passado monárquico e até mesmo do Período Colonial utilizando termos como desmandos e desgovernos para se referir a esses momentos. Isso é uma demonstração clara na obra de Godóis (2008) devido seu trabalho ser voltado para a educação em um contexto com a predominância de militares dirigindo o país e dado a uma conjuntura de educar a nova geração para construir o futuro do país.

O Livro Didático como fonte histórica traz intenções, marcas e percepções de mundo e sociedade de quem o escreveu. Com finalidade didática na época de sua escrita, em Godóis (2008), observamos que os escritos desse período se caracterizam por narrar uma história factual, nos moldes dos preceitos positivistas, assim, não inferem críticidades, mas escrevem uma história descritiva, presa a datas e sem apresentar de onde as fontes foram retiradas. O que chama a atenção na leitura desse livro didático são as limitações em relação às visões de cidadania. Não apresenta atividades para que os alunos pudessem resolver, e não contém imagens ou ilustrações referentes aos fatos históricos mencionados nesse livro.

4 MÁRIO MARTINS MEIRELES E AS OBRAS PEQUENA HISTÓRIA DO MARANHÃO (1959), HISTÓRIA DO MARANHÃO (1960)

O historiador por ofício Mário Martins Meireles (1915-2003) nasceu em São Luís do Maranhão. Iniciou no Magistério da década de 1940, como professor de História Universal e do Brasil. Em 1953, tornou-se professor universitário na Faculdade Federal do Maranhão (UFMA). Pertenceu ao Instituto Histórico Geográfico do Maranhão (IHGM) e da AML, em que assumiu vários cargos administrativos. Escreveu mais de trinta livros relacionados à História do Brasil e Maranhão em diversos contextos.

Na década de 1950, o Ministério da Educação promoveu determinadas mudanças nos programas para o ensino de História, no entanto, pouco se afastou das concepções e das práticas tradicionais, caso considerarmos uma análise dos livros didáticos em uso nesta época (Fonseca, 2003). As obras de Meireles (1959, 1960) inseriam-se em um período em que não havia espaço para uma política educacional direcionada para os interesses populares, a não ser que eles se conjugassem com os interesses particulares que se sobreponha, a partir da própria exclusividade da cultura lettrada que seria vinculada como cultura do povo, por meio dos programas educacionais (Pinto, 1982).

Durante muito tempo, a história serviu como um meio dos alunos adquirirem uma formação moral e cívica, a Obra *Pequena História do Maranhão*, publicada em 1959, é caracterizado por uma história tradicional, permeada do método da *memorização* para cumprir seu objetivo de ensinar as *tradições nacionais* e induzir ao patriotismo. No prefácio, Meireles (197) informa que seu trabalho não tinha nenhuma intenção, possibilidade nula, visto que nas suas palavras seguintes diz que sua obra havia sido solicitada pela sua colega da Faculdade de Filosofia de São Luís, Profa. Odila Soares, que ocupava na época o cargo de Orientadora Pedagógica dos Cursos do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC-MA), devido à dificuldade de encontrar materiais que abordassem a História e a Geografia do Maranhão, a nível de curso de primário. Convém lembrar ainda que *Pequena História do Maranhão* (1959), foi instituída por meio do Decreto

nº 1732 de 9 de setembro de 1960, que oficializou seu uso nas escolas Primárias do Estado.

Meireles (1970) sintetizou nessa obra os conteúdos básicos da História da Maranhão, possuindo quinze capítulos que abordam desde o *Descobrimento do Maranhão até Maranhenses Ilustres e Hino Maranhense*. A História nesse contexto, ainda estava sob o predomínio de um método de ensino voltado para memorização, ou seja, aprendia História quem decorava nomes e fatos com suas datas e as grandes personagens da História. No que concerne as fontes utilizadas para a elaboração de manual didático, Meireles não indica de onde embasou sua escrita.

Isso é perceptível na *Pequena História do Maranhão* (1959) o capítulo que trata do *descobrimento* do Maranhão, cobra nos exercícios propostos quais os nomes dos grandes *descobridores* da América e quem chegou primeiro entre eles, e as datas desse *descobrimento*, questões com frases para completar. Com o fim de o aluno dominar os conteúdos para ser bem-sucedido nas provas e processos seletivos que viesse a se submeter. A obra segue essa linha nos outros temas, não há críticas e direcionamento para que haja reflexão crítica do discente sobre os processos históricos.

Ao mencionar sobre a atuação dos Jesuítas no Maranhão, Meireles (1970) diz que os Jesuítas vinham ao Maranhão e ao resto do Brasil na finalidade de converter os índios ao Cristianismo, no entanto não questionou essa atuação, não menciona o perigo desse proselitismo religioso para a cultura dos nativos, e ainda afirma que os índios, no capítulo os Índios do Maranhão, não tinham religião, mas acreditavam em um ser superior, logo vemos que esse autor renegou a religião do indígena. Para Meireles (1970, p. 19), os nativos eram “[...] homens ainda muito atrasados; não sabiam ler, nem escrever, e viviam quase como animais. Chegavam a comer os inimigos valentes que conseguiam vencer e aprisionar em suas guerras”. Assim, inferimos que Meireles nessa obra reproduzia a visão dos colonizadores europeus em relação aos índios.

Na seção *A Bandeira, O Escudo e o Hino do Maranhão*, percebemos nessa obra a tarefa de transmitir uma *memória local*, induzindo as práticas educacionais de cultos e rituais a Bandeira, Escudo e Hino

do Estado para que o aluno produzisse atitudes sacralizadas diante desses símbolos e esses foram constituídos como memória a ser preservados e institucionalizados pelo poder, que encontravam no livro didático campo fértil para criar suas tradições.

No que tange aos *Maranhenses ilustres*, espaço esse dedicado aqueles que tiveram seus nomes vinculados à política, literatura, etc. e que ganharam notoriedade nacional, Meireles (1970) dá créditos aos *grandes maranhenses*, como se os eventos históricos para se concretizar dependessem e estivessem diretamente ligados a atuação deles, a exemplo: *Jerônimo de Albuquerque Maranhão, que venceu os franceses em Batalha de Guaxenduba*, não menciona que eles eram auxiliados por outras pessoas que não tiveram seus nomes vinculados a História.

Esses *grandes homens* serviam como modelos “[...] aos jovens maranhenses que devem estudar para se fazerem dignos dos grandes maranhenses que já morreram. Decoremos os seus nomes” (Meireles, 1970, p. 67). Esse método de decorar já havia sido constante desde o final do século XIX.

No prefácio de *Pequena História do Maranhão*, Meireles já prenunciava a *História do Maranhão* que seria publicado em 1960, ao dizer que: “[...] os elementos que lhe demos, extraídos de uma ‘História do Maranhão’ que ainda não pudemos dar ao público [...]” (Meireles, 1970, p. 8). Quanto à obra *História do Maranhão*, publicada em 1960, também é uma de escrita tradicional que apresenta uma história narrativa, linear e descriptiva. Essa obra é dividida 36 capítulos que vai desde o *Descobrimento* até o que ele chamou de Maranhão Contemporâneo ressaltando aspectos econômicos, financeiros, educacionais e culturais. Os fatos são apresentados como naturais, os contextos não são postos nas contradições originadas a começar das circunstâncias materiais nas quais os indivíduos se localizam em dada conjuntura histórica. A obra não contém imagens e as bibliografias utilizadas são de historiadores filiados a uma historiografia conservadora, como expoentes Ribeiro do Amaral, Francisco Adolfo de Varnhagen não havendo uma discussão historiográfica apresentando elementos trazidos por uma historiografia mais revisionista.

Mário Meireles (2015, p. 15-16) salienta que algumas obras naquele período encontravam-se escassas, anos depois foram reeditadas, e interpelava-se de como seria possível ao magistério ensinar a disciplina as futuras professoras primárias, se não havia onde aprendê-la. À vista disso, Meireles registra seu trabalho para estimular o interesse daquela sociedade para a história do Maranhão.

No que diz respeito às camadas populares, sobre um grupo de índios denominados de tapuias, Meireles não difere do seu trabalho anterior a esse, e continua a adjetivá-los negativamente como “[...] **preguiçosos, embora destros, ferozes, vingativos, traiçoeiros e antropófagos.**” (Meireles, 2015, p. 41, grifos nosso). Meireles nega a participação nos processos políticos, quando em sua obra narra o processo de adesão do Maranhão nova forma de governo, a República, diz que “[...] o povo quase não tomou conhecimento do fato; a transição de regime efetivou-se em cerimônia simples, na sala de despachos do Palácio do Governo” (Meireles, 2015, p. 341, grifos nosso). Acerca de um protesto de escravos, que temiam que o novo regime retirasse suas liberdades, Meireles não explora a consciência política desses emancipados, pelo contrário, vê esse episódio como algo anormal, atestemos isso em suas próprias palavras:

A única anormalidade ocorrida foi uma manifestação de escravos, recentemente libertos, contra Paula Duarte, o único republicano do novo governo, e isso porque o novo regime vinha para tornar sem efeito a lei Áurea. Indo os manifestantes contra a redação de O Globo, seu jornal, a polícia interferiu imediatamente, dispersando-os; isto na véspera da adesão (Meireles, 2015, p. 341, grifos nosso).

As obras de Meireles simbolizam o conhecimento histórico regional na perspectiva dos Estudos Sociais. A obra caracterizou uma inovação no decadentismo do ensino de história regional no contexto educacional de implantação dos Estudos Sociais. Porém, em termos de interpretação da História local, não apresentaram avanços ao permanecer com a abordagem tradicional apesar dos métodos de ensino considerados ativos.

5 LÍDIA MARIA DE MORAES, MARIA LUÍSA CAMPOS AROEIRA E MARIA JOSÉ CALDEIRA E A OBRA GENTE, TERRA VERDE, CÉU AZUL (1981³)

Sobre as três autoras nos limitamos às informações contidas no próprio livro didático, a escritora Lídia Maria de Moraes é Bacharel em Letras-Português e Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas pela Universidade de São Paulo, Licenciada em Estudos Sociais pela Faculdade Teresa Martin e atuava na educação básica do Estado de São Paulo (SP), ainda seguiu publicando livros didáticos pela Editora Ática. Maria Luísa Campos Aroeira, essa autora é formada em Pedagogia pela Fafi Ciências e Letras de Belo Horizonte (MG) e atuava na educação básica do Estado de Minas Gerais, além desse livro a autora continuou a lançar livros didáticos em outras editoras, como a FTD Educação. Maria José Caldeira é Licenciada em Desenho e Artes Plásticas pela Fundação Universidade Mineira de Arte (FUMA) de Belo Horizonte (MG) e atua na educação básica desse estado.

É importante destacar que as três autoras não são maranhenses e não residiam no estado do Maranhão, o que pode trazer muitas lacunas na obra, pois além dessa obra voltada para o Maranhão, elas se dedicaram a produzir mais dois livros didáticos nessa mesma linha para os estados do Rio Grande do Sul e Espírito Santo.

O contexto da escrita dessa obra se deu no Governo Militar (1964-1985), e o ensino de história teve que se adaptar aos ditames do então governo em vigência, isto é, formar indivíduos que colaborassem para manter a ordem e a política vigente por meio de um discurso moralizador e ideológico permeados nos materiais didáticos. Desse modo, querer determinar ao ensino de história um fim elementar que vai além do de contribuir para o desenvolvimento crítico do aluno, leva esse ensino impreterivelmente para uma concepção limitada e, logo, reduzida, quanto ao ensino dessa disciplina. Nota-se, isso, com a fusão de História e Geografia nesse contexto, no qual o ensino de História direcionaria os alunos a cultuarem a pátria, os seus símbolos, as instituições e as grandes personagens da História.

3 Data estimada.

A partir de 1964 ocorrem mudanças no regime político brasileiro diante do golpe civil militar⁴ e da ditadura que perdurou até 1984. Em consonância com o cenário internacional de expansão do Capitalismo, o governo militar promoveu a adequação do sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico preconizado pelas agências internacionais. Assim, promoveu os Acordos MEC-USAID⁵, pelos quais, técnicos norte-americanos direcionaram a reorganização do sistema educacional brasileiro (Aranha, 2006).

As mudanças propiciadas pelas reformas do governo militar atuavam como justificativa à ação repressiva do Estado contra qualquer tipo de questionamento da ordem política vigente. A restrição dos direitos individuais no referido contexto atingiu a própria estrutura do currículo escolar. A imposição dos órgãos educacionais atuou na esfera ideológica ao estipular as determinações dos componentes curriculares a partir dos objetivos do ensino de 1º e 2º graus: “Proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania” (Duarte, 1986, p. 128). O discurso educacional vinculado à segurança nacional não demonstrava ações voltadas para uma formação crítica e cidadã, pautava-se, verdadeiramente, na perspectiva de controle e modelação social.

Assim, as medidas educacionais no regime militar intervieram na abordagem do conhecimento disciplinarizado das Ciências Humanas. “Ao introduzir disciplinas sobre civismo impunha-se a ideologia da ditadura, reforçada pela extinção da Filosofia e pela diminuição da carga horária de História e Geografia, na função de diminuir o senso crítico e a consciência política” (Aranha, 2006, p. 320).

Nesse contexto, a coleção *Gente, terra verde, céu azul*, tem sua primeira edição possivelmente publicada no ano de 1981, se levarmos em consideração que cada edição foi anual. As autoras não

4 Sobre o referido regime, instaurado no país após 31 de março de 1964 “utilizamos para designá-lo a expressão „regime militar“ no sentido de que a cúpula das forças armadas assumiu diretamente o poder e funções de governo” (Fausto, 2008, p. 512).

5 Fundamentado nas ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo) ao enfoque sistemático e ao controle do comportamento (behaviorismo), o Tecnicismo pressupõe a neutralidade científica inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Assim, advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional (Saviani, 2011).

disponibilizam a bibliografia utilizada para a produção desse material didático, e na Biblioteca Benedito Leite encontramos apenas duas edições 2^a (1982) e 7^a (1987). As atividades para os alunos, de forma geral, são bem objetivas cuja finalidade é levar os estudantes a decorarem os conteúdos do livro, sem questionarem os fatos históricos, estão fadados apenas a reproduzirem o que leram. O primeiro capítulo, *Nós, O Maranhão e o Brasil* (Moraes; Aroeira; Caldeira, 1987), está mais ligado a Geografia, quanto a localização geográfica, coordenadas, uso de escala, as regiões do Brasil, nomes de capitais etc.

Em relação à História, os conteúdos, nesse livro didático, são explorados de forma tradicional, pois enfatizam os fatos políticos e *grandes homens*, e há também um quadro com datas de grandes marcos a nível mundial, nacional e estadual, assim, vemos que o intuito do ensino era “[...] ajustar aluno ao seu meio, preparando-o para a ‘convivência cooperativa’” e para suas futuras responsabilidades como cidadão, no sentido do “[...] cumprimento dos deveres básicos para com a comunidade, o Estado e a Nação” (Fonseca, 2003, p. 57-58).

Esse manual didático cumpre essa função de um ensino com essa educação cívica, porquanto, dedica um capítulo, *Como é governada a nossa Pátria?* (Moraes; Aroeira; Caldeira, 1987), nele, está contido conteúdos que abordam a Organização Político-administrativa; explica o porquê de se pagar impostos e taxas; quais são os direitos e deveres; quais são os símbolos da pátria seguido do Hino Nacional; quanto ao Estado do Maranhão mostra apenas a sua bandeira e o Hino Maranhense.

É interessante como esse manual serviu de instrumento de legitimação daquele contexto histórico, porque ao se referir a quem mantinha a ordem e a segurança do Brasil, dá total crédito às Forças Armadas e ressalta que:

O desenvolvimento do Brasil e o bem-estar do nosso povo dependem da ordem e da segurança. As Forças Armadas existem para manter a paz e defender o Brasil, com segurança [...] As Forças Armadas também prestam assistência às regiões menos desenvolvidas, construindo estradas, escolas, e cuidando da saúde das populações [...] Compõem as Forças Armadas: O EXÉRCITO A MARINHA A AERONAÚTICA (Moraes; Aroeira; Caldeira, 1987 p. 28).

Ainda consta uma atividade de memorização das funções das Forças Armadas justificando o motivo da sua existência. Na seção *Tipos humanos do Estado do Maranhão* (Moraes; Aroeira; Caldeira, 1987), as autoras afirmam que a população maranhense é diversificada, apresentam a figura do vaqueiro, tirador de coco, lavrador, comerciante, e na seção *Como é o nosso povo?* (Moraes; Aroeira; Caldeira, 1987), explicitam a formação étnica do Brasil dividida nos grupos étnicos: negro, branco e o índio e narravam que “[...] a formação do nosso povo deu-se assim: o índio foi o primeiro morador de nossa terra; depois veio o branco português; o negro da África veio para trabalhar na agricultura” (Moraes; Aroeira; Caldeira, 1987, p. 80), depois, “[...] vieram outros povos para a nossa terra: açorianos, alemães, italianos, árabes e outros. Eram os imigrantes. Eles vieram trabalhar na lavoura e no comércio” (Moraes; Aroeira; Caldeira, 1987, p. 80). Colocam também que “[...] a mistura dos povos continuou. Hoje em dia, somos um povo miscigenado, isto é, misturado, formado a partir da mistura de várias raças” (Moraes; Aroeira; Caldeira, 1987, p. 80), no entanto não fazem menção quanto aos conflitos étnicos, prevalecendo, dessa forma, como se a sociedade vivesse em total harmonia, não levam os alunos a refletirem sobre a escravidão, não há questionamentos sobre o preconceito em relação ao afrodescendente.

A História Regional, isto é, a História do Maranhão tem seu espaço reduzido em detrimento da História do Brasil, isso fica nítido na seção *Como começou a nossa História?*, que se inicia com o *Descobrimento do Brasil*, o termo *descobrimento* não é problematizado, e está ligado ao etnocentrismo do europeu, o que já limita o aluno a acreditar que a cultura europeia é superior as demais. Ao se referir o surgimento do Maranhão (Moraes; Aroeira; Caldeira, 1987), as autoras dedicam pequenos trechos, e outros fatos históricos da História do Brasil são retratados seguindo à mesma linha de pensamento dos fatos já abordados.

O Livro didático apresenta o processo de Independência do Brasil tendo D. Pedro I como o principal responsável pela Independência Brasileira: “D. Pedro e os brasileiros estavam revoltados com as exigências que Portugal fazia e com as revoltas que ocorriam no Brasil. No dia 7 de setembro de 1822, em São Paulo, D. Pedro proclamou a Independência do Brasil” (Moraes; Aroeira; Caldeira, 1987, p. 77).

Identificamos que as escritas das autoras fazem parte de uma historiografia tradicional, ligados a uma história linear, acrítica, de grandes heróis. Isso, torna-se notório na seção *Outros acontecimentos históricos importantes* (Moraes; Aroeira; Caldeira, 1987, p. 80), onde constam alguns acontecimentos da História Nacional até o advento da República. Vale dizer que sobre o período que corresponde ao Brasil República, nesse livro didático não possui menção dos seus eventos históricos, tendo em vista que essa forma de governo estava a caminho do seu primeiro centenário. Há apenas uma linha do tempo para que os alunos identifiquem os fatos históricos ocorridos na divisão do Brasil em Colônia, Império e República, e sobre esse último momento histórico se menciona somente o funcionamento da Usina Hidrelétrica de Boa Esperança em 1970.

Em *Gente, terra verde, céu azul*, os indivíduos não aparecem como construtores da história, esta é dirigida pelas *grandes figuras*, reverenciados como os únicos protagonistas históricos e as camadas populares se tornam invisíveis nesse processo. Na seção *Maranhenses ilustres*, encontramos um repositório de biografias com imagens de indivíduos julgados importantes, como João Francisco Lisboa, Antônio Gonçalves Dias, Arthur Azevedo, Aluísio Tancredo Belo Gonçalves de Azevedo, Antônio Henrique Leal e outros. Esses *Ilustres* de algum modo ganharam reconhecimento nacional como *Maranhenses ilustres*.

6 O “TERRA DAS PALMEIRAS” DE MARIA NADIR NASCIMENTO

Apesar da diversidade na produção de obras didáticas, na mentalidade popular local, destaca-se, como símbolo do ensino de História do Maranhão, o livro *Terra das Palmeiras* das autoras Maria Nadir Nascimento e Deuris Moreno Dias Carneiro. A obra, de 1977, se tornou o livro didático sobre Maranhão mais difundido nas décadas de 80 e 90 do século XX. Nesse fenômeno, nota-se o papel da Editora FTD enquanto difusora da obra e inserção no campo educacional. Há 30 anos no mercado, o livro teve quatro edições publicadas e considerável circulação nas escolas maranhenses (Costa, 2008).

O livro apresenta uma dedicatória em referência à criança maranhense. “Em cuja inteligência tanto acreditamos, onde pusemos a

nossa esperança de contribuir para o teu conhecimento desta terra que nós amamos" (Nascimento; Carneiro, 1991, p. 5). Nesse trecho, nota-se a fundamentação no método ativo dos discursos contidos em obras de Estudos Sociais ao considerar o aspecto cognitivo do aluno no aprendizado, valorizando a relação com o meio. Ao mesmo tempo, apesar da concepção de aprendizagem renovada, notam-se permanências quanto à postura de civismo preconizada nas obras que abordam a História do Maranhão.

A distribuição dos conteúdos parte do panorama nacional quanto aos aspectos territoriais e políticos do Brasil. Os dois primeiros capítulos apresentam o Estado do Maranhão com base em características geográficas: limites, relevo, litoral, hidrografia, clima, vegetação e economia. Além disso, demonstra a distribuição do Estado em microrregiões, enfocando a diversidade do território e o centro urbano representado pela capital São Luís. Nesse ponto, o texto reverencia elementos históricos na abordagem ao caracterizar São Luís enquanto sede do governo.

A seção que aborda a história do Maranhão é intitulada *Revisando o passado*. A narrativa parte da questão referente ao *descobrimento* do Brasil, articulando eventos históricos e ressaltando o pioneirismo na ocupação da terra pelos índios. As autoras contextualizam a questão apresentando as aldeias indígenas existentes em *Upaon-Açu* na chegada dos franceses.

O texto cita as características dos indígenas a partir de seu modo de vida, ressaltando hábitos, crenças e costumes. São apresentados os aspectos relacionados ao indígena na contemporaneidade com destaque para "[...] a liberdade reduzida decorrente da intromissão do homem branco em sua cultura" (Nascimento; Carneiro, 1991, p. 34). A ressalta o papel da administração pública na proteção ao indígena por meio da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), denotando indícios de um discurso vinculado ao desenvolvimentismo, próprio dos Estudos Sociais.

Prosseguindo, a obra apresenta a chegada dos franceses ao Maranhão no capítulo *A invasão francesa*. Assim como as obras clássicas da historiografia maranhense, a narrativa expõe as dificuldades de colonização do território pelos portugueses como princípio de atra-

ção aos franceses. Nessa perspectiva, destaca a relação entre corsários gauleses e indígenas como “[...] o primeiro passo para a fundação de uma colônia - França Equinocial - em 1612” (Nascimento; Carneiro, 1991, p. 36).

O texto define a celebração da missa por Abbeville como o marco da fundação da cidade cujo processo é considerado pelas autoras enquanto fruto das ações de Daniel de La Touche (Nascimento; Carneiro, 1991, p. 36). Não é de causar espanto a referência à fundação francesa de São Luís uma vez que a própria autora revela ter tomado como base para sua obra, as análises de Mário Meireles. As considerações sobre a questão são encerradas com breve relato sobre a expulsão dos franceses pelos portugueses.

As autoras prosseguem com a exposição de eventos históricos relacionados ao Maranhão como Estado Colonial e suas singularidades a partir da separação do resto do Brasil. Apresentam os elementos de ocupação do território com as capitâncias hereditárias, a organização administrativa dos governos Gerais, as expedições das entradas no sertão maranhense, diferenciando-as das bandeiras do Estado Colonial do Brasil. A narrativa vincula à ocupação do território “[...] ao desbravamento das matas, procura de riquezas minerais e aprisionamento de índios” (Nascimento; Carneiro, 1991, p. 40).

Dando continuidade, a obra apresenta a *Invasão holandesa* ressaltando o saque da cidade de São Luís e o pânico provocado na população. O texto enfatiza o heroísmo no movimento de resistência quanto à invasão, caracterizando como figuras heroicas e exemplos de civismo, os líderes oposicionistas.

O discurso prossegue com a exposição de modelos de civismo ao abordar a Revolução de Bequimão. Ao descrever os eventos do movimento, as autoras retratam Manuel Beckman como vulto histórico. “Homem de coragem, querido e respeitado pelo povo, que chefiou o movimento contra os abusos da Companhia de Comércio do Maranhão” (Nascimento; Carneiro, 1991, p. 44).

A narrativa sobre as figuras heroicas demonstra sutilmente o argumento da forte ligação do Maranhão com Portugal. Tal aspecto é ressaltado no trecho que apresenta a questão da Adesão do Maranhão à independência do Brasil ao caracterizar o Estado como “[...] in-

dependente do resto do país [...] não aceitando o grito de liberdade proclamado por D. Pedro I" (Nascimento; Carneiro, 1991, p. 47).

O relato sobre a Balaiaada não se diferencia dos manuais produzidos anteriormente. A obra classifica o movimento como de origem popular, definindo seus líderes como *cativos e agregados*. Assim, focaliza o domínio da revolta e o papel do Duque de Caxias ao vencer os balaios e restabelecer a paz.

A narrativa segue abordando sob o título *Coisa nossa*, elementos da cultura maranhense, caracterizando-a "[...] pela influência de três raças: branca, negra e indígena, o que contribuiu para a formação de um folclore variado" (Nascimento; Carneiro, 1991, p. 49). Desse modo, as autoras compartilham da concepção que atribui à cultura uma dupla caracterização vinculada a padrões sociais organizados com base em critérios econômicos.

As manifestações populares são apresentadas como folclore, isto é, *cultura e sabedoria do povo*. As autoras destacam nesse sentido, as festas e danças, lendas, mitos e a culinária detalhando as características de cada elemento. Paralelamente, a narrativa se refere à arte, ao teatro e à literatura como expressão de uma cultura elitista "[...] empregando métodos e técnicas aprendidas em escolas especializadas" (Nascimento; Carneiro, 1991, p. 52).

Diferente dos manuais escolares anteriores, o *Terra das Palmeiras* demonstra neste capítulo a abordagem de elementos da cultura popular maranhense. Este aspecto encontra-se diretamente relacionado ao contexto político e econômico dos anos de 1980 com a valorização do turismo na região. Diante disso, "[...] manifestações ganharam visibilidade para dirigentes políticos. Emerge um novo modelo pela participação fundamental do poder público" (Martins, 200, p. 38). A cultura popular é reverenciada como espetáculo e passa a constituir elemento da identidade regional. Nesse sentido, a cultura popular é apropriada pelos setores da elite perante os processos de transformação da sociedade em suas relações simbólicas. Fortalecendo esta constatação, surge o capítulo denominado *Minha terra* que apresenta a importância do turismo no progresso do Maranhão. A abordagem expressa o caráter desenvolvimentista presente nos Estudos Sociais.

O texto reforça a necessidade de investimento em políticas na área do turismo apresentando o potencial do Maranhão por meio dos monumentos que caracterizam o patrimônio histórico, cultural e natural da região. Para tanto, utiliza o argumento do resgate do passado: “O Maranhão possui muitos pontos atraentes. É um pouco do passado que se faz presente nas praças, igrejas, fontes, fortes, praias” (Nascimento; Carneiro, 1991, p. 59).

Assim, segue enfocando o princípio do progresso regional ao apresentar os aspectos vinculados à administração dos poderes públicos. As autoras caracterizam os políticos como “[...] chefes que exercem funções com vistas ao bem comum da população” (Nascimento; Carneiro, 1991, p. 65). A concepção difundida propala a aceitação da estrutura política sem contestação, típica dos discursos vinculados aos Estudos Sociais.

O fomento ao civismo é representado no capítulo em referência aos *Símbolos do Estado*. Neste trecho da obra, os símbolos são considerados “[...] elementos de ligação do presente com o passado e o futuro” (Nascimento; Carneiro, 1991, p. 69). Fundamentadas nesse princípio, as autoras caracterizam os símbolos do Maranhão atribuindo destaque às cores e suas relações com as raças formadoras do povo, o patrimônio natural e a trajetória histórica do Estado.

A abordagem prossegue apresentando elementos da economia regional, relacionando-os às perspectivas de evolução para a região. Urbanização, atividades produtivas, industrialização, transporte, comunicação, comércio e políticas sociais são apontados como elementos definidores das possibilidades de progresso do Maranhão. Em seguida, consta, em anexo, a divisão política e geográfica do Estado em microrregiões, bem como, um breve glossário com termos regionais e técnicos. De modo geral, a obra enfatiza o desenvolvimentismo pela exaltação do potencial natural do Maranhão e da inteligência humana na transformação desses recursos para melhorias na condição de vida.

7 JOAN BOTELHO E A OBRA CONHECENDO E DEBATENDO A HISTÓRIA DO MARANHÃO (2007)

Na década de 2000, o pesquisador Joan Botelho, professor de história das redes pública, particular e cursos preparatórios de vesti-

bular e concurso, lançou o livro intitulado *Conhecendo e debatendo a História do Maranhão* (2007), que visou atender ao Ensino Médio, as provas de vestibulares e concursos. A obra adota uma organização cronológica que prioriza a descrição linear e evolutiva dos eventos históricos, partindo de uma periodização europeia, com os conteúdos que inserem o a História do Maranhão entre a História Geral, História da América e História do Brasil. Traz temáticas da História social, política, econômica e social em diversos contextos maranhenses. O autor utiliza documentos da época como jornais, autos, etc. A bibliografia é de historiadores de filiações tradicionais, como também de historiadores com abordagens revisionistas. De imediato, percebe-se na análise do autor, a relação de suas bases teóricas à fundamentação pelo materialismo histórico dialético. Os eventos são apresentados enquanto ações direcionadas por interesses materiais, sempre ressaltados pelo autor no enfoque dos aspectos econômicos.

Esse livro está dividido em três partes, História do Maranhão Colônia, Império e República, e organizado de forma variada com imagens; texto; glossário como nota de rodapé; fragmentos de textos acadêmicos e documentais no boxe intitulado *História Viva* que se localizam no final de cada parte, no entanto não são problematizados, têm caráter informativo. Quanto aos exercícios, nas seções *Questões propostas, de vestibulares e concursos*, contemplam os vestibulares tradicionais da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e UFMA, com perguntas objetivas aplicadas na primeira fase do exame, seguidas das discursivas que ocorriam na segunda fase, além das questões elaboradas pelo autor.

Prosseguindo, Botelho focaliza os indígenas enquanto população nativa no contexto da chegada europeia. Seu discurso parte da crítica ao imaginário distorcido sobre o indígena enquanto “bárbaros e selvagens”. Nesse sentido, após detalhar as nações indígenas do Maranhão, o autor realiza a crítica à evangelização cristã como mecanismo ideológico direcionado à hegemonia europeia.

A França Equinocial é apresentada como empreendimento comercial direcionado à exploração das riquezas naturais da região tendo como base a relação amistosa com o nativo. Segundo Botelho (2007, p. 20), “os franceses desembarcaram em Upaon-Açu onde

mantêm aliança com os índios e fundam um forte de pau a pique". O autor relata a instalação do Forte São Luís e inova a interpretação desse fato ao superar a versão de fundação francesa da cidade propalada pelos intelectuais durante o século XIX. Para tanto, já utiliza as constatações da historiadora Lourdes Lacroix (2002) que considera a fundação de uma cidade como um processo amplo de estruturação material, não perceptível nas incipientes ações francesas.

Em seguida, o período do Maranhão Imperial é retratado tomando como ponto de partida, o processo de adesão do Estado à independência do Brasil. Demonstrando permanências quanto à abordagem tradicional, o autor ressalta a aproximação maranhense com a metrópole como elemento propulsor do movimento e sua diferenciação em relação às outras províncias brasileiras. Contudo, acrescenta a atuação do interior sobre a capital na adesão à independência brasileira: "lutas que se processaram principalmente em Caxias e Itapecuru" (Botelho, 2007, p. 76). Sobre o movimento da Setembrada (1831-1832), o autor relata a atuação das camadas populares: "O povo e tropa reunidos no Campo de Ourique em conselho decidem não largarem as armas sem serem fielmente cumpridos todos os artigos reivindicados" (Botelho, 2007, p. 98). Quanto a Balaiada (1838-1841), menciona que por muito tempo foi discriminada pela historiografia oficial com termos pejorativos como *bandidos, facínoras, facciosos*, etc., mas que por meio de outros historiadores deram um novo olhar a esse processo.

Ao apresentar o período republicano, o autor busca retratá-lo com base em um novo olhar que compreenda a recepção à transição na ordem política de forma ativa e não, passiva como retrata a historiografia tradicional. Apresenta, portanto, dados de pesquisas atuais sobre o impulso ao movimento republicano no interior do Estado. Ao mesmo tempo, não promove a exaltação da nova ordem como redentora apontando o contexto maranhense em sua decadência e crise econômica: "uma economia arcaica fundada na incipiente atividade criadora e na roça de subsistência" (Botelho, 2007, p. 161).

O autor Joan Botelho (2007, p. 98) narra os episódios históricos apresentando versões historiográficas que se contrapõem, menciona a participação das camadas populares, contudo não dialoga com o estudante que faz uso desse material, o que poderia proporcionar uma

maior ligação da análise do passado com o presente, pois o problema fundamental da História diz respeito ao presente. E do lugar social que o indivíduo ocupa que partem suas perguntas para que possa ser o que se quer ou que precisa ser; não com o intuito de julgar se o que foi feito no passado esteve correto ou não, pois isso é ambição de toda História moralista, porém para entender, com auxílio desse passado, o motivo de algumas práticas, costumes, etc., no presente (Miceli, 2014). E se for necessário, nesse processo de autoesclarecimento caso queira emitir juízos de valor, esses “[...] devem dirigir-se as práticas presentes, pois condenar ou enaltecer o passado não produz qualquer efeito, o que não quer dizer que a violência do feitor ou do senhor de engenho, por exemplo, não deva ser denunciada enquanto tal”. O que não causa impacto é “[...] permanecer na denúncia e não desdobrá-la em exemplos de outras lutas mais ou menos sutis que se travam à nossa volta” (Miceli, 2014, p. 50).

Apesar do esforço em dialogar com a historiografia maranhense atual, e embora reconheça a participação popular nesses eventos históricos, fá-lo não no sentido de instigar o aluno a construir uma sociedade mais igualitária, apenas mostra as desigualdades existentes entre as classes. Alguns conceitos não são explorados por Botelho (2007), por exemplo, o conceito de cidadania do século XIX para que os alunos compreendam os significados da legislação liberal com destaque para a Constituição de 1824, em que os critérios de cidadania passavam pelo aspecto jurídico (ser livre) e econômico-censitário (renda).

A obra, *Conhecendo e debatendo a História do Maranhão* (2007), não apresenta as características exigidas para os livros didáticos, nem no uso da linguagem e nem os elementos metodológicos e avaliativos que proporcionam a interação com os estudantes. Além dos conteúdos, a obra traz trechos de documentos e inúmeras questões de vestibulares. Ainda assim, não se encaixa nas exigências contidas PNLD. O docente por meio do ensino de História Regional ou Local fará com que suas aulas ganhem sentido ao cotidiano do aluno, agregando-o valores que sejam capazes de transformar comportamentos, porquanto, conteúdos sem significados resultarão no aluno que ficará distante e vulnerável a sua realidade.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no exposto, percebem-se as diversas faces demonstradas pela disciplina História do Maranhão. As perspectivas de trabalho da disciplina mostram o conjunto de estratégias desenvolvidas para articular a história regional a modelos pedagógicos.

Nesse sentido, nota-se uma espécie de “acomodação” dos conteúdos nos livros didáticos aos pressupostos políticos vigentes em cada contexto histórico, norteando a abordagem do conhecimento local disciplinarizado. Tal fenômeno possibilita o movimento de permanências e rupturas na tradição disciplinar notadas nas continuidades relacionadas às interpretações de eventos históricos bem como na renovação de concepções e versões propaladas.

A análise dos livros didáticos apresenta a predominância do academicismo como base para a abordagem do conteúdo. São utilizados como base na produção das obras, estudos da historiografia maranhense, oscilando entre interpretações consagradas e versões renovadas. Portanto, o ensino de História não pode ser indiferente à aplicação dos conhecimentos históricos nos livros didáticos. Daí a importância de se estudar a história dos manuais didáticos, pois, no decorrer da história do Brasil modificaram-se de acordo com as transformações que afetaram o cenário político, econômico e social, assumindo um espaço central no processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lucia de A. *História da educação e da pedagogia: geral e do Brasil*. 3.ed. São Paulo: moderna, 2006.

BARROS, José D'Assunção. *O Campo da História: especialidades e abordagens*. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe. (Org). *O Saber histórico na sala de aula*. 12 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez Editora, 2015. p. 183-220.

BOTELHO, Jean. *Conhecendo debatendo a história do Maranhão*. São Luís: Fort Gráfica, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei n. 9.394, de 20/12/1996). Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia*. Brasília, DF, 1997. v. 5, p. 19-45.

BURKE, Peter. *Cultura popular na Idade Moderna*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 36.

NASCIMENTO, Maria Nadir; CARNEIRO, Deuris Moreira Dias. *Terra das Palmeiras: geografia e história do Maranhão*. Edição renovada. São Paulo: FTD, 1991. p. 05.

COSTA, Odaléia Alves da. *A produção da disciplina escolar e os escritos em torno dela: os estudos sociais do Maranhão*. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

DAVIES, Nicholas. As camadas populares nos livros de História do Brasil. In PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de história e a criação do fato*. 14 ed. São Paulo: Contexto, 2014. (Coleção Repensando o Ensino).

DUARTE, Sérgio Guerra. *Dicionário Brasileiro de Educação*. Rio de Janeiro: Edições Antares/ Nobel, 1986, p. 128.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: EDUSP. 2008.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. *História e Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ENGEL, Magali Gouveia. Memórias e histórias dos balaios: interpretações entre os saberes acadêmicos e a história ensinada. In ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009. p. 329-344.

LACROIX, Maria de Lourdes L. A fundação francesa de São Luís e seus mitos. 2. ed. São Luís: Lithograf, 2002.

MARTINS, Ananias Alves. *Carnavais de São Luís: Tradição e mudança*. São Luís: SANLUIZ, 2000. p. 38.

MARTINS, D. M. Currículo e Historicidade: Currículo e historicidade: a disciplina História do Maranhão no sistema público estadual de ensino (1902 – 2013). Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

MARTINS, Marcos Lobato. História Regional, In: PINSKY, Carla Basanezi (org.). Novos temas nas aulas de história. 2. Ed. São Paulo, Contexto, 2015, p. 73-94.

MICELI, Paulo Celso. Uma pedagogia da História? In PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de História e a criação do fato*. 14.ed.. São Paulo: Contexto, 2014. p. 37-52.

NAPOLITANO, Marcos. Por que há uma onda revisionista das ditaduras sul-americanas. [Entrevista concedida a] João Paulo Charleaux. *Jornal Nexo*, São Paulo, 2 set. 2018, p. 06-07. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2018/09/02/Por-que-há-uma-ondarevisionista-das-ditaduras-sul-americanas>. Acessado em, 30/11/2024.

PEREIRA, Joyce Karla. *A Independência do Brasil e o ensino de história*: conhecimento histórico e formação para a cidadania entre uma nova historiografia, livros didáticos e professores. 2014. 142 f. Dissertação (mestrado em História) - Universidade Federal de São João del Rei, São João del Rei, 2014.

PINTO, Maria Núbia Bonfim. *Do velho ao novo: política e educação no Maranhão*. 1982. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1982.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 93-128.

SAVIANI, Demerval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas, Autores Associados, 2011.

GODÓIS, Antônio Batista Barbosa de. (1904). *História do Maranhão: para uso dos alunos da escola normal*. 2 ed. São Luís: EDUE-MA, 2008.

MEIRELES, Mário. *História do Maranhão (1960)*. 5. ed. São Luís: Edições AML, 2015.

MEIRELES, Mário. *Pequena história do Maranhão (1959)*. 2. ed. São Luís: SIOGE, 1970.

MORAES, Lídia Maria de; AROEIRA, Maria Luísa C.; CALDEIRA, Maria José. *Gente, terra verde, céu azul: Estudos Sociais – História – Geografia – Moral e Civismo – de acordo com os Guias Curriculares do Estado*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1987.

CAPÍTULO 3

ENTRE LINHAS E CONFLITOS: A NARRATIVA DA IMPRENSA MARANHENSE SOBRE O CONFLITO DE ALTO ALEGRE (1901)

BETWEEN LINES AND CONFLICTS: THE NARRATIVE OF THE MARANHÃO PRESS ON THE ALTO ALEGRE CONFLICT (1901)

Osvaldo Pessoa Cavalcante

Mestrando em História pelo PPGHIST/UEMA

São Luís/MA

[https://orcid.org/ 0000-0003-4191-1719](https://orcid.org/0000-0003-4191-1719)

E-mail: osvaldopessoa8@gmail.com

RESUMO

O presente artigo analisa como a imprensa maranhense do início do século XX construiu a memória pública do Conflito de Alto Alegre, ocorrido em 1901, entre os missionários capuchinhos e o povo Guajajara. Através da análise de periódicos como *O Norte*, *Diário do Maranhão*, *Gazeta Codoense*, *O Zephyro* e *O Porvir*, o texto investiga os discursos jornalísticos que narraram o massacre da missão de São José da Providência, revelando uma retórica carregada de religiosidade, racismo e apelos emocionais. A pesquisa revela como esses jornais atuaram como agentes de memória, forjando uma narrativa que consolidou a imagem dos missionários como mártires e dos indígenas como bárbaros, apagando as motivações políticas e sociais da revolta indígena.

Palavras-chave: Imprensa Maranhense. Alto Alegre. Memória Histórica. Guajajara. Missionários Capuchinhos.

ABSTRACT

This article analyzes how the Maranhão press in the early 20th century constructed the public memory of the Alto Alegre Conflict, which took place in 1901 between the Capuchin missionaries and the Guajajara people. Through the analysis of newspapers such as *O Norte*, *Diário*

do Maranhão, Gazeta Codoense, O Zephyro, and O Porvir, the text investigates the journalistic discourses that narrated the massacre at the São José da Providência mission, revealing a rhetoric laden with religiosity, racism, and emotional appeals. The research shows how these newspapers acted as agents of memory, forging a narrative that solidified the image of the missionaries as martyrs and the Indigenous people as barbarians, erasing the political and social motivations behind the Indigenous uprising.

Keywords: Maranhão press. Alto Alegre. historical memory. Guajajara. Capuchin missionaries.

1. INTRODUÇÃO

No final do século XIX e início do século XX, o Estado do Maranhão vivenciou um episódio trágico e pouco explorado pela historiografia nacional: o massacre de missionários capuchinhos e populações locais no povoado de Alto Alegre, região limítrofe entre os municípios de Barra do Corda e Grajaú. O episódio, ocorrido em março de 1901, envolveu diretamente o grupo indígena Guajajara¹ e suscitou ampla repercussão nos jornais da época, que passaram a construir uma narrativa oficial pautada pela comoção pública, pelo apelo religioso e por uma rígida oposição entre civilização e barbárie.

Diversos jornais maranhenses – entre eles *O Norte* (Barra do Corda), *Diário do Maranhão* e *Pacotilha* (São Luís), *Gazeta Codoense* (Codó) e *O Zephyro* (Caxias), desempenharam papel central na forma como o massacre foi noticiado e interpretado. Esses periódicos não apenas informaram o público, mas também atuaram ativamente na formação de uma opinião pública hostil aos povos indígenas, reforçando estereótipos coloniais e demandando uma resposta enérgica por parte do Estado. Apesar da dimensão simbólica e política desse evento, ele permanece relativamente invisibilizado nos estudos sobre

1 Os indígenas conhecidos regionalmente como Guajajara, ou simplesmente “Guaje”, são os mesmos que se autodenominam Tenetehara, termo que traduzem como “gente verdadeira” ou “seres humanos autênticos”. Falam a língua tenetehara, pertencente à família linguística tupi-guarani. Embora a autodenominação Tenetehara seja usada internamente, a designação Guajajara foi amplamente difundida e consolidada por agentes externos, como colonizadores e pesquisadores.

os conflitos indígenas no Brasil, sendo raramente abordado em profundidade pelas produções acadêmicas contemporâneas.

Diante disso, a presente pesquisa tem como objetivo analisar os discursos produzidos pela imprensa maranhense sobre o Conflito de Alto Alegre², com especial atenção à forma como os indígenas Guajajara foram representados e ao papel da imprensa na construção de uma narrativa que justificou a repressão estatal. Ao fazer isso, pretende-se compreender como os jornais participaram ativamente na produção de sentidos e na legitimação da violência contra os povos originários, atuando como mediadores entre os interesses do Estado, da Igreja e da população não indígena da região.

A justificativa para esta investigação repousa justamente na necessidade de preencher uma lacuna na historiografia sobre a relação entre mídia e violência colonial no Brasil, bem como contribuir para os debates sobre memória, narrativa e disputa simbólica. Ao recuperar fontes primárias da imprensa da época, este estudo também pretende oferecer subsídios para reflexões contemporâneas sobre o papel da imprensa na criminalização de sujeitos sociais historicamente marginalizados.

A pesquisa delimita-se ao período entre 1897 e 1901, com foco especial no ano do conflito e nas edições dos jornais que o noticiaram. A análise fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de natureza documental, com base em um levantamento e leitura crítica de edições digitalizadas de jornais maranhenses da época. A metodologia adotada envolve a análise de discurso histórico, considerando o contexto político, religioso e social em que os textos foram produzidos.

Em suma, este estudo propõe-se a investigar como a imprensa maranhense construiu uma narrativa hegemônica sobre o Conflito de Alto Alegre, evidenciando os mecanismos discursivos que possibilitaram a consolidação de uma memória oficial marcada pela invisibilização das vozes indígenas e pela exaltação do projeto civilizatório cristão-ocidental.

² Popularmente conhecido como “Massacre de Alto Alegre”, opto por utilizar neste trabalho a expressão “Conflito de Alto Alegre”, por entender que o termo “massacre” carrega significados e juízos que não se coadunam com a abordagem aqui proposta. Assim, adotarei ao longo do texto outras expressões como conflito, revolta, levante, rebelião e seus sinônimos, que apontam para uma interpretação distinta da narrativa hegemônica.

2. O CONTEXTO DO CONFLITO

As tensões entre os missionários capuchinhos e os indígenas Guajajara foram se intensificando ao longo do final do século XIX, tendo como pano de fundo os projetos de catequese e assimilação promovidos pelo Estado e pela Igreja. A criação de colônias agrícolas e institutos religiosos visava, sobretudo, “civilizar” os povos indígenas segundo os moldes eurocristãos, o que implicava em rupturas profundas com suas culturas, modos de vida e estruturas familiares.

Conforme noticiado pelo periódico *O Porvir*, publicado em Barra do Corda no ano de 1897, o Instituto Francisco de Assis abrigava 18 meninos indígenas e preparava-se para aumentar esse número para 50 ou 60. O jornal descrevia com entusiasmo os moldes da educação ministrada aos indígenas: “Alli os pequenos caboclos aprendem officio de sapateiro, alfaiaate, torneiro e carpintaria; habituam-se ao trabalho de campo e estudam elementos de letras, arithimetica, deveres civis e religiosos”³ (*O PORVIR*, 21 fev. 1897, p. 2).

O discurso civilizatório encontrava eco nas iniciativas dos capuchinhos, que também buscavam organizar a vida indígena em torno dos preceitos cristãos e da moral europeia. Como relatado no mesmo periódico:

No sitio Alto Alegre nas extremas da Barra com Grajahú, que a Missão comprou, afim de que os numerosos índios das vizinhanças, lá tomassem costumes de trabalho e de honestidade [...] o trabalho d'elles é retribuído a dinheiro como os dos christãos, e além de muitos agrados, lhes tem sido dispensado todos os dias alguma instrucção de letras, contas e moral (*O PORVIR*, 21 fev. 1897).

Essa política de assimilação imposta aos Guajajara resultava na separação de crianças de suas famílias e no cerceamento das práticas culturais autônomas. Muitos relatos apontam que a entrega das crianças não era um ato espontâneo das famílias indígenas, mas fre-

³ As transcrições mantêm a grafia histórica utilizada nos periódicos publicados entre 1897 e 1901. Apesar das diferenças em relação à ortografia vigente, optou-se por preservar a forma original dos textos para garantir a fidelidade documental, sem prejuízo à inteligibilidade das informações.

quentemente forçado ou mediado por pressões externas. Segundo trecho publicado na *Gazeta Codoense*:

Desde o começo da Missão nesta cidade, os frades sentiram por parte dos indígenas a maior repulsa na entrega dos filhos para a educação católica que a estes dão aquelas religiosas. Os pequenos índios eram entregues sem a espontaneidade dos que reconheceram as vantagens da civilização (GAZETA CODOENSE, 21 abr. 1901).

Apesar de iniciativas pontuais que procuravam mostrar a integração dos indígenas às práticas da missão, como casamentos realizados sob ritos cristãos e trabalhos remunerados, havia uma crescente insatisfação entre os Guajajara. As restrições ao contato com os filhos internados nos colégios, por exemplo, se tornaram motivo de conflito. Como narra a mesma fonte:

Ultimamente, porém, as considerações dos indígenas para com os frades ião desaparecendo e as ameaças de tomada dos pequenos índios corríam das aldeias ao estabelecimento dos frades [...] Infelizmente essas ameaças tornaram-se em triste realidade (GAZETA CODOENSE, 21 abr. 1901).

O agravamento da relação também pode ser interpretado à luz de outras denúncias. Um dos indígenas, segundo relatado na imprensa, afirmou que: “Era lhes proibido verem os seus filhos, dizia ele, acrescentando que, por ter estranhado essa proibição, fora prezo por 3 dias n’um dos institutos dos frades” (PACOTILHA, 22 mar. 1901).

Essa combinação de medidas disciplinadoras e rompimento de vínculos familiares criou um clima de crescente hostilidade. Ainda que os missionários se vissem como portadores da fé e do progresso, suas ações muitas vezes eram percebidas pelos Guajajara como formas de opressão cultural e perda da autonomia. O processo de catequização compulsória e vigilância constante sobre a vida dos indígenas acabou por minar a relação de confiança entre os gru-

pos, alimentando ressentimentos que, posteriormente, culminariam no episódio do Conflito de Alto Alegre⁴.

3. O PAPEL DA IMPRENSA MARANHENSE NAS NARRATIVAS DO CONFLITO DE ALTO ALEGRE.

A imprensa maranhense desempenhou um papel central na forma como o Revolta de Alto Alegre foi compreendido e assimilado pela opinião pública da época. Mais do que apenas relatar os acontecimentos, os periódicos participaram ativamente da construção de uma narrativa oficial, que criminalizava os indígenas e santificava os missionários capuchinhos, alinhando-se ao discurso civilizatório vigente no final do século XIX e início do século XX.

O jornal *O Norte*⁵, de Barra do Corda, por sua proximidade geográfica com os eventos, tornou-se uma das principais vozes na difusão do episódio. Em uma de suas edições, referiu-se ao massacre como uma verdadeira “hecatombe”, marcada por uma “scena de canibalismo” (*O NORTE*, 24 mar. 1901, apud CRUZ, 1982, p. 132). O texto, carregado de termos religiosos e moralizantes, retrata os missionários como mártires e os Guajajara como bárbaros. Em trecho da matéria intitulada “A Hecatombe!”, publicada dias após o ataque, lê-se:

À hora matinal, hora de profundo recolhimento para os mártires da fé, esses que sacrificam em honra do dever e em nome de uma ideia as seduções todas da vida material, desceu o gênio do crime [...] a saciar, sedento e cruel, em vítimas inermes aos desejos de uma vingança ignominiosa (*O NORTE*, 24 mar. 1901, apud CRUZ, 1982, p. 132).

4 Na madrugada do dia 13 de março de 1901, centenas de guerreiros Guajajara realizaram um ataque fulminante à missão capuchinha de Alto Alegre, localizada no interior do Maranhão. A ofensiva resultou na destruição completa da Colônia de São José da Providência, fundada em 1896 pelos missionários. No decorrer da ação, foram mortos quatro padres, sete freiras, diversos internos e trabalhadores do convento. Nos dias subsequentes, o número de vítimas não indígenas chegou a aproximadamente 200 pessoas, incluindo colonos que residiam nas imediações da missão.

5 Os fragmentos sobreviventes do jornal *O Norte* foram encontrados na obra “Cauiré Imana, o Cacique Rebelde”, escrita por Olímpio Cruz em 1946 e relançada em 1982. Na seção de anexos do livro, há reproduções de trechos do jornal, contendo publicações relacionadas à Hecatombe de Alto Alegre.

Já o Diário do Maranhão, sediado em São Luís, publicou, em sua edição de 23 de março de 1901, uma série de telegramas que registravam o clima de emergência instaurado no interior do estado. As mensagens enviadas pelas autoridades locais ao governador enfatizavam a gravidade da situação. Um dos trechos destaca: “Numerosos índios cercaram estabelecimento capuchinhos Alto Alegre. Supõe-se mortandade completa, visto acesso estabelecimento impossível. [...] Situação gravíssima. Pedimos socorro Grajahú. Pedimos V. Exa. urgente providencias” (DIÁRIO DO MARANHÃO, 23 mar. 1901).

O jornal também reproduziu orientações do governador João Costa, que, ainda sem saber da extensão do massacre, ponderava sobre a restituição das crianças indígenas às suas famílias, como forma de evitar uma tragédia maior: “Talvez causa procedimento índios reclamações entrega filhos d'elles estão collegio capuchinhos. [...] convem serem entregues esses meninos respectivos pais”⁶ (DIÁRIO DO MARANHÃO, 23 mar. 1901).

Por sua vez, o periódico Pacotilha, também de São Luís, não economizou adjetivos para descrever os fatos. Já na edição de 21 de março, intitulava a tragédia como “uma desgraça” e afirmava que os frades haviam sido “massacrados impiedosamente” enquanto “levavam os rudimentos da civilização e a luz consoladora da fé” (PACOTILHA, 21 mar. 1901). Em tom de profunda comoção, o jornal relatava:

O espírito público sentiu-se ontem vivamente emocionado com a notícia do massacre feito pelos índios no povoado Alto Alegre [...]. Todos os religiosos que [...] haviam ido levar às tabas selvagens o conhecimento d'uma crença de amor e caridade, haviam sido trucidados (PACOTILHA, 22 mar. 1901).

A Gazeta Codoense, publicada em Codó, ecoou esse mesmo sentimento de horror ao narrar a tragédia com as palavras: “Horroroso! Hecatombe! Situação afflictissima!” (GAZETA CODOENSE, 21 abr. 1901, p. 1). O jornal também registrou a resistência dos indígenas em

⁶ Além do internato feminino mantido pelos capuchinhos na Colônia São José da Providência, havia também um internato masculino no Instituto São Francisco de Assis, localizado na cidade de Barra do Corda. À época, crescia o temor de que os indígenas pudessem atacar também a cidade, com o objetivo de resgatar os meninos indígenas que ali estavam internados.

entregar seus filhos às missões, o que, segundo a matéria, teria sido um dos fatores de tensão: “os frades sentiram por parte dos indígenas a maior repulsa na entrega dos filhos para a educação catóchista” (GAZETA CODOENSE, 21 abr. 1901).

Já o jornal *O Zephyro*, de Caxias, trouxe dados impressionantes sobre o número de mortos e o tamanho do levante, afirmando que cerca de 2.000 indígenas participaram do ataque, resultando na morte de aproximadamente 200 cristãos (*O ZEPHYRO*, 9 abr. 1901).

Em conjunto, essas publicações construíram um discurso hegemônico, no qual os indígenas foram enquadrados como bárbaros inimigos da fé e da civilização, enquanto os frades capuchinhos apareciam como portadores da moral, do progresso e da salvação. Esse discurso teve efeitos diretos sobre as políticas de repressão que se seguiram ao ataque, justificando a perseguição militar aos Guajajara e a formação de milícias.

Os jornais não apenas relataram os acontecimentos, mas tomaram partido, mobilizando o vocabulário do medo, da fé e da barbárie para justificar a violência contra os povos indígenas. Tal papel da imprensa revela sua função na consolidação de uma memória oficial, silenciando as vozes indígenas e apagando suas versões dos acontecimentos.

4. A COMOÇÃO PÚBLICA E A CONSTRUÇÃO DO INIMIGO

A repercussão da Rebelião de Alto Alegre na imprensa maranhense não se restringiu à transmissão de informações sobre o ocorrido. Ao contrário, os jornais mobilizaram um léxico fortemente emocional, moralizante e religioso, com o objetivo de engajar a população na defesa de uma resposta violenta, estimulando a mobilização armada e consolidando a imagem dos indígenas Guajajara como inimigos da ordem civilizada.

O jornal *O Norte*, sediado em Barra do Corda, foi um dos principais responsáveis por disseminar uma narrativa alarmista. Logo em sua edição de 21 de março de 1901, o periódico descreveu a tragédia como uma “situação afflictissima”, relatando que os indígenas “nenhuma vida pouparam”, exterminando “todos os religiosos e irmãs de caridade, pessoas do estabelecimento, trabalhadores, serviscais, me-

ninas órfãs recolhidas ao convento [...] no meio da horda desenfreada que, sanguinolenta e horrível, nenhuma vida poupou" (O NORTE, 21 mar. 1901).

Esse tipo de narrativa era construído com uma linguagem intensamente dramática, como se vê na descrição publicada na edição de 24 de março: "Repercudem ainda com o mesmo som lúgubre do primeiro momento, os episódios sanguinolentos e tétricos da scena de canibalismo que se desenrolara às 5 horas da madrugada de 13 do corrente mez, no logar Alto Alegre" (O NORTE, 24 mar. 1901, apud CRUZ, 1982, p. 132).

A associação dos indígenas à barbárie era central para essa retórica. A imprensa reiterava constantemente a brutalidade dos atos cometidos, mas também buscava desumanizar os Guajajara, reduzindo-os a seres irracionais e selvagens. A Gazeta Codoense reforçou esse enquadramento ao referir-se aos indígenas como "férulas com caracter humano", afirmando que os capuchinhos "confiantes demais nessas férulas [...] não ligavam importância às ameaças" (GAZETA CODOENSE, 21 abr. 1901).

A caracterização dos Guajajara como traidores e bárbaros se completava com descrições de ataques covardes e emboscadas. O jornal Pacotilha de São Luís, em sua edição de 22 de março de 1901, relatava com consternação: "Todos os religiosos [...] haviam sido trucidados, estendendo-se esse canibalismo a todos os mais habitantes do lugar, que abraçavam a religião cristã" (PACOTILHA, 22 mar. 1901).

A retórica do canibalismo, recorrente em vários jornais, é simbólica e revela mais do que uma simples metáfora de violência. Trata-se de um recurso retórico antigo, utilizado desde o período colonial para desumanizar os povos indígenas e justificar a violência contra eles. No caso da Revolta de Alto Alegre, essa linguagem foi mobilizada para criar um clima de comoção pública e legitimar a repressão armada que se seguiu ao ataque.

Além disso, a imprensa alimentou o medo generalizado entre a população maranhense, descrevendo os indígenas como uma ameaça constante. A Gazeta Codoense relatava que "as ameaças de tomada dos pequenos índios corriam das aldeias ao estabelecimento dos frades" e que o ataque foi "premeditado" por uma "corrente de comunicação entre os diversos aldeamentos" (GAZETA CODOENSE, 21 abr. 1901).

Nesse cenário, os Guajajara passaram a ser retratados não apenas como os agressores do momento, mas como um inimigo coletivo e permanente, cuja existência colocava em risco a paz, a moral cristã e o projeto civilizatório no sertão maranhense. Essa construção do “inimigo interno” consolidou uma memória social do conflito que excluía as razões indígenas e apagava as violências sofridas pelos próprios Guajajara ao longo das décadas anteriores.

5. A RESPOSTA ESTATAL E O PAPEL DA IMPRENSA

A resposta do governo maranhense ao ataque em Alto Alegre foi marcada por uma tensão entre as pressões populares, o clamor da imprensa e a postura prudente adotada inicialmente pelo governador João Gualberto Torreão da Costa. Embora houvesse um sentimento generalizado de urgência e indignação, refletido intensamente na cobertura jornalística, o governo optou, em um primeiro momento, por ações moderadas e por tentativas de negociação com os indígenas.

Segundo o Diário do Maranhão, em sua edição de 23 de março de 1901, o governador autorizou a mobilização de voluntários e destacou forças policiais para conter os ataques e proteger a cidade de Barra do Corda. O jornal transcreveu parte dos telegramas enviados às autoridades locais, nos quais o chefe do Executivo enfatizava a necessidade de cautela, orientando que, caso os indígenas quisessem os filhos de volta, “convém serem entregues esses meninos respectivos pais, não devendo permanência d’elles fora das famílias ter lugar sinão por meio suasório de acordo com ellas” (DIÁRIO DO MARANHÃO, 23 mar. 1901).

Ainda segundo o periódico, o governador recomendava que, se os indígenas permanecessem em Alto Alegre, “será preferível não atacal-os por quanto estou convencido dentro de pouco tempo voltarão às aldeias” (DIÁRIO DO MARANHÃO, 23 mar. 1901). Essa conduta cautelosa contrastava fortemente com o discurso inflamado de parte da população e da imprensa local, que exigiam uma resposta armada imediata.

Mesmo com a prudência inicial, as forças de repressão foram rapidamente organizadas. A Pacotilha, por exemplo, noticiou a par-

tida de “60 homens bem armados e comandados por um fulano André”, foram enviados em uma expedição patriótica para conter os indígenas (PACOTILHA, 23 mar. 1901). Essa força, entretanto, foi surpreendida e derrotada pelos Guajajara nas proximidades de Alto Alegre, com 30 homens “mortos, feridos e desaparecidos” (PACOTILHA, 25 mar. 1901).

Posteriormente, o Estado intensificou a repressão, destacando o Tenente-Coronel Pedro Pinto com contingentes militares para o sertão. No entanto, sua atuação foi criticada por setores da imprensa, como demonstrado em *O Norte*. O periódico acusou o militar de omissão por não ter atacado os indígenas no momento mais oportuno: “Estando os indígenas agrupados em suas casas, [o Tenente-Coronel Pinto] não os atacou e foi esta a causa do fracasso da primeira expedição. [...] O desleixo e a imprudência de Pinto custaram a vida de muitos dos nossos” (*O NORTE*, 13 abr. 1901, apud CRUZ, 1982, p. 128).

Por outro lado, a repressão aos indígenas não se limitou às ações militares em campo. A atuação do Estado também envolveu a captura e o interrogatório dos supostos líderes da revolta. Segundo o jornal *O Zephyro*, publicado em Caxias, o delegado de polícia de Grajaú realizou uma série de interrogatórios com os indígenas presos após os conflitos. O jornal informou que: “Luizão, interrogado diversas vezes, nega ter tomado parte no morticínio do Alto Alegre; diz terem sido, Manoel Justino e Caboré [...] os cabeças do movimento [...]” (*O ZEPHYRO*, 20 jul. 1901).

Essas declarações ajudaram a consolidar oficialmente a imagem de Manoel Justino e João Caboré como os principais responsáveis pelo ataque. A imprensa, nesse contexto, atuou como instrumento legitimador das ações repressivas do Estado, difundindo versões oficiais dos acontecimentos e, ao mesmo tempo, pressionando por respostas mais enérgicas quando julgava o governo moroso ou leniente.

Assim, o papel da imprensa se revelou ambíguo: ao mesmo tempo em que ecoava os apelos por justiça e segurança pública, também contribuía para acirrar os ânimos e radicalizar a resposta contra os indígenas. A repercussão midiática, combinada ao clima de pânico generalizado, criou um cenário favorável à adoção de medidas de exceção, como perseguições, prisões, e repressão indiscriminada aos povos originários.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É perceptível como os jornais da época contribuíram para a construção de uma narrativa hegemônica sobre o conflito entre os missionários capuchinhos, os indígenas Guajajara e a população local. A análise documental das fontes primárias revelou que os periódicos da época desempenharam um papel decisivo na legitimação da resposta violenta do Estado e na criminalização dos indígenas, atuando não apenas como meios de comunicação, mas como agentes ativos de produção simbólica.

Os jornais mobilizaram um léxico emocional e moralizante, utilizando termos como “hecatombe”, “canibalismo” e “férulas com caráter humano” para descrever o massacre. Essa linguagem, ao mesmo tempo em que buscava comover os leitores, reforçava estereótipos coloniais que desumanizavam os indígenas, apresentando-os como inimigos da fé cristã e da ordem civilizada. Tal construção discursiva, como demonstrado nas análises de *O Norte*, *Gazeta Codoense* e *Patotilha*, *Diário do Maranhão*, *Gazeta Codoense* e *O Zephyro*, foi essencial para gerar comoção pública e justificar a repressão armada.

A ausência de vozes indígenas nos relatos jornalísticos reforça a perspectiva unilateral da narrativa construída, em que os Guajajara aparecem apenas como agressores e nunca como sujeitos históricos com demandas, traumas e resistências legítimas.

Recomenda-se que futuras pesquisas ampliem o escopo de análise para outros episódios de conflito envolvendo indígenas e agentes do Estado ou da Igreja no Brasil, bem como que se investiguem fontes orais e relatos indígenas que possam oferecer contranarrativas ao discurso oficial. Além disso, seria relevante aprofundar o estudo sobre a recepção dessas notícias por parte da população urbana e rural, buscando compreender como os leitores da época reagiram aos apelos emocionais e ideológicos da imprensa.

Conclui-se que o Conflito de Alto Alegre não foi apenas um episódio de violência física, mas também um acontecimento narrado, disputado e ressignificado por diferentes interesses e instituições, sendo a imprensa um dos principais vetores dessa disputa simbólica.

REFERÊNCIAS

CRUZ, Olimpio M. da. *Caiuré Imana, o Cacique Rebelde*. Brasília, Thesaurus, 1982.

DIÁRIO DO MARANHÃO. *O ataque dos índios*. São Luís, n. 8272, p. 2, 23 mar. 1901. Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=720011&pagfiss=5986>. Acesso em: 07 jan. 2025.

GAZETA CODOENSE. *Horroroso! Hecatombe! Situação afflictissima!*. Codó, n. 2, 21 abr. 1901. Disponível em: <https://casas.cultura.ma.gov.br/portal/bpbl/acervodigital/>. Acesso em: 08 jan. 2025.

GOMES, Mércio Pereira. *Os Índios e o Brasil*. São Paulo: Contexto, 2002.

MONZA, Bartolomeo da. *Os Capuchinhos no Maranhão*. Edição fac-similar. São Luís: EDUFMA, 2018.

O NORTE. *A hecatombe*. Barra do Corda, 24 mar. 1901. Apud: CRUZ, Olimpio M. da. *Caiuré Imana, o Cacique Rebelde*. Brasília, Thesaurus, 1982, p.130.

O NORTE. *Efeitos da Expedição*. Barra do Corda, 13 abr. 1901. Apud: CRUZ, limpio M. da. *Caiuré Imana, o Cacique Rebelde*. Brasília, Thesaurus, 1982, p.127.

O PORVIR. *Civilisação dos índios*. Barra do Corda, n. 7, 21 fev. 1897. Disponível em: <https://casas.cultura.ma.gov.br/portal/bpbl/acervodigital/>. Acesso em: 08 jan. 2025.

O ZEPHYRO. *Os índios*. Caxias, n. 8, 20 jul. 1901. Disponível em: <https://casas.cultura.ma.gov.br/portal/bpbl/acervodigital/>. Acesso em: 7 jan. 2025.

PACOTILHA. *Uma desgraça*. São Luís, n. 69, 21 mar. 1901. Disponível em: <https://casas.cultura.ma.gov.br/portal/bpbl/acervodigital/>. Acesso em: 6 jan. 2025. Acesso em: 6 abr. 2025.

PACOTILHA. *Uma desgraça*. São Luís, n. 70, 22 mar. 1901. Disponível em: <https://casas.cultura.ma.gov.br/portal/bpbl/acervodigital/>. Acesso em: 6 abr. 2025.

PACOTILHA. *Alto Alegre*. São Luís, n. 72, 25 mar. 1901. Disponível em: <https://casas.cultura.ma.gov.br/portal/bpbl/acervodigital/Acesso> em: 6 jan. 2025.

CAPÍTULO 4

HISTÓRIA SOB A MÁSCARA: GOTHAM CITY COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA CRÍTICA

*HISTORY BEHIND THE MASK: GOTHAM CITY AS
A CRITICAL PEDAGOGICAL STRATEGY*

Gustavo de Sousa Almeida

Centro Universitário Anhanguera Pitágoras AMPLI
Santo André - SP

ORCID <https://orcid.org/0009-0001-3889-6426>
email.drgustavo@gmail.com

Aristides Gabriel Borralho Silvero

Faculdades Magsul
Ponta Porã - MS

ORCID <https://orcid.org/0009-0004-9063-9023>
email.professorgabriel@gmail.com

RESUMO

Este artigo propõe a utilização do universo ficcional de Gotham City como ferramenta pedagógica crítica no ensino de História, explorando seu potencial para fomentar o pensamento reflexivo e a leitura das estruturas sociais contemporâneas. A pesquisa, de natureza qualitativa e fundamentada em revisão bibliográfica, baseou-se em autores da pedagogia crítica, dos estudos culturais e da teoria social, articulando suas contribuições à análise simbólica dos personagens e cenários da cidade. Os resultados evidenciam que narrativas como a de Gotham, quando inseridas de forma planejada no contexto escolar, permitem aos estudantes identificar temas como desigualdade, opressão, moralidade e resistência, promovendo conexões entre ficção e realidade. Foram desenvolvidas propostas metodológicas e esquemas didáticos que contribuem para uma prática docente mais crítica, engajada e interdisciplinar. Conclui-se que a articulação entre cultura pop e edu-

cação histórica amplia os horizontes formativos, estimulando a construção de uma consciência social mais profunda por parte dos alunos e oferecendo ao professor um repertório simbólico eficaz para problematizar o presente.

Palavras-chave: Ensino De História; Pedagogia Crítica; Gotham City; Cultura Pop; Vilania.

ABSTRACT

This article proposes the use of the fictional universe of Gotham City as a critical pedagogical tool in History teaching, exploring its potential to foster reflective thinking and the reading of contemporary social structures. The research, qualitative in nature and based on bibliographic review, draws from authors in critical pedagogy, cultural studies, and social theory, connecting their contributions to the symbolic analysis of characters and settings within the city. The results indicate that narratives such as Gotham, when intentionally integrated into the classroom, enable students to identify themes like inequality, oppression, morality, and resistance, creating meaningful connections between fiction and reality. Methodological proposals and didactic frameworks were developed to support a more critical, engaged, and interdisciplinary teaching practice. It is concluded that the articulation between pop culture and historical education broadens formative possibilities, encouraging students to develop deeper social awareness while providing teachers with symbolic tools to critically approach the present.

Keywords: history teaching; critical pedagogy; Gotham City; pop culture; villainy.

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como foco a análise crítica do universo narrativo de Gotham City, com ênfase na forma como essa ficção pode ser utilizada como recurso didático no ensino de História. A proposta parte do entendimento de que narrativas ficcionais, especialmente aquelas presentes na cultura de massa como os quadrinhos e adaptações cinematográficas, oferecem elementos ricos para fomentar o pensamento crítico, a leitura da realidade e a compreensão das

estruturas sociais que atravessam a vida contemporânea. Nesse contexto, o estudo buscou propor metodologias pedagógicas que integrem a leitura do universo de Gotham à formação crítica dos estudantes, por meio de atividades que estimulem a análise de temas como desigualdade, poder, resistência, marginalização e justiça.

A fundamentação teórica da pesquisa apoia-se em autores como Paulo Freire (1987), Edgar Morin (2003), Henry Jenkins (2009) e Tomaz Tadeu da Silva (2014), além de obras voltadas ao estudo das histórias em quadrinhos e sua aplicabilidade pedagógica, como as de Lima (2017), Vergueiro (2004) e Paiva (2017). A literatura revisada revela uma crescente valorização das linguagens culturais alternativas na educação, mas ainda há lacunas quanto ao uso sistemático de narrativas como a de Gotham City no ensino de História com fins formativos. Essa ausência motivou a presente investigação, que busca contribuir com propostas metodológicas viáveis e fundamentadas, voltadas ao cotidiano escolar e à realidade dos estudantes.

O estudo está delimitado à análise teórica e metodológica, sem aplicação empírica em campo, com foco em práticas voltadas ao ensino de História no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Não foram abordadas questões populacionais, nem recortes espaciais específicos, uma vez que a proposta está centrada no desenvolvimento de estratégias pedagógicas gerais, com potencial de adaptação a diferentes realidades escolares. Como objetivo geral, buscou-se propor metodologias críticas e inovadoras que utilizem o universo de Gotham para despertar no estudante uma compreensão ampliada da realidade social. Os objetivos específicos incluíram a análise dos vilões como expressões simbólicas de falências sociais, o estudo da estrutura neoliberal representada na cidade e a proposição de abordagens pedagógicas fundamentadas em autores da educação crítica e dos estudos culturais. A pesquisa foi conduzida por meio de revisão bibliográfica e análise documental, com base em autores e obras previamente selecionados.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa de natureza qualitativa foi conduzida com base em revisão bibliográfica e análise documental, priorizando fontes

acadêmicas já consagradas e alinhadas ao tema proposto. O estudo teve como objetivo propor metodologias de ensino de História que integrem o universo ficcional de Gotham City com a formação crítica dos estudantes. As obras utilizadas como corpus teórico foram previamente selecionadas com base em sua relevância, e incluem autores da pedagogia crítica, da teoria social contemporânea e dos estudos culturais, como Paulo Freire, Edgar Morin, Henry Jenkins, Loïc Wacquant e Achille Mbembe, além de obras sobre histórias em quadrinhos e cultura pop aplicadas à educação. Os procedimentos metodológicos consistiram na organização e interpretação dessas obras sob o viés da aplicação didática, com foco em possibilidades pedagógicas viáveis para a realidade escolar.

A técnica de análise adotada foi a análise de conteúdo, considerando categorias emergentes como dominação, resistência, estrutura social, moralidade e representação. A leitura crítica dos textos buscou identificar convergências entre o pensamento dos autores e os elementos narrativos da cidade fictícia de Gotham. A sistematização dos dados permitiu a construção de quadros interpretativos, esquemas pedagógicos e propostas metodológicas compatíveis com os objetivos da pesquisa. A pesquisa não envolveu coleta de dados empíricos com sujeitos humanos, sendo, portanto, dispensada de aprovação ética formal. Ainda assim, todo o conteúdo foi tratado com rigor acadêmico e respeito às fontes.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados evidenciaram que o universo de Gotham oferece diversas camadas de leitura histórica e social que podem ser exploradas pedagogicamente. A partir da análise das características dos personagens e das estruturas da cidade, foi possível identificar como narrativas ficcionais podem servir como recursos para promover a reflexão crítica sobre temas como desigualdade, justiça, violência, saúde mental, ecologia e estrutura de poder. As tabelas e esquemas desenvolvidos nesta pesquisa refletem a possibilidade de aplicação prática desse conteúdo em contextos escolares. Além disso, a construção do ciclo metodológico com base em Gotham revelou-se eficaz como mo-

delo para organização do trabalho pedagógico com foco em leitura crítica da realidade.

Ao relacionar os achados com a literatura analisada, observou-se consonância com as propostas de Freire (1987) sobre conscientização e problematização da realidade, bem como com a noção de pensamento complexo de Morin (2003). As propostas discutidas também dialogam com a ideia de convergência cultural de Jenkins (2009) e com os estudos sobre a criminalização da pobreza de Wacquant (2011). Como limitação, destaca-se a ausência de aplicação direta das propostas em sala de aula, o que poderá ser contemplado em futuras investigações. Sugere-se, assim, que novos estudos busquem validar empiricamente essas abordagens, aplicando-as em contextos escolares diversos e coletando dados que ampliem a compreensão sobre o impacto da ficção na formação crítica dos estudantes de História.

VILANIA EM GOTHAM COMO EXPRESSÃO DAS FALÊNCIAS DO SISTEMA NEOLIBERAL

Gotham City ultrapassa o status de mero cenário fictício: ela se converte em uma representação concreta da distopia contemporânea — um reflexo distorcido, mas plausível, de um mundo onde o neoliberalismo atua como uma doutrina onipresente e silenciosa. Como argumentam Dardot e Laval (2016), essa lógica vai além da economia, pois molda as bases da subjetividade humana, transformando a existência em um empreendimento individual. Sob essa ótica, Gotham representa o ápice dessa transfiguração: uma metrópole onde os habitantes são abandonados à autogestão de suas dores, à mercantilização da vida e ao desamparo institucionalizado. Aqui, cidadania cede espaço à performance, e o bem-estar social é substituído por vigilância seletiva e filantropia elitista, encarnada na figura ambígua de Bruce Wayne.

Os vilões que povoam Gotham não são simples antagonistas morais; são manifestações viscerais das falhas sociais. Representam o grito abafado de uma cidade silenciada, o sintoma onde o sistema finge sanidade. Cada origem revela fissuras de uma sociedade que exalta a violência meritocrática e condena o fracasso como falha moral. O Coringa, por exemplo, não nasce vilão — é esculpido por suces-

sivas experiências de exclusão, humilhação e silenciamento. Como descreve Sennett (1999), o novo capitalismo minou os vínculos duradouros, trocando caráter por desempenho, ética por produtividade, laços sociais por competição. Gotham não ignora seus doentes: os transforma em espetáculo. A gargalhada insana do Coringa nada tem de cômica; é o espelho do escárnio social.

O filme “Joker” (2019) ilustra com precisão esse colapso: ao negligenciar o tratamento de saúde mental e assistência social, empurra Arthur Fleck para o abismo. Ignorado, medicado de maneira des-cuidada e abandonado pelas instituições, ele é um reflexo do “capitalismo de desastre” citado por Naomi Klein (2008) — um sistema que prospera sobre as crises que ele mesmo provoca, inclusive no campo da saúde. Quando Fleck explode, não o faz por crueldade, mas porque o sistema o encorralou até o ponto de ruptura, negando-lhe até o chão para cair. Sua risada é revelação, não alívio.

Outros antagonistas percorrem o mesmo caminho de marginalização. O Pinguim, rejeitado apesar de sua origem nobre, transforma o ressentimento em ambição cruel. Sua aparência disforme simboliza a rejeição estética do capitalismo aos corpos que não se moldam ao ideal produtivo. Já o Duas-Caras encarna a justiça despedaçada: de promotor íntegro a criminoso traumatizado, sua dualidade simboliza a fratura entre legalismo e niilismo. A moeda marcada que utiliza traduz essa ambiguidade — um símbolo do valor capitalista agora corrompido. Pearson e Uricchio (1991) apontam que a ambiguidade moral desses vilões evidencia o embate entre ordem e subversão, tornando-os figuras trágicas e reveladoras.

Selina Kyle, a Mulher-Gato, expõe as fissuras de gênero e classe que atravessam o espaço urbano. Sobrevenida das ruas, ladra e defensora dos marginalizados, ela é expulsa dos centros de poder, não por escolha, mas por uma cidade que explora corpos e ignora afetos. Zizek (2014) nos alerta: a verdadeira violência reside na norma — na pobreza naturalizada, no desemprego culpabilizado, na desigualdade invisível. Selina apenas escancara o que Gotham insiste em ocultar.

Outros personagens, como o Charada e a Hera Venenosa, revelam falências estruturais: Edward Nygma é o saber desprezado, a

mente crítica transformada em ameaça. Seus enigmas denunciam uma sociedade que celebra a ignorância e penaliza a lucidez. Já Pamela Isley emerge como resposta ecológica a um mundo predatório. Fundida à natureza, ela personifica a última reação de um planeta esgotado. Ambos encarnam potências silenciadas pelo neoliberalismo — inteligências, causas e resistências que, por desafiarem a norma, são tachadas de patológicas.

Mas não são apenas os grandes vilões que ilustram esse colapso. Gotham é feita também de microtragédias: crianças sem lar, trabalhadores exauridos, famílias expulsas. Alfred, o fiel mordomo, é exemplo dessa desordem mascarada. Um ancião que sustenta sozinho uma mansão decadente, símbolo da romantização do trabalho servil e da lealdade autodestrutiva. Harvey (2008) destaca como o neoliberalismo impôs uma lógica de trabalho solitário, precário e emocionalmente desgastante. Alfred é o retrato desse esgotamento: um homem preso à tradição enquanto tudo ao redor desmorona — inclusive o herói a quem serve, que combate o crime sem jamais tocar na estrutura que o gera.

O capitalismo dissolveu o caráter sagrado e respeitável de todas as ocupações antes consideradas dignas e veneráveis. Transformou o médico, o jurista, o padre, o poeta, o homem da ciência em seus assalariados. Arrancou da relação familiar seu comovente véu sentimental, reduzindo-a a uma simples relação monetária. (...) A burguesia, onde quer que tenha chegado ao poder, destruiu todas as condições patriarcais, feudais, idílicas. No lugar da exploração encoberta por ilusões religiosas e políticas, colocou uma exploração aberta, descarada, direta e brutal. (MARX, 2005, p. 46).

Ao optar pela justiça pelas próprias mãos, Batman não assume o papel de um agente revolucionário, mas sim o de um guardião da ordem vigente — a ordem burguesa. Sua missão não é eliminar o caos, mas contê-lo; sua luta não se dirige às raízes dos problemas, mas aos seus efeitos mais visíveis. Como Bruce Wayne, dispõe de recursos que poderiam transformar profundamente Gotham: investimentos em educação, saúde pública, políticas urbanas inclusivas. Ainda assim, prefere agir como vigilante, cultivando a ilusão de que a justiça

se constrói com socos e capas, e não com reformas estruturais. Dartot e Laval (2016) apontam que o neoliberalismo inibe ações coletivas e cultua o herói solitário — e Wayne é a personificação dessa lógica.

Nesse cenário, a própria configuração espacial de Gotham torna-se um ator fundamental. De acordo com Silva (2017), a cidade é retratada como um organismo doente, vibrante e febril. Seus becos sombrios, arranha-céus ameaçadores e áreas negligenciadas compõem uma geografia marcada pelo medo e pela segregação. Foucault (1987), ao refletir sobre os espaços de disciplina, oferece uma chave para entender como o urbanismo distribui poder e exclusão: os centros urbanos concentram riqueza e vigilância; as periferias, abandono e violência. Neste território desigual, o crime, a loucura e o desespero não são escolhas individuais, mas respostas às estruturas opressoras.

A violência em Gotham, portanto, não é desvio, mas regra. Conforme argumenta Sennett (1999), o individualismo e a instabilidade corroem os laços de confiança social. Os habitantes da cidade vivem enclausurados, tomados pelo medo e pela indiferença. As redes de solidariedade foram dissolvidas; o que resta são muros e fechaduras. Gotham encarna aquilo que Bauman (2001) descreveu como a modernidade líquida — volátil, frágil e efêmera — na qual os sujeitos perdem as âncoras e se veem à deriva. Não se trata de uma cidade excepcional, mas de uma metáfora palpável para metrópoles onde o capital dita as formas de vida.

Neste contexto, os vilões emergem como figuras simbólicas de resistência. Ainda que suas ações sejam condenáveis, seus corpos e histórias desobedecem ao ideal neoliberal de cidadania: produtivo, disciplinado e submisso. Como observa Will Brooker (2001), são personagens que fracassam em se adequar ao roteiro imposto — e, por isso, são punidos. Suas transgressões não são apenas morais, mas existenciais: são protestos contra uma realidade insustentável. Quando riem, como o Coringa, escarnecem da mentira coletiva. Quando furtam, como Selina Kyle, denunciam a concentração injusta da riqueza. Quando buscam vingança, como Harvey Dent, evidenciam a hipocrisia do sistema judiciário.

Essa leitura encontra respaldo em Marx e Engels (2005), que afirmam ser a história da humanidade uma sucessão de lutas de clas-

se. Gotham não é, assim, um cenário de confronto entre heróis e vilões, mas o campo onde exploradores e explorados se enfrentam. Os vilões, como os proletários de outrora, são os que, exauridos pela miséria, rebelam-se — ainda que em formas distorcidas. E a cidade, longe de rechaçá-los completamente, os utiliza como justificativa para intensificar a vigilância e manter a ordem que sustenta os privilégios.

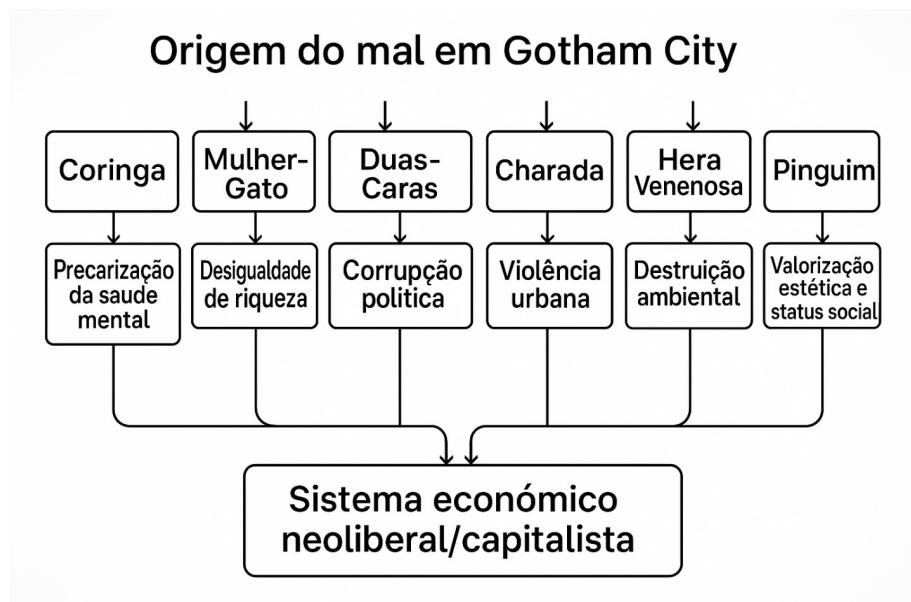
Nesse ponto, impõe-se uma provocação tão desconfortável quanto inevitável: e se os vilões forem, de fato, os únicos verdadeiramente lúcidos dentro de um sistema insano? E se suas rupturas forem os últimos vestígios de sanidade em uma sociedade adoecida pela normalidade? Slavoj Zizek (2014, p.13) nos incita a olhar além da superfície ao afirmar que “a verdadeira violência não está na explosão, mas na normalidade que a precede”. A ameaça não reside no gesto extremo, mas no sistema que o tornou inevitável. Nesse espelho que é Gotham, o que se reflete pode não ser belo — mas é profundamente verdadeiro.

A violência pode destruir o poder; ela é absolutamente incapaz de criá-lo. Daí que, onde a força for usada para destruir o poder, a violência poderá ser eficaz; mas, do ponto de vista político, ela sempre deixará um vácuo. A dominação pela violência só é possível onde o poder já tiver sido perdido. A força pode destruir governos, mas jamais pode legitimar um novo. O poder, ao contrário, sempre nasce da ação concertada dos homens; ele pertence a um grupo e existe somente enquanto o grupo permanece unido. Quando perdemos essa capacidade de ação conjunta, o que resta é a violência. (ARENNDT, 2009, p. 56).

A análise dos vilões de Gotham excede o simples exercício de interpretação cultural: ela se configura como uma poderosa ferramenta pedagógica. No ensino de História, esse olhar possibilita desestruturar narrativas hegemônicas sobre criminalidade, loucura e justiça, evidenciando como tais categorias são fruto de construções históricas e de disputas ideológicas. O desafio seguinte consiste em compreender como tanto o liberalismo quanto o neoliberalismo não apenas geram condições materiais de desigualdade, mas também constroem os discursos que naturalizam e justificam essa ordem excludente. Para facilitar essa compreensão crítica, desenvolvemos uma representação

visual que explicita as conexões entre os principais vilões de Gotham e os alicerces do sistema socioeconômico atual. O diagrama apresentado na figura 1 sintetiza essas relações, demonstrando como essas figuras antagonistas emergem como expressões sintomáticas de um modelo liberal e neoliberal que marginaliza, patologiza e criminaliza os que não se enquadram em seus padrões normativos:

Figura 1. Diagrama sobre a origem do mal em Gotham City



Fonte: autoria própria (2025)

A ESTRUTURA NEOLIBERAL DE GOTHAM E A LEGITIMAÇÃO DA DESIGUALDADE SOCIAL

A paisagem sociopolítica de Gotham City configura-se como uma encenação exacerbada dos efeitos desagregadores de um sistema econômico dominante. Essa configuração encontra respaldo nas análises de David Harvey (2008), que interpreta o neoliberalismo como um projeto político de classe, concebido para restaurar e consolidar o poder das elites à custa do desmonte das estruturas de proteção social. Gotham, sob o verniz da ordem e da modernidade urbana, oculta a intensificação das desigualdades e da precarização generalizada.

A Wayne Enterprises, megacorporação presente em todos os setores da vida citadina, opera como símbolo da fusão entre capital e Estado, funcionando como expressão do capitalismo de compadrio, no qual a filantropia privada ocupa o lugar de direitos garantidos, e o mecenato das elites substitui as ausentes políticas públicas estruturantes.

Dentro desse panorama, os vilões surgem como corpos dissidentes que revelam as falhas de um sistema funcional apenas para os já privilegiados. John Holloway (2020) nos propõe enxergar a resistência não como revolução frontal, mas como rachaduras no tecido da normalidade — e é justamente nessas brechas que personagens como o Coringa se inserem. Sua missão não é a destruição direta do capital, mas a exposição de sua farsa: ele satiriza sua lógica, denuncia sua crueldade cotidiana e mostra sua falácia simbólica. Como aponta Henry Giroux (2011), a vilania do Coringa pode ser lida como antítese da política zumbi que domina o cenário do “cassino capitalista”, onde os sujeitos, consumidos por dívidas e vigilância, sobrevivem sem verdadeiramente viver.

Loïc Wacquant (2011), ao analisar o encarceramento em massa como mecanismo de controle neoliberal nos Estados Unidos, oferece uma chave interpretativa potente para instituições como o Asilo Arkham. Nesse contexto, crime e loucura são tratados não como fenômenos sociais a serem compreendidos, mas como disfunções a serem neutralizadas. O asilo, longe de representar um espaço terapêutico, atua como depósito de corpos excedentes, administrado pela lógica da contenção, não do cuidado. Gotham, ao criar seus próprios monstros e, em seguida, confiná-los, reproduz uma lógica necropolítica, conforme formulada por Achille Mbembe (2018), onde a soberania se exerce por meio da regulação da morte, e não da proteção da vida.

Essa lógica alcança seu ápice em espaços de abandono como o Beco do Crime, onde a ausência do Estado é total e a sobrevivência depende do acaso ou da força. Nesses territórios, decisões sobre quem vive ou morre não são mais estatais — são privatizadas, terceirizadas à violência cotidiana, às milícias ou aos próprios vilões. A acumulação capitalista, ao descartar populações inteiras, transforma bairros inteiros em desertos sociais planejados. Mbembe (2018) descreve essa racionalidade como a arte de governar por meio da gestão

desigual da morte — e Gotham, nesse sentido, encarna perfeitamente essa política: uma cidade que não apenas tolera a exclusão, mas a estrutura deliberadamente.

O capitalismo precisa da miséria como o moinho precisa do grão a ser triturado. Sem um exército industrial de reserva, sem a ameaça da fome, a exploração do trabalho seria impossível (LUXEMBURGO, 1970, p. 412)

Dentro da lógica social de Gotham, a Mulher-Gato encarna a figura da mulher precarizada, tal como delineada por Silvia Federici (2017), que identifica o corpo feminino como alvo histórico da exploração desde os primórdios da acumulação capitalista. Selina Kyle percorre os interstícios do sistema, movendo-se entre os papéis de ladra, justiceira e vítima. Seu corpo é, ao mesmo tempo, instrumento de troca e resistência simbólica — presença que incomoda, transgressão que persiste. Para Federici, a bruxa, arquétipo da mulher insubmissa, foi perseguida não por delitos concretos, mas por sua recusa em se submeter ao patriarcado capitalista. Selina representa essa bruxa transposta para o espaço urbano: marginalizada e caçada porque se recusa a aceitar um papel passivo na engrenagem da dominação.

A leitura de Jessé Souza (2017) sobre a elite brasileira como herdeira de uma lógica escravocrata oferece uma chave interpretativa relevante para a análise da família Wayne. Sob a máscara do progresso, os Wayne mantêm uma estrutura arcaica de poder, baseada não em justiça distributiva, mas em filantropia seletiva. Bruce Wayne, mesmo envolto na aura heroica, perpetua essa lógica ao oferecer caridade onde deveria haver transformação. Souza chamaria esse gesto de “moralidade perversa”: uma aparência de bondade que, na prática, sustenta a desigualdade. A elite se adapta, muda de linguagem, mas preserva sua hegemonia.

Na mesma direção, Henry Giroux (2011) aponta que o capitalismo atual opera segundo a lógica do cassino: as cartas estão sempre marcadas a favor dos que detêm o poder. Gotham espelha essa realidade — seus cidadãos comuns são fichas descartáveis num jogo viciado, enquanto poucos controlam corporações, mercados e instituições. Nesse cenário, o vilão, ao romper as regras — mesmo de forma violen-

ta —, representa aquele que recusa participar de um jogo manipulado. O crime, nesse contexto, não é uma simples escolha, mas uma forma desesperada de contestação. Uma tentativa de existência fora de um sistema que já condena, de antemão, os que não nascem privilegiados.

Ao observar as instituições de Gotham, torna-se evidente sua completa privatização simbólica. A segurança pública dá lugar à vigilância de um justiceiro; a justiça, à moral individual do herói; e a saúde mental, à repressão institucionalizada. Para David Harvey (2008), a privatização não é um erro do neoliberalismo, mas sua engrenagem fundamental. Ao delegar funções públicas a agentes privados, a cidade converte direitos em mercadorias e cidadãos em consumidores. Quem não pode pagar, é simplesmente descartado. Nesse ambiente, como aponta Wacquant, a pobreza não é apenas negligenciada — ela é criminalizada e punida.

A estética urbana de Gotham também revela essa lógica de segregação. O contraste brutal entre arranha-céus reluzentes e becos degradados não é apenas decorativo, mas reflexo de uma arquitetura do controle. Foucault já alertava que a arquitetura pode ser um instrumento disciplinar — e Gotham encarna essa advertência de forma extrema. Há espaços projetados para proteger os privilegiados, e outros destinados a conter os “perigosos”. Transitar entre esses mundos é sempre um ato de risco e rebeldia — desafio que os vilões frequentemente assumem, rompendo com o dogma espacial e social imposto.

Se existe um elo comum entre figuras como o Coringa, a Mulher-Gato, o Duas-Caras, o Pinguim e o Charada, é que todos, de algum modo, expressam formas involuntárias de denúncia. São vozes dissonantes que escapam ao controle dos discursos dominantes. Holloway (2020, p. 17) nos lembra que “cada fissura no capitalismo carrega uma possibilidade de mundo”, e é sob essa perspectiva que esses personagens devem ser compreendidos: não como encarnações do mal absoluto, mas como reflexos disformes de um sistema que normaliza a injustiça. Em Gotham, o mal não brota da sombra, mas da brutalidade disfarçada de normalidade.

O neoliberalismo é um projeto de restauração do poder de classe, que usa o Estado para transferir riqueza aos

ricos enquanto corta direitos dos trabalhadores. [...] O resultado é um paradoxo: um Estado forte o suficiente para proteger os interesses dos bancos e das corporações, mas fraco demais para garantir alimentação, saúde ou moradia digna à maioria da população. (HARVEY, 2008, p. 45-46)

É nesse cruzamento de forças — o abandono por parte do Estado, a privatização da existência, o controle moral, a exclusão baseada em gênero e raça — que se desenha o cenário sociopolítico responsável por formar, deformar e condenar os vilões de Gotham. A cidade, compreendida como espaço simbólico, torna-se palco privilegiado para a encenação dos conflitos próprios da modernidade tardia. Sua análise, no campo do ensino de História, oferece um terreno fértil para explorar as conexões entre narrativa ficcional e crítica social. O desafio que se impõe, a partir disso, é refletir sobre como esses elementos podem ser incorporados de forma metodologicamente consistente às práticas pedagógicas. Trata-se de buscar estratégias que ampliem a percepção crítica dos estudantes, permitindo-lhes uma leitura mais aprofundada das estruturas de poder, exclusão e resistência que atravessam tanto o universo de Gotham quanto o mundo real.

METODOLOGIAS CRÍTICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DO UNIVERSO DE GOTHAM CITY

Inserir Gotham City no ensino de História vai além das inovações pedagógicas — trata-se de uma estratégia crítica que busca despertar nos estudantes a percepção das estruturas que moldam a realidade em que vivem. Ao articular ficção e sociedade, esse universo narrativo se revela como um potente instrumento para problematizar desigualdades, relações de poder e formas sutis de opressão frequentemente naturalizadas no cotidiano escolar e urbano. Inspirando-se na pedagogia proposta por Paulo Freire (1987), a proposta aqui se afasta do modelo de ensino bancário, em que o aluno é apenas receptor de conteúdos, e aposta numa abordagem conscientizadora, na qual o estudante se reconhece como sujeito histórico, inserido — e capaz de intervir — em contextos de opressão. Gotham, enquanto alegoria, ofere-

ce um cenário expressivo para essa abordagem: seus personagens e conflitos encarnam de maneira concreta temas como luta de classes, autoritarismo, violência urbana e desigualdade econômica, funcionando como estímulo à reflexão crítica. Nesse contexto, a figura 2 apresenta um ciclo metodológico inspirado no universo de Gotham City, em uma proposta que integra linguagem ficcional e análise histórica, com o objetivo de fomentar nos alunos uma consciência crítica sobre as estruturas sociais que os cercam.

Figura 2. Ciclo de ensino do universo de Gotham City



Fonte: elaboração própria (2025)

Analizar Gotham City a partir da perspectiva histórica significa, como propõe Edgar Morin (2003), adotar um pensamento complexo: aquele que conecta saberes, desafia certezas e ensina a perceber o mundo em sua multiplicidade contraditória. A cidade não é apenas o cenário onde se desenrolam os embates entre Batman e seus adversá-

rios; ela é um organismo urbano saturado pelos conflitos do capitalismo avançado. Levar os estudantes a compreenderem que o Coringa não representa apenas um “louco”, mas sim o resultado de uma política pública de saúde mental falida; que Selina Kyle recorre ao roubo não por malícia, mas por necessidade; que Arkham Asylum simboliza o sistema penal sob a lógica neoliberal — é promover, como defende Paulo Freire, o “desvelamento das estruturas que permanecem naturalizadas enquanto não tematizadas criticamente” (FREIRE, 1987, p. 45).

Toda proposta pedagógica baseada em Gotham deve partir do princípio de que, como toda ficção, ela carrega uma verdade mascarada. Henry Jenkins (2009) ressalta que os universos narrativos compartilhados, como o da DC Comics, possibilitam formas inovadoras de engajamento crítico dentro do contexto da “cultura da convergência”. O estudante, familiarizado com esse universo, é convidado a reinterpretá-lo a partir de referenciais históricos e sociológicos. Assim, utilizar HQs e adaptações cinematográficas em sala de aula não é um retrocesso na formação histórica, mas um avanço metodológico: transforma a cultura de massa em ferramenta epistemológica.

As histórias em quadrinhos, por sua estrutura moderna e linguagem visual, oferecem um imenso potencial interpretativo ainda subestimado em espaços escolares mais conservadores. Leandro Karnal (2003) defende que o ensino de História precisa romper com o academismo engessado e abrir-se a linguagens mais próximas das vivências juvenis. Nesse sentido, como observa Vergueiro (2004), os quadrinhos “promovem um canal de comunicação eficaz entre o aluno e a disciplina histórica”, convertendo a leitura em um exercício de análise política do mundo. Em Gotham, cada personagem torna-se um vetor de memória histórica: o Duas-Caras encarna a crise das instituições judiciárias; o Charada, o desprezo pelas inteligências marginalizadas.

Douglas Lima (2017) argumenta que os quadrinhos, ao serem trabalhados pedagogicamente, permitem a identificação e problematização das representações sociais e culturais neles presentes. Por meio dessas narrativas, os alunos podem refletir sobre como o imaginário coletivo constrói dicotomias como bem e mal, ordem e caos, civilização e barbárie — categorias que atravessam os enredos de Gotham e são constantemente disputadas. Nesse contexto, a vilania con-

verte-se em metáfora da alteridade reprimida. Ensiná-la é despertar o aluno para a crítica das narrativas dominantes, incentivando-o a explorar as camadas ocultas da história oficial.

A abordagem de Tomaz Tadeu da Silva (2014) sobre identidade e diferença oferece ao professor instrumentos para desconstruir a figura do herói e do vilão como produtos culturais. Gotham permite demonstrar que identidade não é essência, mas posição em relações de poder. O Batman não é inerentemente bom; ele representa um projeto de vigilância e moralidade seletiva. Já o Coringa não é um desvio isolado, mas resultado direto de um sistema excluente. Trazer essa perspectiva para o espaço escolar é formar sujeitos críticos, capazes de perceber os discursos silenciosos que moldam seus corpos e trajetórias.

Como já alertava Paulo Freire: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1987, p. 68). A utilização do “universo Gotham” em sala de aula visa mais que o entretenimento, conduz à emancipação simbólica. Ao entrar em contato com uma narrativa que espelha sua realidade sob a roupagem da fantasia, o estudante comprehende que a disputa entre heróis e vilões traduz, na verdade, o embate entre estruturas dominantes e resistências possíveis. O professor, nesse processo, não é transmissor de verdades prontas, mas mediador de sentidos — alguém que revela o potencial transformador da ficção.

As possibilidades metodológicas são diversas: debates dirigidos, análises comparativas entre personagens e figuras históricas, fanfics baseadas em eventos reais, paralelos entre Gotham e cidades brasileiras, simulações de tribunais históricos com personagens do universo DC, entre outros. Paiva (2017) defende que os quadrinhos “proporcionam uma narrativa acessível e instigante que pode ser empregada tanto na formação ética quanto no desenvolvimento do pensamento crítico”. A leitura torna-se, assim, uma vivência histórica.

Álvaro de Moya (1996) reconhece nos quadrinhos uma linguagem capaz de articular imagem, texto e crítica. Utilizá-los como base pedagógica é resgatar o cotidiano como campo legítimo da análise histórica. Os cenários de Gotham — seus becos, arranha-céus, zonas de risco — falam sobre o urbanismo excluente, a fragmentação da subjetividade e o colapso dos serviços públicos. Um ensino de Histó-

ria que ignora esses símbolos renuncia à sua própria relevância diante das realidades vividas.

Nesse sentido, a Gibiteca, conforme propõe Natania Nogueira (1993), pode ser retomada como espaço alternativo de criação e expressão. Ao permitir que estudantes criem suas próprias HQs baseadas em temas históricos, abre-se caminho para narrativas desde a perspectiva dos excluídos. Gotham deixa de ser um cenário de ficção distante para tornar-se metáfora do Brasil urbano — marcado pela desigualdade, pela doença social e pela resistência silenciosa. Cada HQ lida em sala se transforma em brecha por onde escapa a ideologia dominante.

Apesar das resistências, muitas vezes associadas ao receio de “diluição” do conhecimento escolar, Jenkins (2009) afirma que o novo letramento cultural emerge justamente da convergência entre mídias, linguagens e formas narrativas. O aluno do século XXI não pode ser formado apenas com leitura linear e cronologia rígida: ele precisa de instrumentos simbólicos que lhe permitam navegar entre o cotidiano e o épico, entre a fantasia e a história. Nesse sentido, parte do “Universo DC comic’s” pode ser o laboratório ideal.

Essa proposta pode ser ainda ampliada para projetos interdisciplinares envolvendo Filosofia, Sociologia, Geografia, Artes e Língua Portuguesa. Produção de HQs, criação de roteiros, análise de discursos e simulação de debates legislativos em Gotham estão entre as muitas possibilidades trasversais. Edgar Morin (2003) defende que “mais importante do que uma cabeça cheia é uma cabeça bem-feita” — e é justamente isso que Gotham oferece: um campo fértil para pensar o impensável, para descobrir reinvenção onde antes só se via ruína.

Trabalhar com Universos super-heróicos rompe com a História decorativa e encena uma História vivida. O aluno, ao mergulhar nos conflitos éticos de seus personagens — o rancor do Coringa, o esgotamento de Alfred, a fúria ecológica de Hera Venenosa, etc. — aprende a historicizar a vida cotidiana. Ele percebe que conceitos como poder, justiça, bem e mal não são dados naturais, mas categorias moldadas pelo tempo, pelos discursos e pelas forças em disputa. Uma vez acesa, essa percepção crítica não retrocede. A ficção, então, torna-se gatilho de consciência histórica — e inaugura o espaço para uma cidadania verdadeiramente ativa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As trilhas percorridas neste estudo revelaram que o universo de Gotham City, longe de ser apenas um cenário ficcional sombrio e distópico, constitui uma poderosa metáfora pedagógica, capaz de desvelar as entranhas da realidade social contemporânea. Ao propor a inserção dessa narrativa no ensino de História, reconheceu-se sua potência como ferramenta crítica para desconstruir a naturalização da desigualdade, da violência institucional e das estruturas de dominação legitimadas pelo discurso neoliberal. Cada vilão analisado, cada rua sombria de Gotham, cada gesto silencioso ou riso estridente revelou-se um convite ao pensamento – à consciência que, segundo Freire, emerge quando o oprimido decifra a arquitetura de sua opressão. A pedagogia que se esboça neste trabalho não busca moldar estudantes obedientes ao cânone histórico, mas sim sujeitos inquietos, capazes de ver no absurdo da ficção o espelho fragmentado de sua própria realidade.

O legado desta investigação reside não na rigidez de uma proposta finalizada, mas na abertura de um campo fértil para a criação, a crítica e o engajamento ético. As contribuições aqui reunidas dialogam com práticas reais, mas exigem que o educador se disponha à travessia: que entre em Gotham não como herói ou juiz, mas como mediador entre o simbólico e o estrutural, entre o mito e a História. Ao encerrar esta jornada, não se fecha um ciclo, mas se inaugura uma nova forma de ensinar e aprender – em que o imaginário se torna instrumento de libertação, e o ato pedagógico, um gesto de coragem contra a banalidade do mal. Recomenda-se que futuras pesquisas explorem a aplicação empírica das propostas desenvolvidas, investigando os impactos concretos dessa abordagem na formação crítica dos estudantes e na reinvenção da prática docente em tempos de escuridão social e epistemológica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, T. **Violência urbana e representação midiática: o caso de Gotham City.** Saúde em Debate, v. 44, n. 126, 2020.

ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém: Um relato sobre a banalidade do mal.** Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ARENDT, Hannah. **Sobre a violência.** Tradução de André Duarte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BROOKER, Will. **Batman Unmasked: Analyzing a Cultural Icon.** Nova York: Continuum, 2001.

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

FINGER, Bill; KANE, Bob. **Batman #1.** DC Comics, 1940 (Análise crítica em: <https://www.dccomics.com/graphic-novels/batman-1940/batman-1>).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 1987.

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

GOMES, P. **Cidades imaginárias e realidades urbanas: Gotham como metáfora.** Revista CERU, v. 29, n. 2, 2018.

GUIMARÃES, E. **Estudos sobre história em quadrinhos.** João Pessoa: Marca de Fantasia, 2010.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: História e implicações.** São Paulo: Loyola, 2008.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência.** 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KARNAL, Leandro (org). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.** São Paulo: Contexto, 2003.

KLEIN, Naomi. **A doutrina do choque: A ascensão do capitalismo de desastre.** São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

LIMA, Douglas Mota Xavier de. **História em quadrinhos e ensino de História.** Revista História Hoje, [s.i], v. 6, n. 11, p.147-171, jan. 2017.

LIMA, G. **Batman vs Coringa: provocações nietzschianas acerca da moral.** Brasil Escola, 2018. Disponível em: <https://monografias.brasescola.uol.com.br/filosofia/batman-vs-coringa-provocacoes-nietzscheanas-acerca-moral.htm> . Acessado em: jan. 2025

LUXEMBURGO, Rosa. **A acumulação do capital.** Trad. Luiz Alberto Moniz Bandeira. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

MARTINS, C. Coringa: uma visão profunda do princípio do caos. Terra-verso, 2019. Disponível em: <https://terraverso.com.br/coringa-uma-visao-profunda-do-principe-do-caos/> . Acessado em: jan. 2025

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MAZUR, D.; DANNER, A. **Quadrinhos: história moderna de uma arte global.** São Paulo: WMF; Martins Fontes, 2014.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOYA, Álvaro de. **História da história em quadrinhos.** São Paulo: Brasiliense, 1996.

NOGUEIRA, Natania A.S. **Gibiteca: ensino, criatividade e integração escolar**, p.117. In: FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas: Papirus, 1993.

OLIVEIRA, R. **A ditadura do proletariado em Gotham City.** Opera Mundi, 2020. Disponível em: <https://operamundi.uol.com.br/opiniao/a-ditadura-do-proletariado-em-gotham-city/> . Acessado em: jan. 2025

PAIVA, F. S. **Histórias em Quadrinhos na Educação.** Salvador: Quadro a Quadro, 2017.

PEARSON, Roberta; URICCHIO, William (Eds.). **The Many Lives of the Batman.** Londres: Routledge, 1991.

PEREIRA, L. **Representações do mal na cultura contemporânea: o caso do Coringa.** Sequência, v. 41, n. 85, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/seq/a/tKTDyPgfNGdFdZjDZLtKBzQ/?lang=pt> . Acessado em: fev. 2025

RODRIGUES, A. **Batman e a filosofia: reflexões sobre justiça e moral.** Encena, v. 12, n. 2, 2019. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu>.

<br/periodicos/index.php/encena/article/download/8349/17010/44367> .
Acessado em: mar. 2025

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo.** Rio de Janeiro: Record, 1999.

SILVA, F. C. **A representação da cidade na narrativa ficcional: Gotham City e o imaginário urbano.** Faces de Clio, v. 3, n. 5, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/facesdeclio/article/download/31779/21835/133156> . Acessado em: fev. 2025

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2014.

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

VERGUEIRO, W. **Uso das HQs no ensino.** Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula, v. 3, p. 7-29, 2006.

WACQUANT, Loïc. **As prisões da miséria: neoliberalismo e punição social.** Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica.** São Paulo: n-1 edições, 2018.
FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva.** São Paulo: Elefante, 2017.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato.** Rio de Janeiro: Leya, 2017.

HOLLOWAY, John. **Crack capitalism: 33 teses contra o capital.** São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

GIROUX, Henry. **Zombie politics and culture in the age of casino capitalism.** Nova York: Peter Lang, 2011.

ZIZEK, Slavoj. **Violência: seis reflexões laterais.** São Paulo: Boitempo, 2014.

CAPÍTULO 5

HISTÓRIA, LITERATURA E GÊNERO

HISTORY, LITERATURE AND GENDER

Jessé Lisboa Pantoja

Facultad de Ciencias Sociales Interamericana/FICS
Cametá - Pará
Jesselisboa2012@hotmail.com

Jaqueleine Mendes Bastos

Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN
Cametá - Pará
Jaquelinebastos321@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho apresenta, em linhas gerais, algumas considerações sobre: as relações entre história e literatura, e história e gênero. O trabalho está organizado em cinco seções: 1. Introdução; 2. Método; 3. História, Literatura e Gênero: Algumas Considerações, 3.1 História e literatura, 3.2 História e gênero; 4. Conclusão e 5. Referências. Este trabalho teve por objetivo: Observar alguns aspectos sobre as relações entre história e literatura, e história e gênero. A metodologia se deu no campo do estudo bibliográfico.

Palavras-chave: História; Literatura; Gênero.

ABSTRACT

This work presents, in general terms, some considerations: the relationship between history and literature, and history and genre. The work is organized in five sections: 1. Introduction; 2. Method; 3. History, literature, and gender: some considerations, 3.1 history and literature, 3.2 history and genre; 4. conclusion and; 5. References. This study aimed to: observe some aspects of the relationship between his-

tory and literature, and history and genre. The methodology was in the field of bibliographical study.

Keywords: History; Literature; Genus.

1. INTRODUÇÃO

Se propor a estudar essa temática, tentando estabelecer uma aproximação da literatura com a história, observando a presença da discussão de gênero na historiografia humana, deve ser concebido com sentido de tentarmos entender a natureza discursiva dessas questões, procurando, por um lado, estabelecer diferenças e, por outro, possíveis semelhanças. Esse estudo comparativo nos permitiu ampliar consideravelmente nossos singelos conhecimentos a respeito do tema escolhido para a pesquisa.

Ao nos propomos discutir brevemente a relação entre história e literatura e história e gênero, focou-se principalmente nos escritos de, Antônio Celso Ferreira, Jacques Le Goff, Joan Scott, Marc Bloch, Michel Foucault, Roger Chartier, Sandra Jatahy Pesavento, Tatiane Lima Siqueira e Valdeci Resende Borges. Estes colaboraram para: verificarmos a relação de proximidade entre história e literatura, bem como, o uso que a história vem fazendo da literatura enquanto fonte de pesquisa; e observarmos qual a importância da história para a discussão de gênero e como esta vem conduzindo esse diálogo. Este trabalho teve por objetivo: Observar alguns aspectos sobre as relações entre história e literatura, e história e gênero.

2. MÉTODO

Com base na perspectiva teórica escolhida, a pesquisa realizada foi de caráter bibliográfico, optou-se por esta metodologia por acreditar que esta era a mais viável para se alcançar os objetivos propostos por este trabalho. A pesquisa bibliográfica teve por objetivo conhecer as diferentes contribuições científicas disponíveis sobre o tema tratado. Ela nos deu suporte em todas as fases de nossa pesquisa. Todo material recolhido foi submetido a uma triagem, a partir da qual foi estabelecido um plano de leitura; realizou-se uma leitura atenta e

sistemática que resultaram em anotações e fichamentos, os quais serviram de fundamentação teórica para a produção deste trabalho.

Ao levantar uma bibliografia sobre esta temática, verificou-se que vários estudos já foram empreitados neste campo. Sendo assim, acredita-se na relevância deste trabalho para compor os estudos que se propõe a estudar os aspectos das relações entre História e Literatura, História e Gênero. Documentando essas informações, acreditamos estar colaborando, se não como referência ao menos como incentivo, para futuros trabalhos neste campo.

3. HISTÓRIA, LITERATURA E GÊNERO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.

3.1. HISTÓRIA E LITERATURA.

Com o passar dos anos e a evolução da sociedade, e todos os seus seguimentos, as ciências passaram a se integrar umas as outras buscando solidificação para seus métodos de análises e interpretações. Os estudos históricos procuram novas fontes, o ofício do historiador incorporam novas orientações e a concepção de história cultural abre um leque de opções para essa renovação epistemológica. Para Pesavento:

[...] a história é uma espécie de ficção, ela é uma ficção controlada e, sobretudo pelas fontes que atrelam a criação do historiador aos traços deixados pelo passado [...] A História se faz como resposta a perguntas e questões formuladas pelos homens em todos os tempos. Ela é sempre uma explicação sobre o mundo, reescrito ao longo das gerações que elaboraram novas indagações e elaboraram novos projetos para o presente e para o futuro, pelo que reinventam continuamente o passado. (PESAVENTO, 2003: 58-59)

Dessa forma, que a ação de escrever história é uma construção intertextual no qual o instrumento de interpretação deverá sempre

relacionar o documento pesquisado, historiografia e os estudos teóricos sobre o tema escolhido. Nesse sentido Prado 2012 considera que:

O emprego do método é fundamental no processo de pesquisa, além de possibilitar que outros pesquisadores e leitores possam trilhar o mesmo trajeto na perspectiva de convergir com a narrativa histórica apresentado ou refuta-la. (PRADO, 2012, p. 01)

Considerando a intertextualidade e a transdisciplinaridade como elemento que possam enriquecer o ensino da disciplina história e a escrita da historiografia, aliar história e literatura para analisar a realidade social de um determinado período histórico é viável. Para Borges (2010) parte da premissa que a história como conhecimento é sempre uma representação do passado e que toda fonte documental para produzir esse conhecimento também o é. Já Antônio Celso Ferreira considera que:

As relações entre história e literatura estão no centro do debate sobre a disciplina histórica na atualidade. Constituindo-se em linha de pesquisa destacada, o estudo desse intercâmbio remete, no entanto, a uma reflexão que já acumula várias décadas e envolve diferentes áreas das humanidades preocupadas com a linguagem. Pautado por uma ótica interdisciplinar e comparativista, tal linha acompanha a propensão contemporânea, de se interrogar as fronteiras do conhecimento que a tradição institucional construiu. Questionam-se os limites entre arte, ciência e filosofia, ficção e verdade; gêneros literários; narrativa histórica e narrativa literária. Todavia, se essa tendência pode representar um caminho de renovação teórica, metodológica e disciplinar, lançando indagações de enorme amplitude. (FERREIRA, 1996, p. 54)

Para analisar a relação de aproximação entre história e literatura pode se levar em consideração o conceito de representação. Chartier em “A história cultural” conceitua representação como: “instrumento de um conhecimento mediador que faz ver um objeto ausente através da substituição por uma imagem capaz de o reconstituir em memória e de o figurar como ele é” (Chartier, 1990:20). A partir desse con-

ceito fica evidente de que forma o historiador vem fazendo uso do texto literário como fonte de investigação, a história procura analisar os elementos ficcionais buscando verificar os fatos históricos.

Pesavento (2003) compartilha do pensamento de Chartier (1990) acerca do conceito de representação também considerando a ideia de substituição, para este “representar é, pois, fundamentalmente, estar no lugar de, é presentificação de um ausente, é um apresentar de novo, que dá a ver uma ausência. A ideia central é, pois, a da substituição, que recoloca uma ausência e torna sensível uma presença.” (PESAVENTO, 2003:40)

Ao observarmos a história e a literatura verifica-se que, embora com discursos diferentes, elas procuram representar a sociedade e as experiências dos homens no tempo, logo “ambas são formas de explicar o presente, inventar o passado, imaginar o futuro. [...] ambas são formas de representar inquietações e questões que mobilizam os homens em cada época de sua história. (PESAVENTO, 2003:81)

Segundo Patrícia Prado (2012) os historiadores têm um compromisso com os fatos que interpreta que produz uma verossimilhança na sua representação narrativa acerca do passado e que, a partir das indagações que fazem mediante um conhecimento prévio do contexto histórico que pesquisam, acabam estreitando o diálogo com a literatura. O historiador ao se propor estudar uma temática que tenha como fonte de pesquisa o texto literário, certamente, buscará as informações desejadas a partir de aspectos concretos dentro da ficcionalidade; pois embora ilustrativas as obras literárias, em sua maioria, apresentam elementos da realidade. Pesavento esclarece que:

A literatura permite o acesso a sintonia fina ou ao clima de uma época, ao modo pelo qual as pessoas pensavam o mundo, a si próprias, quais os valores que guiavam seus passos, quais os preconceitos, modos e sonhos. Ela dá a ver sensibilidades, perfis, valores. Ela é fonte privilegiada para a leitura do imaginário [...] Para além das disposições legais ou códigos de etiquetas de uma sociedade, é a literatura que fornece os indícios para pensar como e porque as pessoas agiam desta e daquela forma. (PESAVENTO, 2003. 82-83)

Então é possível conceber o texto literário como documento e isso é atribuir-lhe valor histórico uma vez que todo documento, segundo Le Goff (1990, p. 545) é produto da sociedade que o fabricou. Podemos considerar a ideia de que o texto literário, mesmo trazendo um enumerado de informações ficcionais, expressa elementos históricos que figuraram ou ainda figuram uma dada realidade social.

Sendo assim, Pesavento considera que História e Literatura correspondem a narrativas explicativas do real que se renovam no tempo e no espaço, mas que são dotados de um traço de permaneça ancestral, para esta autora os homens desde de sempre, expressaram pela linguagem o mundo do visto e do não visto, através das suas diferentes formas: a oralidade, a escrita, a imagem, a música.

O historiador está de certa forma preso as fontes e a condição de que os fatos tenham acontecido, quando este se propõe a investigar temas cujos as fontes são escassas é preciso que este saiba como explorar os indícios que tem e busque fontes alternativas, nesse sentido, os textos literários serão fontes de informações privilegiadas, cabendo ao historiador usar técnicas que possibilitem a este os dados pertinentes a sua pesquisa. Considerando essa ideia Ana Amélia Melo afirma que:

Na produção historiográfica recente, a literatura vem surgindo como uma fonte que oferece importantes recursos de análise da sociedade. Incorporada solidamente no conjunto de inovações de fontes, métodos e problemáticas que a algumas décadas transformaram a experiência da pesquisa histórica, ela está presente hoje numa pluralidade de estudos que pretendem compreender o intrincado universo das experiências mais subjetivas do homem e mulheres. (MELO, 2011: 232)

Melo (2011) também infere que se a literatura pode ser um “tesouro de conhecimento” este, no entanto, não é evidente por si. Cita que para Peter Gay é preciso desconfiar, interrogar as palavras do escritor. Observando essas opiniões consideramo-las pertinentes, é necessário que o historiador/pesquisador deixe de observar apenas o superficial, aquilo que está aparentemente claro, evidente, e procure explorar ao máximo sua fonte, buscando informações pertinentes.

A relação entre história e literatura, bastante frequente nas discussões historiográficas atuais, vem fomentando várias inferências acerca do valor da literatura enquanto fonte aos estudos históricos, bem como suas fronteiras que distinguem os discursos históricos e literários. Essa relação é algo que vem sendo discutido desde a Antiguidade, Aristóteles, na *Poética* (2006, p. 43), procurou definir o que era poesia e o que era história, encontrando a diferença não na forma da narrativa, mas em sua abordagem: para Aristóteles o que diferencia o poeta do historiador, é que o primeiro narra aquilo que poderia ter acontecido, enquanto o segundo possui o compromisso em narrar aquilo que aconteceu.

Observando essa relação entre história e literatura nos tempos modernos, notamos que a preocupação com a literatura nos estudos históricos se faz presente em diversas correntes e pensamentos. Entre os quais destacamos, do século XIX, Wilhem Dilthey, Jacob Burckhardt, Marx e Engels. Porém, é a partir do século XX que teremos de forma mais organizada e fundamentada estudos voltados para a literatura enquanto fonte histórica, na primeira geração da Escola dos Annales, de Marc Bloch e Lucien Febvre, isso se torna evidente.

Bloch (2001), em *A Apologia da História*, destaca que a história é ciência dos homens no tempo, dessa forma todo e qualquer vestígio deixado pelos homens ao presente são fontes que podem auxiliar para a compreensão da história. Sendo assim, não apenas documentos oficiais são possibilidades de fontes, para Febvre:

Os textos, sem dúvida, mas todos os textos. E não só os documentos de arquivos em cujo favor se cria um privilégio [...]. Mas também um poema, um quadro, um drama: documentos para nós, testemunhos de uma história viva e humana, saturados de pensamentos e de ação em potência. (FEBVRE apud FERREIRA, 2009, p. 64)

Portanto, ciente das possibilidades do uso da literatura enquanto testemunho verossímil da história humana, é preciso refletir sobre como utilizar a fonte literária, uma vez que cada tipo de fonte possui uma linguagem diferenciada e deverá ser tratada de acordo com suas

particularidades. Para isso, observemos as ideias de Ezra Pound e Antônio Cândido.

Para Ezra Pound (2006) literatura é linguagem carregada de significados, de modo que o poema é uma estrutura condensada na qual o autor se utiliza de elementos formais para exprimir uma mensagem. E Antonio Cândido, em suas obras *Literatura e Sociedade* e *Estudo Analítico do Poema*, considera que podemos perceber que os significados presentes no texto literário vão além dos contidos no poema, pois este acredita na existência de uma estrutura interna e externa do texto.

Cândido (2006), entende que a estrutura interna é o que está efetivamente dentro do texto: palavras, rimas, métrica e outros recursos formais. Enquanto que a estrutura externa é o que se encontra fora do texto, seriam os aspectos históricos, sociais e filológicos referentes ao texto. Assim, para Cândido os textos literários são históricos e só são escritos mediante às possibilidades de seu tempo histórico. Sendo assim, o estudo do texto literário pelo historiador precisa estar relacionado à análise dialética destas duas estruturas, uma vez que a própria estética também é histórica.

O discurso literário apresenta fortes raízes históricas, e a partir deste podemos obter informações sobre a sociedade, classes sociais, valores políticos, religiosos, etc. expressos por meio da literatura. Mikhail Bakhtin (2006) compara a palavra a uma arena, onde ocorre o embate entre valores sociais contraditórios, na qual a luta de classes pode ser observada. Logo, a linguagem e as palavras carregam consigo o conhecimento de mundo do próprio autor.

Com essas considerações percebemos que o discurso literário é polifônico e polissêmico, sincrônico e diacrônico, o que nos concede inúmeras possibilidades de trabalho com esta fonte. Isso justifica o fato de Antônio Celso Ferreira (1996) nomear a literatura por fonte fecunda. Cabendo, então, ao pesquisador usar o bom senso para fazer os recortes necessários para o desenvolvimento de uma pesquisa viável. Além disso é preciso que o historiador tenha conhecimento profundo de sua fonte, tendo dessa forma que realizar alguns estudos literários.

Antônio Celso Ferreira (1996) nos remete para a existência de um crítica pós-modernista, que possui reflexo na própria historiografia,

este defende a ideia de que a história é fundamentalmente uma narrativa como a literária. Hayden White, concebe as narrativas históricas como: “ficções verbais, cujos conteúdos são tão inventados como descobertos, e cujas formas têm mais em comum com suas contrapartidas na literatura do que na ciência.” (WHITE apud FERREIRA, 2009, p. 77)

Retomar o pensamento de Marc Bloch nesses momentos é realmente eficaz e oportuno. Para Bloch (2001), o historiador deve ser, de fato, interdisciplinar, dialogando com as mais diversas áreas do conhecimento e se utilizando das mais diversas fontes possíveis, mantendo sempre a sua identidade de historiador: o cientista dos homens no tempo. Antônio Celso Ferreira também faz apontamentos nesse sentido:

Essa lembrança é essencial para o pesquisador que trabalha com textos literários, sobretudo os de ficção histórica. É certo que o caráter polifônico destes, pelo diálogo que estabelecem entre as diferentes vozes das personagens, além da voz do narrador, possibilita a investigação da complexidade do imaginário histórico, da diversidade das ideologias e dos modos como os diferentes indivíduos ou grupos sociais se inserem dentro dele em determinadas épocas. Contudo, tais representações constituem sempre um universo ficcional, por mais verossímil que seja. O papel do historiador é confrontá-las com outras fontes, ou seja, outros registros que permitem a contextualização da obra para assim se aproximar dos múltiplos significados da realidade histórica. (FERREIRA, 2009, p. 77)

Logo, o trabalho do historiador que tem como fonte de pesquisa a literatura é um trabalho que “requer uma crítica da fonte” e a definição de uma metodologia para este fim, isso para que o discurso do historiador se torne um discurso científico, em uma concepção de ciência que não exija uma objetividade ou uma verdade absoluta, mas que procure eleger aspectos da realidade histórica, sendo este de modo aproximado ou representativo.

O historiador tendo ciência disso e resguardando as características peculiares da pesquisa em história, a literatura se torna uma fonte muito rica, e também muito prazerosa, este terá a opção em analisa-la tanto pelo caminho estético ou de seu conteúdo; relacionando

ambos; observando a historicidade de um movimento literário específico; ou ainda refletir as intenções de um autor ou um possível conflito entre dois ou mais autores.

Levando em consideração as questões tratadas neste tópico, verificamos que a relação entre História e Literatura é possível, uma vez que a troca de informações entre ambas possibilita encontrar respostas para várias questões até então obscuras.

3.2. HISTÓRIA E GÊNERO

Se propor a estudar a relação entre história e gênero e procurar observar de que forma vem sendo construída a historiografia e o conceito de gênero na história da humanidade, são estudos que veem ganhando espaço significativo no campo do debate científico, por parte da história, da sociologia, da filosofia, da antropologia, da literatura; enfim, é uma temática que se faz presente em inúmeros grupos de estudos de diversas áreas do conhecimento.

A relação entre conhecimento histórico e relações de gênero é um assunto que tem levantado muitas discussões. A respeito dessa temática Tatiana Lima Siqueira (2008) questiona:

Tem a história participado da construção das relações de gênero, ou apenas informado a respeito de como os sujeitos do sexo masculino e feminino vêm se organizando ao longo do tempo nas diversas sociedades históricas? Tem-se contribuído, como opera essa participação? A história pode colaborar na luta pela promoção de uma sociedade com relações de gênero não hierárquica? É papel desta área de conhecimento se preocupar com esse tipo de problemática? (SIQUEIRA, 2008:110.)

Siqueira (2008) concebe que essas seriam algumas perguntas que merecem destaque, cabendo aos historiadores, que atuam neste campo, promoverem esse debate. Para tentar responder a alguns destes questionamentos, esta sugere as ideias defendidas pela historiadora Joan Scott, intelectual feminista, preocupada em esclarecer essa relação.

Segundo Joan Scott (1988), o conceito de gênero tem sido empregado de diversas formas na bibliografia feminista a partir de deter-

minadas concepções: A primeira delas é de caráter descritivo e entende gênero como associado aos estudos de temas relativos às mulheres, sem, entretanto, buscar uma causalidade nos fenômenos ou na realidade em foco. O segundo tipo de concepção preocupa-se com a interpretação de ordem causal, ramificadas em três principais abordagens: a teoria do patriarcado, buscando as origens da dominação masculina; o enfoque marxista que enfatiza a prioridade da determinação econômica na construção do gênero; e as posições de base psicanalítica, que não uniformes, mas se interessam pelo processo de formação da identidade de gênero.

Ao expor essas concepções, Scott procura mostrar a importância destas para o avanço do pensamento feminista, porém, a autora recusa a aceitar interpretações fixas, permanentes, a-históricas, por observar que estas se desgastam ao procurar explicações totalizadoras. Propondo, então, que se busque o significado das atividades das mulheres no processo de interação social concreta, e para isso será preciso organizar a natureza da relação entre sujeito individual e organização social, procurando compreender o processo de construção do gênero.

Para Scott:

O gênero é um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é uma forma primeira de representar as relações de poder. (SCOTT, 1994: 13).

Ou seja, a construção do gênero teria uma função de legitimação das relações sociais, o que o definiria como um elemento político, criando assim um campo muito fértil para análise dos processos de organização dos poderes em diferentes sociedades. Compreender o conceito de gênero dessa forma, ao mesmo que o define de maneira precisa, também o amplia, pois, assim, requer que seja incluído o domínio político nas análises realizadas. Essa discussão do domínio político é importante, pois a mesma pressupõe percurso histórico diferenciado para homens e mulheres.

Verifiquemos algumas concepções sobre história. É comum pensar a História como instrumento de conhecimento da realidade humana, uma narrativa cuja função é explicar as sociedades a partir de

modelos de diferentes matrizes (CARDOSO & VAINFAS, 1997: 441-449). Ao percebê-la dessa forma, significa inferir que a realidade, ou seja, um acontecimento do passado ou do presente, pode ser percebido, explicado e transmitido por esta ciência.

Esta concepção de História é questionada e criticada pela noção de fato histórico está sendo empregada; Jacques Le Goff (2005) é um desses críticos. Para este autor, “não há realidade histórica acabada, que entregaria por si própria ao historiador”, logo, o historiador como todo homem de ciência, “diante da imensa e confusa realidade faz sua opção” e constrói sua explicação do passado (LE GOFF, 2005: 42).

Para SIQUEIRA:

É o historiador, que, diante dos diversos materiais deixados pelo passado, de testemunhos que procuraram guardar o sentido de cada momento e de cada experiência vivenciada pelos sujeitos históricos, escolhe aqueles que terão direito a aparecer; é ele quem seleciona, recorta e faz aparecer os discursos que terão a oportunidade de se apresentar enquanto conhecimento histórico de uma época e lugar. (SIQUEIRA 2008:111.)

Ao pensar acerca desse deslocamento da concepção desta área do conhecimento, Foucault (2007), afirma:

A história mudou sua posição acerca do documento: ela considera como sua tarefa primordial, não interpretá-lo, não determinar se diz a verdade nem qual é seu valor expressivo, mas sim trabalhá-lo no interior e elaborá-lo: ela o organiza, recorta, distribui, ordena e reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações (FOUCAULT, 2007: 7).

Segundo Siqueira (2008) ao Contribuir com este debate, Joan Scott (1994: 13-14), defende a ideia de que o conhecimento histórico não é só um simples registro das mudanças nas organizações sociais ao longo do tempo, mas também, um instrumento que participa da produção do saber sobre estas organizações. Sua reflexão tem se volta-

do, principalmente, no sentido de perceber como esta área do conhecimento tem participado na produção do saber sobre a diferença sexual. Para ela a “História é tanto objeto da atenção analítica quanto um método de análise. Vista em conjunto desses dois ângulos, ela oferece um modo de compreensão e uma contribuição ao processo através do qual gênero é produzido” (SIQUEIRA, 2008:111).

Se torna claro, ante este ponto de vista, que o conhecimento histórico não é um retrato fiel da realidade, portanto, não representa as legítimas e singulares condições vivenciadas por homens e mulheres ao longo dos tempos, esta, por sua vez, apresenta uma maneira de compreensão e uma contribuição ao método através do qual gênero é produzido.

Essas conclusões contribuem refletindo com a possibilidade de novas maneiras de pensar, sugerindo, dessa forma, outros caminhos para a pesquisa e a produção de textos.

Acerca do estudo do gênero, Scott (1994) considera que:

Examinar gênero concretamente, contextualmente e de considerá-lo um fenômeno histórico, produzido, reproduzido e transformado em diferentes situações ao longo do tempo. Esta é ao mesmo tempo uma postura familiar e nova de pensar sobre a história. Pois questiona a confiabilidade de termos que foram tomados como auto evidentes, historicizando-os. A história não é mais a respeito do que aconteceu a homens e mulheres e como eles reagiram a isso, mas sim a respeito de como os significados subjetivos e coletivos de homens e mulheres, como categorias de identidades foram construídos (SCOTT, 1994: 19).

Para Scott, o conhecimento histórico é parte da política de sistema de gênero. O discurso histórico, foi responsável, por exemplo, pelo fato das mulheres terem ficado à margem da história por muito tempo, ou ainda por terem condicionado seu papel apenas como co-adjuvantes. Ao negar visibilidade às mulheres perpetua também sua subordinação e sua imagem de receptora passiva da ação dos demais sujeitos da História (SCOTT, 1994: 50). Agora, cabe, portanto, a este importante campo de produção de saber, ser parte de uma “política”

de representação de gênero e procurar justificativas para a invisibilidade das mulheres em grande parte da história da humanidade.

Ao nos perguntarmos: como encontrar gênero na História? Scott (1994) nos dará uma pista dizendo que se deve analisar a textualidade, a maneira como os argumentos são organizados e apresentados e não apenas o que é dito literalmente. Esta, afirma que os significados são construídos através das exclusões, logo, é preciso reconhecê-las e admitir a responsabilidade pelas exclusões que há no ofício de cada um. E continuar reproduzindo o conhecimento histórico como vem sendo feito, com o não aparecimento ou a mera subordinação das mulheres, é contribuir para uma política que considera natural a desqualificação de certas categorias da sociedade e repressão de determinados temas. Dessa forma, analisar a maneira pelas quais os significados são construídos e pelas quais nós formamos os significados é uma atitude política, uma vez que se põe o conflito no centro da sua análise, recebendo de forma passiva que hierarquias e poder são indissociáveis dos processos linguísticos analisados (SCOTT, 1994: 20-23).

Assim, o papel da História, quanto à questão da relação de gênero, segundo Joan Scott, é:

Historicizar gênero, enfatizar os significados variáveis e contraditórios atribuídos à diferença sexual, os processos políticos através dos quais esses significados são construídos, a instabilidade e maleabilidade das categorias “mulheres” e “homens”, e os modos pelos quais essas categorias se articulam em termos da outra, embora de maneira não consistente ou da mesma maneira em cada momento (SCOTT, 1994: .25-26).

Ao observamos a História a partir da óptica de gênero observaremos que em sua maioria esta foi representada neste campo, porém, o terreno que parecia ser fixo, foi contestado, e se verificou que nas oposições entre masculino e feminino havia problemáticas. Com isso, percebemos que a História é um saber questionável. Então Siqueira infere:

O que está em jogo ao invocar gênero para justificar ou explicar posições tidas como “dada” no saber histó-

rico? Por que e desde quando as mulheres são invisíveis enquanto sujeitos históricos? Quais arranjos contribuíram(em) para a construção, manutenção e questionamento de gênero ao longo do tempo? (SIQUEIRA, 2008:116.)

Essas são algumas perguntas que merecem respostas e são essas respostas que estão fazendo surgir uma História que nos apresenta novas perspectivas aos antigos paradigmas. Reformular antigos questionamentos certamente tornarão as mulheres visíveis como participantes ativas da história, isso, elege possibilidades para reflexão acerca das estratégias políticas feministas atuais e futuras, sendo que sugere que gênero tem que ser redefinido juntamente com uma visão de igualdade política e social, abrangendo não apenas o sexo, mas também, classe e raça (SCOTT, 1994: 17-18).

É, certamente, o grande desafio que o conceito de gênero propõe para a História; é preciso, então, que esta área do conhecimento conceba esse afazer, para assim contribuir com a construção de uma sociedade menos desigual no que tange ao papel de homens e mulheres, sujeitos históricos de igual valor no processo de constituição das sociedades.

4. CONCLUSÃO.

As considerações feitas neste trabalho foram notadas após leituras que tratam de aspectos da relação entre história e literatura, história e gênero.

Nas discussões realizadas acerca das relações entre história e literatura, observamos a correlação existente entre essas áreas do conhecimento, a importância da literatura enquanto fonte de pesquisa histórica e de que forma o historiador pode e vem fazendo uso desta enquanto objeto de pesquisa.

Ao tratar algumas considerações a respeito do estudo de gênero na história e pela história verificou-se que muitos equívocos foram registrados, porém, já há estudos que demonstram um reconhecimento e uma tentativa de reparar o fato das mulheres não terem visibilidade, ou ainda serem retratadas apenas como seres submissos aos homens e a sociedade patriarcal.

Considerando que essas reflexões não esgotam o assunto e singelamente tentam apenas contribuir para um despertar do estudo da História vinculada ao texto literário, vendo neste, possibilidades de outras leituras.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. Arte Poética. Tradução: NASSETI, Pietro. São Paulo: Editora Martin Claret, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. Tradução: LAHUD, Michel;

BLOCH, Marc. Apologia da História ou o Ofício do Historiador. Tradução: TELLES, André. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2001.

BORGES, Valdeci Rezende: História e Literatura: Algumas considerações. In: Revista de teoria da História. Universidade Federal de Goiás. Ano I, número 3, junho/2010.

CANDIDO, Antonio. Literatura e Sociedade: Estudos de teoria e história literária. RJ: Editora Ouro sobre o Azul, 9^a Edição, Rio de Janeiro, 2006.

CARDOSO, Ciro Flamaron e VAINFAS, Ronaldo. Domínios da História: ensaios de teorias e metodologia. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1997.

CHARTIER, Roger. A História Cultural. RJ; Bertrand, 1990.

FERREIRA, Antonio Celso. A Fonte Fecunda. In: PINSKY, Carla Basanezi (org.); DE LUCA, Tania Regina (org.). O historiador e suas fontes. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

FERREIRA, Antônio Celso. História e Literatura: fronteiras moveis e desafios disciplinares. In: Revista pós – história. São Paulo: UNESP. v. 4, 1996.

FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber.7^a ed. Rio de Janeiro: Fórense, 2007.

LE GOFF, Jacques. História e Memória. Campinas, SP: EdUNICAMP, 1990

A História Nova. 5^a ed. São Paulo Martins Fontes, 2005.

MELO, Ana Amélia M. C. História e Literatura, segundo Peter Gay: apropriações da realidade. In: Revista Artcultura, Uberlândia, v.13, n.22, p. 231-234, jan.-jun. 2011.

PESAVENTO, Sandra Jatahy, História e História cultural. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

POUND, Ezra. ABC da Literatura. Tradução: CAMPOS, Augusto de; PAES, José Paulo. São Paulo: Editora Cultrix, 11ª Edição, 2006.

PRADO, Patrícia Martins Alves do. História e Literatura: Um Diálogo Possível. Territorial-caderno eletrônico do texto. 30/05/2012.

SCOTT, Joan W. Preface a gender and politics of history. Cadernos Pagu, nº. 3, Campinas/SP 1994.

_____. une catégorie utile d'analyse historique. Les Cahiers du Grif, 37/8, 1988, pp. 125 a 153.

SIQUEIRA, Tatiana Lima. Joan Scott e o papel da história na construção das relações de gênero. In: Revista Ártemis. Vol. 8. Jun. 2008, pp. 110-117.

CAPÍTULO 6

METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS DIGITAIS: O ENSINO DE HISTÓRIA NO C. E. ARLINDO FERREIRA DE LUCENA

ACTIVE METHODOLOGIES AND DIGITAL EDUCATIONAL TECHNOLOGIES:
TEACHING HISTORY AT C. E. ARLINDO FERREIRA DE LUCENA

Luiz Carlos Rodrigues da Silva

Doutor em Psicanálise Clínica FATEB e doutorando em Educação pela UAA. Mestre em Ciências da Educação UPAP e em Ensino de História pela UFT. Graduado em Filosofia da Educação Religiosa pelo ITEFIB e História pela UEMA e graduando em Psicologia FEMAF. Professor da rede pública estadual do Maranhão.

São Luís/MA

<https://orcid.org/ 0000-0003-4284-4757>

E-mail: solracro9@gmail.com

RESUMO

O trabalho em trilha relata as estratégias didáticas utilizadas no Ensino de História no C E Arlindo Ferreira de Lucena de Barra do Corda - MA com o uso de metodologias ativas e tecnologias digitais. A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa Cidadão do Mundo do Governo do Estado do Maranhão, após a realização do curso de especialização em Metodologias Ativas e Tecnologias Digitais da Educação na Universidade de Coimbra – Portugal. A técnica de aprendizagem cooperativa Puzzle de Aronson foi aplicada com o uso dos aplicativos mentimeter, escape room e Plickers. Os resultados apontaram a eficácia das estratégias didáticas em relação à aprendizagem dos estudantes e ao feedback sobre os conteúdos históricos estudados. Os desafios incluíram dificuldades em compreender a lógica dos jogos e a infraestrutura limitada de acesso a dispositivos e internet na escola. As metodologias ativas possibilitaram uma aula mais interativa, com o professor orient-

tando, tirando dúvidas e possibilitando aos estudantes serem desafiados e ganhando autonomia.

Palavras-Chave: Tecnologias digitais; Puzzle de Aronson; Ensino de História.

ABSTRACT

The trial work reports on the didactic strategies used in History Teaching at C E Arlindo Ferreira de Lucena de Barra do Corda - MA with the use of active methodologies and digital technologies. The research was developed within the scope of the Citizen of the World Program of the Government of the State of Maranhão, after completing the specialization course in Active Methodologies and Digital Education Technologies at the University of Coimbra – Portugal. Aronson's Puzzle cooperative learning technique was applied using the mentimeter, escape room and Plickers applications. The results showed the effectiveness of the teaching strategies in relation to student learning and feedback on the historical content studied. Challenges included difficulties in understanding the logic of the games and the limited infrastructure for access to devices and the internet at the school. Active methodologies allowed for a more interactive class, with the teacher providing guidance, answering questions and allowing students to be challenged and gain autonomy.

Keywords: Digital technologies; Aronson Puzzle; Teaching History.

1 INTRODUÇÃO

A nível de Brasil e de mundo, é comum encontrar nos textos acadêmicos que versam sobre temáticas educacionais utilizar o recente contexto pandêmico como referencial para as discussões sobre o uso ou não de tecnologias e recursos educacionais digitais em sala de aula. Outros debates vão além e refletem até mesmo sobre a reconfiguração e ressignificação do que é uma sala de aula a partir deste cenário.

É imprescindível compreender que a discussão que versa sobre a questão tecnológica é muito mais do que um cenário de chegado do que de partida, pois o avanço exponencial dos recursos educa-

cionais digitais deve ser inserido em um contexto de desenvolvimento de metodologias e tecnologias educacionais mais abrangente, que incluem a performance do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) até às reformas no âmbito educacional, como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e o Novo Ensino Médio.

Nesse sentido, as tecnologias digitais têm transformado profundamente a forma como os estudantes aprendem e os docentes ensinam. Com o processo de evolução das tecnologias, é imprescindível que os docentes busquem desenvolver estratégias didáticas que possam ser utilizadas de forma efetiva em sala de aula.

O ensino híbrido, que combina ensino presencial com o online, a aprendizagem ativa na qual os estudantes são incentivados a participar ativamente do processo de aprendizagem, utilizando tecnologias digitais como ferramentas de pesquisa, criação e compartilhamento de conteúdo, a gamificação que utiliza jogos e elementos de jogos para motivar os estudantes a aprender e a sala de aula invertida, onde os estudantes estudam o conteúdo antes da aula, por meio de recursos digitais, são exemplos de práticas e possibilidades para essa efetivação.

Nesse contexto, para utilizar essas estratégias, é necessário que os professores participem continuamente de processos formativos para utilizar as tecnologias digitais, planejando atividades que envolvam o uso de dispositivos e acompanhando o processo de aprendizagem dos estudantes.

As metodologias ativas têm como escopo estimular a autonomia do estudante, quebrar o domínio catedrático por parte do docente e construir um cenário que reverbere em experiências exitosas. Em outras palavras, o aprendizado é construído com base em experiências que se tornam significativas porque são passíveis de aplicação em contextos concretos, independente da memorização de uma fórmula pré-concebida.

A partir deste panorama, fica evidente que a formação continuada de professores é essencial em tempos hodiernos, não só pela rápida evolução do conhecimento, que exige constante atualização, mas também porque os estudantes têm apresentado mudanças comportamentais significativas nas salas de aula. Cada vez mais, percebe-se

uma dificuldade em manter a atenção dos alunos, que estão acostumados a interações constantes nas redes sociais e feedback imediato, o que pode contrastar muito com uma abordagem de ensino tradicional e expositiva (Carvalho, 2020).

Por isso, é fundamental que os professores desenvolvam habilidades para engajar e motivar os estudantes utilizando metodologias de ensino inovadoras e recursos tecnológicos que possam tornar as aulas mais interativas e dinâmicas, de um processo em que ao estudante é apresentado uma diversidade de caminhos possíveis.

Este estudo, teve como objetivo relatar as experiências didáticas vivenciadas, no âmbito do Programa Cidadão do Mundo do Governo do Estado do Maranhão, desenvolvido por intermédio da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI) e da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA) no ano de 2022.

O programa Cidadão do Mundo visava estimular a mobilidade docente junto a professores(as) da Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica do Maranhão, por meio da linha de ação “Mais Inovação”, por meio do incentivo e apoio ao intercâmbio acadêmico e científico, desenvolvendo equipes de cooperação e de interação com Instituições de Ensino Superior (IES) em Portugal (PT).

O edital Professor Cidadão do Mundo oportunizou a docentes da Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica da rede pública do Maranhão a participação no curso de formação em Metodologias Ativas e Tecnologias Educacionais Digitais na Universidade de Coimbra (PT).

Nesse sentido, apresento neste artigo o desenvolvimento de um projeto de ensino intitulado *Metodologias Ativas e Tecnologias Educacionais Digitais: o Ensino de História no Centro de Ensino Arlindo Ferreira de Lucena em Barra do Corda-MA*, no segundo semestre de 2022, efetivado a partir da utilização da metodologia ativa baseada na técnica *Puzzle de Aronson*¹ com o uso dos aplicativos *mentimeter*, *escape room* e *Plickers*.

¹ Elliot Aronson é um psicólogo social americano que é conhecido por seu trabalho na teoria da dissonância cognitiva. Em 1957, Aronson publicou um livro intitulado “The Theory of Cognitive Dissonance” (A Teoria da Dissonância Cognitiva, em tradução livre)

2 A TÉCNICA PUZZLE DE ARONSON OU JIGSAW

Essa metodologia ativa é uma estratégia de aprendizagem colaborativa que envolve a criação de pequenos grupos para resolver problemas complexos ou realizar tarefas desafiadoras. Essa técnica foi idealizada pelo psicólogo social Elliot Aronson, cujo objetivo é estimular a construção coletiva do conhecimento através da integração dos estudantes em um roteiro de trabalho em equipe e é amplamente utilizada em salas de aula, treinamentos corporativos e outros contextos educacionais.

Sendo também chamada de *Jigsaw*, palavra em inglês que significa “quebra-cabeça” ou “puzzle”, essa técnica é inspirada na ideia de que um quebra-cabeça só pode ser montado quando todas as peças se encaixam corretamente, e usa-se essa analogia para incentivar a cooperação entre os estudantes na aprendizagem.

Sendo baseada na construção e desconstrução de grupos, inspirada em um quebra-cabeça. Essa abordagem é altamente benéfica para a aprendizagem, uma vez que ajuda a construir a compreensão do assunto em sua totalidade, após ter sido dividido em partes menores. Além disso, a técnica incentiva a aprendizagem colaborativa entre os alunos, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades importantes, como escuta ativa, comunicação e resolução de problemas (Moura, 2020).

Essa técnica pode ser utilizada para motivar os estudantes e tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e divertido. Para utilizá-la, o professor deve escolher um problema ou tarefa desafiadora e dividi-la em partes menores. Em seguida, deve formar grupos de três a cinco estudantes e atribuir a cada grupo uma parte do problema. Os grupos devem trabalhar separadamente para resolver suas partes, mas também devem se comunicar com os demais grupos para compartilhar informações e coordenar as soluções.

Ao final da atividade, cada grupo deve apresentar sua solução e discutir as diferentes abordagens utilizadas pelos grupos para resolver o problema. O professor pode fazer uma avaliação das soluções apresentadas e discutir os resultados com a turma, enfatizando as habilidades desenvolvidas durante a atividade.

Fatareli, Ferreira, Queiroz *et.al* (2010) ao relatarem o uso dessa técnica em práticas pedagógicas em aulas de química apontaram que:

a aplicação do método Jigsaw teve boa receptividade entre os estudantes, que apresentaram uma atitude mais ativa e responsável em relação ao seu aprendizado. De fato, durante a aplicação da estratégia, verificamos um grande interesse da maior parte da turma em participar das atividades em grupo, assim como foram desempenhados a contento os papéis a eles atribuídos (Fatareli, Ferreira, Queiroz *et.al*, p. 8, 2010).

De acordo com Aronson (1957), a técnica de resolução de problemas conhecida como *Puzzle de Aronson* é uma estratégia eficaz para reduzir a dissonância cognitiva na perspectiva de fomentar em um grupo de estudantes atitudes para encontrar soluções criativas para a resolução de um problema, colocando-os como sujeitos ativos da aprendizagem.

Associados a essa metodologia foram utilizados os aplicativos digitais *Mentimeter*, *Escape Room* e *Plickers* sobre os quais apresentamos uma breve revisão bibliográfica e conceitual apontando suas potencialidades em sala de aula.

3 APlicativos digitais: MENTIMETER, ESCAPE ROOM E PLICKERS

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) têm impactado significativamente a forma como a sociedade trabalha, estuda e se relaciona. Os aplicativos digitais estão cada vez mais presentes no ensino, proporcionando novas oportunidades de aprendizagem e de engajamento dos alunos.

A Base Nacional Comum Curricular (2018) reconhece que o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao uso crítico e responsável das TDICs é fundamental para a formação dos estudantes. Essas competências podem ser desenvolvidas de forma interdisciplinar com objetos de aprendizagem variados ou de forma di-

reconada, com o objetivo de desenvolver competências relacionadas ao próprio uso das tecnologias, recursos e linguagens digitais.

A competência geral 5 da BNCC ressalta a importância de desenvolver competências de compreensão, uso e criação de TDICs nas diferentes estratégias didáticas no ambiente escolar, possibilitando ao estudante,

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.” (BNCC, 2018).

O *Mentimeter* é um aplicativo que permite criar apresentações interativas, enquetes, quizzes, nuvens de palavras e apresentações interativas acessíveis a múltiplos usuários simultaneamente, tornando as apresentações mais dinâmicas e participativas. O aplicativo é muito utilizado em salas de aula e reuniões, pois permite que os participantes interajam e compartilhem suas opiniões em tempo real. Além disso, o *Mentimeter* também oferece recursos de análise de dados, o que possibilita ao usuário acompanhar e avaliar o desempenho dos participantes

O criador da apresentação fornece um código de acesso aos estudantes que podem participar através de seus smartphones, respondendo a diferentes tipos de perguntas. As perguntas disponíveis são diversas e geram gráficos, tabelas e nuvens de respostas em tempo real que podem ser compartilhadas pelo professor.

Destaca-se que o *Mentimeter* não exige que a escola disponha de computadores para todos os alunos, uma vez que a interação se dá via smartphones pessoais, acessados pelo navegador ou aplicativo, desde que conectados à internet, seja da instituição ou pessoal.

4 ESCAPE ROOM EDUCATIVO (ERE)

O *Escape Room* educativo é uma versão de jogo que tem como objetivo principal ensinar conceitos ou habilidades específicas através

de desafios e atividades dentro de uma situação de jogo. Essa versão do Escape Room é projetada para ser usada em ambientes educacionais, como escolas ou instituições de treinamento profissional.

Os temas do *Escape Room* educativo podem variar amplamente, desde conceitos matemáticos e científicos até habilidades de liderança e trabalho em equipe. Os desafios são projetados para incentivar a colaboração entre os estudantes e promover a resolução criativa de problemas.

O *Escape Room* educativo pode ser jogado em equipe ou individualmente, e os estudantes (jogadores) são frequentemente colocados em situações em que precisam trabalhar juntos para resolver um problema complexo. O jogo é projetado para ser altamente envolvente e interativo, com ação em tempo real e um senso de urgência para completar os desafios antes que o tempo acabe.

Conforme Moura e Santos (2020, p.107):

É relevante que o professor crie estratégias de aprendizagem inovadoras e envolventes. No caso do ERE, que tem inerente a ideia de lúdico, funciona como se os alunos estivessem imersos num jogo, com 60 minutos para executarem as tarefas, aumentando o seu envolvimento nas atividades. A educação formal e o jogo não estão em polos opostos, pelo contrário, o jogo e a aprendizagem sempre estiveram interligados. Quanto mais interesse pelo jogo, mais se joga e aprende e mais conhecimento se pode adquirir, pela capacidade de emocionar que o jogo proporciona.

Moura e Santos (2020) explicam ainda que existem outros dispositivos digitais disponíveis na web para a criação de um *Escape Room* Educativo. Alguns desses recursos incluem geradores de mensagens secretas, criptogramas, codificadores e decodificadores de diferentes tipos de códigos, como Morse, ASCII, Binário, Braille e QR Code, além de hieróglifos, cadeados digitais, contadores, codificadores de cores, mensagens invertidas, entre outros que podem ser acessados através do link: (<https://sites.google.com/view/escapetools?pli=1>).

Esses dispositivos podem ser utilizados pelos professores para desenvolver desafios e enigmas, tornando a experiência de aprendi-

zado mais envolvente e interativa para os estudantes. Com a ajuda dessas tecnologias, é possível criar um ambiente educativo divertido e desafiador que estimula o trabalho em equipe e o pensamento criativo.

5 PLICKERS

O *Plickers* é uma ferramenta educacional interativa que permite que os professores criem avaliações formativas para testar o conhecimento dos alunos e acompanhar o progresso de aprendizagem em tempo real. Através do *Plickers*, os docentes podem criar questionários de múltipla escolha e, em seguida, fornecer aos alunos um cartão com um código QR impresso para responder às perguntas.

Os professores podem usar um dispositivo móvel para escanear os códigos QR dos alunos, o que permite que as respostas sejam registradas instantaneamente no sistema do *Plickers*.

Costa, Duailibe e Junior (2018) em estudo sobre o uso do *Plickers* no ensino consideraram que foi positivo, despertou o interesse e engajamento dos alunos, gerando um aumento na motivação, destacando-se a possibilidade do aplicativo ser utilizado como um instrumento de avaliação em tempo real pelos professores.

Essa abertura para novas possibilidades no ensino pode ser vista como um passo importante na busca por uma educação mais dinâmica e adaptada às demandas dos alunos, permitindo que o aprendizado seja mais efetivo e significativo.

6 METODOLOGIA

Nesse estudo exploratório, de caráter descritivo, a primeira etapa consistiu na participação no curso de Metodologias Ativas e Recursos Educacionais Digitais realizado na Universidade de Coimbra em Portugal, que serviu de base teórica e prática para a elaboração de um projeto de ensino que foi aplicado no Centro de Ensino Arlindo Ferreira de Lucena em Barra do Corda-MA. O curso possibilitou uma pesquisa bibliográfica e documental (Gil, 2008). O projeto intitulado *Metodologias Ativas e Tecnologias Educacionais Digitais: o Ensino de História no Centro de Ensino Arlindo Ferreira de Lucena em Barra do Cor-*

da-MA, localizada na Mesorregião do Centro Maranhense e Microrregião do Alto Mearim e Grajaú e distante da capital, São Luis, 448 km. A escola trabalha com a etapa de Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), e as atividades são divididas nos turnos diurno e noturno.

O universo da pesquisa contemplou todos estudantes do Segundo Ano A, na faixa etária entre 15 e 16 anos, turno matutino, da Etapa do Ensino Médio do Componente Curricular de História. Participaram das atividades 38 (trinta e oito) estudantes. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados, questionários elaborados com a utilização da ferramenta *Google Forms* e tiveram o objetivo de avaliar as aulas e a percepção dos participantes, além da observação dos estudantes no decorrer das atividades e os relatórios disponibilizados pelo aplicativo *Plackers*. A formação em Metodologias Ativas e Tecnologias Educacionais Digitais foi dividida em três etapas especificadas no quadro a seguir:

| ETAPAS | CARGA / HORÁRIA | ENCONTROS / ATIVIDADES | CONTEÚDO PROGRAMÁTICO |
|--------|--|--|--|
| Fase 1 | 20 horas | Encontros virtuais no período de 06 a 30 de junho de 2022 . | Apresentação do Curso, equipe de professores e metodologia de trabalho. Leitura prévia de referências bibliográficas recomendadas. |
| Fase 2 | 120 horas (6h de trabalho diário, sendo 3h de aula e 3h de trabalho autônomo). | Encontros presenciais na Universidade de Coimbra no período de 01 a 29 de julho de 2022 . | Tecnologias Educacionais Digitais, Metodologias Ativas, Modelos e Recursos Tecnológicos para sua implementação. |
| Fase 3 | 49 horas | Aplicação de um projeto em contexto letivo na escola de origem no Brasil e apresentação dos resultados, no período de 01 de agosto a 30 de setembro de 2022 . | Follow-up, design de projeto e aplicação no Brasil. |

7 PRIMEIRA FASE: ENCONTROS VIRTUAIS

As atividades dessa fase foram realizadas através de encontros virtuais, nas plataformas *Google Meet* e *Classroom*, no período de **06 a 30 de junho de 2022**. O conteúdo programático incluiu: apresentação do curso, equipe de professores, metodologia de trabalho e leitura prévia de referências bibliográficas recomendadas.

Todas as atividades dessa fase foram postadas na plataforma *Classroom* na qual recebemos o *feedback* dos professores da Universidade de Coimbra. Essa fase foi importante para o aprofundamento da temática do curso através das leituras recomendadas e foi possível conhecer algumas tecnologias digitais que utilizaríamos no curso presencial.

8 SEGUNDA FASE: ENCONTROS PRESENCIAIS

As atividades realizadas na fase 02 tiveram a carga horária de 120 horas (6h de trabalho diário, sendo 3h de aula e 3h de trabalho autônomo) com encontros presenciais na Universidade de Coimbra no período de 01 a 29 de julho de 2022 com desenvolvimento do seguinte conteúdo programático:

- Tecnologias Educacionais Digitais;
- Metodologias Ativas e;
- Modelos e recursos tecnológicos para sua implementação.

O trabalho diário era dividido entre as aulas nas quais os professores apresentavam as metodologias e recursos educacionais digitais e o trabalho autônomo realizado ainda na Universidade de Coimbra onde contextualizávamos as atividades e recursos com os conteúdos programáticos do componente curricular que trabalhamos na Instituição brasileira na qual atuamos.

Para o registro das atividades realizadas durante a segunda fase, na Universidade de Coimbra-Portugal, o curso disponibilizou a sala de aula virtual *Metodologias Ativas e Tecnologias Educacionais Digitais* *LabTE* através do *google Classroom* e o portifólio digital *Seesaw*.

9 TERCEIRA FASE: APLICAÇÃO DO PROJETO EM CONTEXTO LETIVO E RESULTADOS

Considerando o aprofundamento dos conteúdos durante as fases 01 e 02 o projeto aplicado na escola teve a seguinte tema: Metodologias Ativas e Tecnologias Educacionais Digitais: o Ensino de História no Centro de Ensino Arlindo Ferreira de Lucena em Barra do Corda-MA e foi aplicado em uma turma do Segundo Ano A do Ensino Médio, turno matutino, durante três aulas de 50 minutos cada uma.

O objetivo geral do projeto foi trabalhar a temática da consciência histórica no componente curricular de História através do uso de Metodologias Ativas e Tecnologias Educacionais Digitais, levando-se em consideração o contexto pós – pandêmico. Para tanto, é necessário investir na divulgação das experiências, independente de êxitos ou percalços e longe de qualquer princípio de pré-julgamento.

Os objetivos específicos do projeto foram:

- Desenvolver a cooperação e o aprofundamento dos conteúdos através da técnica de Puzzle de Aronson;
- Utilizar os aplicativos mentimeter, Plickers e escape room para desenvolver atividades em sala de aula;
- Analisar as particularidades dos processos históricos em relação ao que ocorreu ao movimento Iluminista e;
- Identificar os principais aspectos conceituais da consciência histórica e discutir tais conceitos no processo histórico a partir do Iluminismo.

Nesse contexto, os conteúdos abordados em sala de aula foram: O movimento do Iluminismo; características gerais do Iluminismo; os filósofos iluministas: John Locke, Voltaire, Montesquieu e Rousseau, os filósofos economistas: Adam Smith e os teóricos do liberalismo econômico.

As competências de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trabalhadas foram:

Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e

em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.

Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.

Producir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.

A principal habilidade conforme a BNCC foi a (EF08HI01) cujo objetivo é identificar os principais aspectos conceituais do iluminismo e do liberalismo e discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo.

A sequência didática utilizada foi sistematizada da seguinte forma: Inicialmente, foi aplicada a técnica Puzzle de Aronson para propor uma situação problema para que os estudantes buscassem de forma colaborativa encontrar a solução.

Considerado que durante a aplicação do projeto estávamos no período de eleições presidenciais no Brasil, bem como o fato de o processo de independência ter completado 200 anos, optou-se pelas seguintes questões problematizadoras para os estudantes: Quais temas do iluminismo estão presentes no atual momento político brasileiro? Quais as consequências e as permanências do processo de independência?

No primeiro momento (50 min) foram definidos os grupos e realizada a divisão dos temas. Cada estudante recebeu um número (1 a 6) para a realização do estudo individual com pesquisa e aprofundamento dos seguintes conteúdos.

- 01: Características gerais do movimento iluminista;
- 02: John Locke: pai do liberalismo político;
- 03: Voltaire: liberdade de expressão e tolerância;
- 04: Montesquieu e a autonomia dos poderes; Executivo, Legislativo e Judiciário;
- 05: Rousseau e o contrato social;
- 06: O Iluminismo na economia; Adam Smith e o liberalismo econômico.

Cada estudante elaborou um resumo para as perguntas específicas e levar para a fase 2, grupo de especialistas, colocando em discussão e logo após retornando para o grupo da primeira fase no qual socializou o que aprendeu.

Após o retorno dos especialistas, o grupo respondeu através do aplicativo *mentimeter* que gerou uma nuvem de palavras com as respostas dadas pelos estudantes ao problema inicial. Em seguida, os estudantes foram desafiados através de um *Escape Room* no qual deveriam responder os enigmas a partir dos conteúdos.

Na sequência, passamos para o último elemento do projeto, que foi a realização de dinâmicas de perguntas e respostas por meio de aplicativos. Após os desafios serem respondidos, foram verificadas as aprendizagens, a partir do aplicativo *Plickers*, para consolidar as aprendizagens e realizar feedbacks. Através dos relatórios disponibilizados pela plataforma foi possível verificar as questões que os estudantes tiveram mais dificuldades em responder.

10 AVALIAÇÃO

Com os formulários de avaliação aplicados, foi possível a coleta do depoimento de alguns estudantes sobre as metodologias e aplicativos digitais utilizados nas aulas:

Aula muito diferente daquela de sempre. Forma dinâmica de debater o assunto do livro didático (DISCENTE A).

Vivemos em um tempo marcado pela presença das tecnologias. Na escola e na sala de aula não pode ser diferente (DISCENTE B))

Consegui aprender muito mais com os recursos digitais. Que continue assim o processo de ensino e aprendizagem DISCENTE C)

Achei muito interessante o tipo de aula, porque é um jeito melhor de aprender (DISCENTE D)

Foi bastante interessante o uso das tecnologias na aula de História. Se tornou uma aprendizagem divertida (DISCENTE E).

As narrativas dos estudantes demonstram que o uso das tecnologias em sala de aula são fatores motivadores para o processo de ensino e aprendizagem, bem como desperta o interesse pelas dinâmicas educativas na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, teve como objetivo relatar as experiências didáticas vivenciadas, no âmbito do Programa Cidadão do Mundo do Governo do Estado do Maranhão, desenvolvido por intermédio da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI) e da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA) no ano de 2022.

Através da aplicação do projeto pedagógico intitulado *Metodologias Ativas e Tecnologias Educacionais Digitais: o Ensino de História no Centro de Ensino Arlindo Ferreira de Lucena em Barra do Corda-MA* foi possível experienciar metodologias ativas e dispositivos digitais no ensino. Essas estratégias didáticas mostraram-se eficazes considerando-se a aprendizagem dos estudantes e as possibilidades de feedback em relação aos conteúdos estudados.

Como desafios alguns estudantes apresentaram dificuldades em compreender a lógica de alguns jogos o que foi diminuindo ao longo de todo o processo. Outro desafio ainda é a infraestrutura de acesso a dispositivos e internet na escola.

Todavia, as metodologias ativas possibilitaram uma nova perspectiva de aula. As aulas expositivas, centradas no professor e com pouca participação dos estudantes, deram lugar a uma aula mais interativa, com o professor orientando, tirando dúvidas e possibilitando aos estudantes serem desafiados, ganhando autonomia e se engajando nas atividades.

Para desenvolver aulas com metodologias ativas e tecnologias digitais é preciso um planejamento que contemple o teste dos aplicativos e uma escolha adequada dos dispositivos considerando o contexto da escola e dos estudantes (verificar o acesso à internet, laboratórios, se os estudantes têm os equipamentos móveis, etc).

Durante o projeto, o mais desafiador não foi a participação dos alunos e sim a elaboração das atividades, ou seja, adequar o uso dos aplicativos aos conteúdos, mas o leque de opções que tínhamos facilitou esse processo.

Depois de aplicados em uma turma, foi mais fácil aplicar os dispositivos em outras e a continuidade do uso das metodologias e dispositivos tende a tornar o processo cada vez mais fácil.

Para aperfeiçoar a prática de sala de aula com metodologias ativas, nós professores, precisamos continuar a experimentar os dispositivos e buscar a parceria das equipes gestoras das escolas para que possam garantir que as estratégias planejadas ocorram efetivamente.

REFERÊNCIAS

ARONSON, E. **The Theory of Cognitive Dissonance**. Oxford, England: Row, Peterson and Company, 1957.

BNCC. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto escolar: possibilidades. **Caderno de Práticas**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-no-contexto-escolar-possibilidades>. Acesso em: 28 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CARVALHO, Ana Amélia A. et al. **Aplicações para dispositivos móveis e estratégias inovadoras na educação**. Ministério da Educação - Direção-Geral da Educação. República Portuguesa. 2020. Disponível em: https://erte.dge.mec.pt/sites/default/files/noticias/app_para_dispositivos_moveis.pdf. Acesso em 28 mar 2023.

COSTA, M. J. M.; DUAILIBE, R. O.; BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. Metodologias ativas em sala de aula: o uso do Plickers no ensino de Geografia em uma escola da rede pública em São Luís, MA. **Revista Tecnologias na Educação**, UFMA, ano 10, n./vol. 27, p. 1-16, nov. 2018, Edição Temática IX- III Simpósio Nacional de Tecnologias Digitais na Educação. Disponível em: <https://tecedu.pro.br/wp-content/>

uploads/2018/11/Art18.Vol27-Ed.Tem%C3%A1ticaIX-Nov-2018.pdf. Acesso em 28 mar 2023.

FATARELI, E. F.; FERREIRA, L. N. A.; FERREIRA, J. Q.; QUEIROZ, S. L. **Método cooperativo de aprendizagem Jigsaw no ensino de cinética química**. Química Nova na Escola, v. 32, n. 3, p.161-168, 2010. Disponível em: http://qnesc.sbj.org.br/online/qnesc32_3/05-R-SA-7309_novo.pdf. Acesso em 27 mar 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

<http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2017/02/Art19-vol18-edi%C3%A7%C3%A3otematica-III-I-SNTDE-2016.pdf>. Acesso em: 28 de março de 2023.

JUNIOR, J. B. B.; MENDES, A. G. L. M.; SILVA, N. M. Sala de Aula Invertida e

MORAIS, R. A. de; REIS, D. A. dos. Digital resources as teaching tools: using Mentimeter for an interactive class. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 11, p. e23111133128, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i11.33128. Disponível em: <https://rsdjurnal.org/index.php/rsd/article/view/33128>. Acesso em: 28 mar. 2023.

MOURA, Adelina; SANTOS, Idalina Lourido. Escape Room Educativo: reinventar ambientes de aprendizagem. In: **Aplicações para dispositivos móveis e estratégias inovadoras na educação**. Org. CARVALHO, Ana Amélia A. Ministério da Educação - Direção-Geral da Educação. República Portuguesa. 2020. Disponível em: https://erte.dge.mec.pt/sites/default/files/noticias/app_para_dispositivos_moveis.pdf. Acesso em 28 mar 2023. **Revista Tecnologias na Educação**, n/v. 18, p. 1-14, 2016. Disponível em:

Tecnologias Digitais: uma experiência numa Escola Pública em São Luís – MA.

CAPÍTULO 7

NARRATIVAS NA TESSITURA DA HISTÓRIA: ÁFRICA NO ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

NARRATIVES IN THE WEAVING OF HISTORY: AFRICA IN THE TEACHING OF HISTORY IN BASIC EDUCATION IN BRAZIL

Aldina da Silva Melo

Pós-Doutoranda em Políticas Públicas (PPGPP/UFMA).

Doutora em Políticas Públicas (PPGPP/UFMA). Mestra em História, Ensino e Narrativas (PPGHist/UEMA). Historiadora e Socióloga. Professora substituta na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Professora contratada na Secretaria de Educação do Governo do Estado do Maranhão (SEDUC/MA)

São Luís/MA

<https://orcid.org/ 0000-0002-3441-8590>

E-mail: aldina.smelo@gmail.com

Joana Alice da Silva Melo

Mestra em Sociologia (PPGS/UFPI). Historiadora e Socióloga. Professora contratada da Secretaria de Educação do Governo do Maranhão (SEDUC/MA)

São Luís/MA

<https://orcid.org/ 0000-0002-6402-5675>

E-mail: joanaalicesilvamelo@gmail.com

RESUMO

Este trabalho se propõe a refletir acerca da dimensão da narrativa na tessitura da História. Tomando-se a História como vida, busca-se problematizar o lugar e/ou o sentido da narrativa na/para a História, bem como seu impacto na construção do conhecimento historiográfico e seus reflexos para o Ensino de História da África na Educação Básica Brasileira. Tal pesquisa foi empreendida a partir de levantamento bibliográfico, dialogando com teóricos que elucidam a temática em questão.

Palavras-chave: Ensino de História. Narrativas. África.

ABSTRACT

This paper aims to reflect on the dimension of narrative in the fabric of History. Taking History as life, it seeks to problematize the place and/or meaning of narrative in/for History, as well as its impact on the construction of historiographical knowledge and its reflections on the Teaching of African History in Brazilian Basic Education. This research was undertaken based on a bibliographical survey, dialoguing with theorists who elucidate the theme in question.

Keywords: Teaching of History. Narratives. Africa.

1. INTRODUÇÃO

“Ciência do passado”, “ciência que busca a verdade”, “ciência ocupada com as temporalidades”, “ação contínua dos homens no tempo” muitos já foram os conceitos atribuídos à História no intuito de lhe conferir um estatuto e legitimá-la enquanto ciência. Mas, o que é preciso para construir a história? Como é tecido o conhecimento historiográfico? E, nesse processo de tessitura, quais narrativas são apropriadas pelo historiador? Essas são algumas das questões que serão problematizadas neste artigo no intuito de se perceber a dimensão da narrativa na história e seus reflexos para o Ensino de História da África na Educação Básica no Brasil.

A narrativa, longe de ferir o estatuto de ciência da História, representa um enriquecimento para a sua científicidade. Ora, considerando-se que a História é uma ciência da/para práxis (RÜSEN, 2007; 2010) e possui uma lógica própria (THOMPSON, 1981), que a narrativa é tecida por diferentes linguagens e, a história, por sua vez, tecida pela narrativa, faz-se necessário refletir sobre qual a dimensão ocupada por esta última na feitura do conhecimento historiográfico.

Nesse sentido, primeiramente, fez-se um levantamento bibliográfico dos estudos ocupados em pensar a relação entre Narrativa e História. Em seguida, analisam-se as narrativas que têm tecido a História Oficial e alguns de seus impactos no Ensino de História da África na Educação Básica no Brasil.

2. A DIMENSÃO DA NARRATIVA EM HISTÓRIA

Se for verdade que a História pode ser apreendida como “a ação contínua dos homens [e mulheres] no tempo” (BLOCH, 2001) e, enquanto tal, que a práxis é o seu fator determinante como ciência (RÜSEN, 2007), então como é tecida a História? O que é preciso para construí-la? Qual a sua lógica? Qual a dimensão da narrativa em História? É possível o conhecimento histórico? As reflexões aqui empreendidas acerca de tais questionamentos partem de duas ideias norteadoras, a saber: a História é vida e o ofício dos historiadores consiste em narrar, a partir de uma lógica própria, as experiências dos sujeitos no tempo.

É sabido notadamente que muitos foram os teóricos que se debruçaram em compreender o processo de tessitura da História, bem como a sua escritura e o que a diferencia das outras ciências. Dentre esses teóricos, aparecem, por exemplo, Marc Bloch, Edward Thompson, Roger Chartier, Peter Burke, Michel de Certeau, Jorn Rüsen, José D' Assunção Barros, Luiz Sérgio Duarte e Carlo Ginzburg.

Apologia a História ou o Ofício do historiador, livro clássico de Marc Bloch que inaugura a noção de “História-problema”, propondo uma História voltada para todas as atividades humanas, trás alguns elementos importantes para compreender o processo de construção da História. Seu livro também faz uma profunda reflexão sobre método, objetos e documentação histórica no intuito de legitimar seu status de ciência e de atribuir-lhe um sentido diferente da perspectiva positivista.

A História trata das experiências humanas em várias dimensões da vida, o que implica, é claro, em considerar as diferentes temporalidades que são acionadas pelos sujeitos. E produzir conhecimento historiográfico a partir das experiências humanas, a partir da vida, exige a adoção de uma lógica muito peculiar a História, uma lógica que a legitima enquanto ciência e a diferencia das demais áreas do conhecimento.

Sobre a lógica da História, compartilha-se da perspectiva do historiador social Edward Thompson. Ele entende a lógica histórica como “um método lógico de investigação adequado a materiais históricos” (THOMPSON, 1981, p. 49). Em *A Miséria da Teoria ou um pla-*

netário de erros – uma crítica ao pensamento de Althusser, Thompson diz que “o interrogar é a lógica da história, e que o objeto do conhecimento histórico é a história ‘real’, cujas evidências devem ser necessariamente incompletas e imperfeitas” (THOMPSON, 1981, p. 50). Tal lógica não deslegitima a científicidade da História, ao contrário, delimita seu campo de investigação, ao estabelecer regras, métodos, abordagens e domínios de investigação.

Michel de Certeau endossa essas reflexões ao trazer novos elementos para o palco de debate. Para ele a história produz enunciados científicos por meio de discursos, e afirma que o conhecimento historiográfico se define com “a possibilidade de estabelecer um conjunto de *regras* que permitam ‘controlar’ operações proporcionais à produção de objetos determinados” (CERTEAU apud CHARTIER, 2010, p. 15). Assim, como sugere Ginzburg, na História “[...] acham-se associados, e não opostos, conhecimento e relato, prova e retórica, saber crítico e narração” (CHARTIER, 2010, p. 16).

Esses debates estão diretamente atrelados às discussões sobre a finalidade da história, que teve na geração dos *Annales* o marco para preocupar-se “em colocar a realidade do conhecimento histórico à prática, de maneira que se possa reconhecer nela a possibilidade dos procedimentos especificamente científicos e dos pontos de vista reguladores que se lhe aplicam” (RÜSEN, 2007, p. 86). Ora, isso coloca a História enquanto uma ciência da e para a práxis e, é nesse sentido, que poder-se-á apreender a História enquanto vida.

Em *O Lugar da História nas Sociedades Africanas*, Joseph Ki-Zerbo diz que “a história é a vida crescente do grupo, é engendrada na prática” (KI-ZERBO, 2010, p. 31). Aqui, o tempo assume uma função central na História. No caso das sociedades africanas, o tempo é sempre dinâmico. O historiador Ki-Zerbo (2010, p. 31) sinaliza que “nem na concepção tradicional, nem na visão islâmica que influenciará a África, o homem é prisioneiro de um processo estático ou de um retorno cíclico”, isso porque a noção de temporalidade em África está intimamente atrelada à vida e a existência. O tempo “entre os africanos, [...] é o lugar onde o homem pode, sem cessar, lutar pelo desenvolvimento de sua energia vital” (KI-ZERBO, 2010, p. 31).

Chartier sugere que pensemos tempo no plural, “tempos”. Se, considerarmos que o tempo é historicamente construído, então os conceitos de tempo também o são. Logo, “a especificidade da história, dentro das ciências humanas e sociais, é sua capacidade de distinguir e articular os diferentes tempos que se acham superpostos em cada momento histórico” (CHARTIER, 2010, p. 65). Assim, tanto Chartier quanto Ki-Zerbo, apesar de escreverem a partir de experiências e lugares diferentes, convergem para a importância de ampliar-se a noção de tempo em História, afinal, as experiências dos sujeitos são múltiplas e diversas, bem como sua relação com o tempo e com o cosmo.

Para o filósofo francês Paul Ricouer (1968), a experiência dos sujeitos com o vivido, com o real, só pode ser inteligível por meio da linguagem. Assim, no processo de tessitura da História um elemento configura-se como essencial: a linguagem. *A priori*, um importante movimento influenciado pela filosofia ocidental ocorre na segunda metade do século XX e muito impacta a História e outras áreas das ciências humanas e sociais: a virada linguística. Esse movimento suscita fervorosos debates sobre a linguagem. Dentre os filósofos que influenciaram o giro linguístico, pode-se citar Judith Butler, Michel Foucault e Jacques Derrida. No campo da História, começou-se a reconhecer que a realidade é tão complexa e dinâmica que a linguagem não consegue se referir a ela em sua amplitude e em sua totalidade.

Pensar a História a partir da linguagem é importante para compreender a dimensão da narrativa na historiografia. É necessário atentar-se para a feitura dos textos historiográficos, já que a escritura destes, muito revela sobre uma dada realidade e denuncia o que está para além das Identidades Nacionais, das Institucionalizações das Memórias, da História Oficial.

A narrativa desempenha uma função central na construção da História e não pode ser ignorada nos estudos históricos. É por meio dela que os textos historiográficos são tecidos, “costurados”. A escritura da história envolve diferentes narrativas, uma vez que ela é “sempre construída a partir de figuras retóricas e de estruturas narrativas [...]” (CHARTIER, 2010, p. 12). Contudo, a narrativa em história não deslegitima o caráter de cientificismo do conhecimento historiográfico.

O reconhecimento da dimensão da narrativa na escritura da história não significa a negação da sua condição de conhecimento verdadeiro (GINZBURG, 1999). Para Carlo Ginzburg, o conhecimento é sempre possível (GINZBURG, 1999 *apud* CHARTIER, 2010, p. 13). Nesse sentido, seria possível sim, afirmar que o conhecimento histórico é possível, do mesmo modo como é possível o conhecimento sobre as experiências dos sujeitos no sul global, por exemplo, as histórias das mulheres em África, que por tanto tempo foram silenciadas pelas epistemologias que têm privilegiado o norte do globo.

Hayden White (2008) foi importante para se compreender o debate acerca da história e narrativa que marcaram a passagem do século XX para o XXI, embora suas análises talvez reduzam a dimensão do ofício do historiador. Em seus estudos sobre o desafio historiográfico, White diz que “nenhum historiador oferece ao seu leitor/ouvinte o passado enquanto tal, mas uma narrativa, um livro, um texto [...]” (REIS, 2010, p. 63), tal qual faz um literato. Ora, mas as narrativas produzidas pelos historiadores, diferentes das narrativas literárias, sempre são construídas por meio dos vestígios, no qual, a partir das análises destes é que é tecido o conhecimento historiográfico.

O termo “narrar” foi empregado por Paul Ricouer para caracterizar uma “compreensão prática”, que implica em “dominar a trama conceitual no seu conjunto, bem como cada termo enquanto membro do conjunto” (RICOUER, 2010, p. 98 *apud* BARROS, 2013, p. 175). A narrativa pode ser apreendida como um mecanismo de monumentalização do conhecimento histórico, visto que é por meio dela que as tramas da história ganham forma e reverberam nas diferentes temporalidades.

A posição que Ricouer defende acerca da narrativa a coloca como a condição de uma experiência vivida mais humana, posto que por meio dela é atribuído sentido ao tempo vivido dos sujeitos (REIS, 2010). “A narrativa é significativa na medida em que desenha os traços da experiência temporal” (REIS, 2010, p. 69). Além disso, é por meio das narrativas que os sujeitos também significam e resignificam suas experiências no campo da existência humana, geralmente marcadas e carregadas por afetividades, rupturas e (des)continuidades.

São indubitáveis as contribuições de Paul Ricouer para compreender a dimensão da narrativa em História. Se, a linguagem cons-

titui a narrativa, cabe lembrar que a narração não consegue abarcar a História total da humanidade, já que o conjunto de signos que compõem a linguagem também é limitado. Assim sendo,

a narração seria uma abordagem ‘indireta’ da experiência vivida’. Ela não diz o que a temporalidade é, nem o porquê dela, mas como ela se dá. Através de uma configuração narrativa, o leitor redesenha a experiência temporal do mundo humano, da qual participa (REIS, 2010, p. 70).

A narrativa ocupa uma dimensão importantíssima na feitura da História. Ela é sempre pautada na realidade. E a narrativa histórica é marcada pelos vestígios, que são localizados temporalmente. Ela examina as experiências dos sujeitos no tempo passado por meio dos vestígios, e, nesse sentido, diferencia-se da ficção ou da narrativa literária pontuada por White.

José D’Assunção Barros (2013), na obra *Tempo dos Historiadores*, traz significativos argumentos que ajudam a problematizar a dimensão da narrativa em História. Partindo da premissa de que o produto final do trabalho do historiador traduz-se na tessitura de um texto, Barros (2013) lembra que a História se escreve com tempos e letras, logo, o *metier* dos historiadores não pode encerrar-se na pesquisa, afinal, esta se configura apenas como uma das etapas do processo de construção da escritura do conhecimento histórico.

A escritura do conhecimento histórico envolve assim duas temporalidades, a saber: o “tempo da ação” e o “tempo lógico da narrativa” (BARROS, 2013). Aqui os historiadores têm que lidar com o tempo vivo dos acontecimentos e com o tempo da escrita da narrativa (BARROS, 2013) que envolve o processo de feitura da escrita da história.

Evidentemente, quando o historiador narra, além de situar as experiências dos sujeitos temporalmente, ele também lhe atribui significados. Logo, pode-se sugerir que as causas e consequências da narrativa em História podem ser interpretadas como propõe Barros:

Narrar é configurar ações humanas específicas, mas é também discorrer sobre significados, analisar situações. Inversamente, discorrer sobre significados e analisar é também uma forma de narrar, e é por isto que [...], as mo-

dalidades historiográficas que se propõem a ser analíticas não conseguem escapar de serem narrativas (BARROS, 2013, p. 176-177).

A narrativa costura os acontecimentos no tempo, ligando as ações dos sujeitos a espaços e temporalidades específicas. Por meio das linguagens, que deve ser pensada sempre no plural, os sujeitos interpretam a si e ao mundo via narrativas e o historiador as resignifica no texto historiográfico. Na verdade, Jörn Rüsen (2010) já lembra que “narrar é uma prática cultural de interpretação do tempo [...]” (RÜSEN, 2010, p. 149). E mais, “a ‘história’ como passado tornado presente assume, por princípio, a forma de uma narrativa. O pensamento histórico obedece, pois, igualmente por princípio, à lógica da narrativa” (RÜSEN, 2010, p. 149). Ademais isso não retira o status de ciência da História. A forma como narramos é um dos elementos que diferencia os historiadores dos outros cientistas sociais, humanos e naturais. O estilo de narrar os acontecimentos diferencia a História das outras ciências.

A narrativa historiográfica deve sempre considerar a alteridade das ações humanas nos diferentes espaços e tempos. E é sobre essa alteridade humana que, na perspectiva de Rüsen (2007), a narrativa histórica deve operar no processo de construção da tessitura da História, sempre com cuidado para não homogeneizar as experiências dos sujeitos.

3. ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: HISTÓRIA DA ÁFRICA VERSUS HISTÓRIA “OFICIAL”

De qual história tem se ocupado os historiadores? Qual história tem chegado à Educação Básica via Livro Didático de História? Quais narrativas têm tecido o conhecimento historiográfico? Um dos primeiros pontos para compreender tais questionamentos talvez seja a historicização do sentido da História, bem como a problematização dos conceitos históricos que têm se apresentado homogêneo na constituição de uma “história oficial”.

Todo conhecimento é centralizado, e o conhecimento historiográfico não foge a essa “regra”. Na História, é nítida essa centralida-

de nas próprias narrativas que a tecem. São narrativas que têm privilegiado histórias do e sobre o norte do globo, e de modo particular da Europa. São narrativas que têm silenciado, quando não homogeneizado, as experiências de sujeitos do sul global, como é o caso da História de África e dos africanos. São narrativas que constantemente foram acionadas para legitimar um processo de colonização do saber, no caso da história, do saber historiográfico.

Nesse sentido, a História pode ser comparada a uma “fábrica”. E para Michel de Certeau (1982), essa “fábrica historiográfica” teria determinadas finalidades, sejam culturais, sociais e, sobretudo, políticas. Mas, considerando que o mundo é epistemologicamente diverso, pois diversas são as experiências dos sujeitos no tempo, e que o campo da História não pode desconsiderar esse fato, como os historiadores têm falado à educação básica via Ensino de História? De modo mais específico, como a História de África tem chegado aos bancos escolares via livro didático de História? E, quais os reflexos das narrativas históricas sobre a História de África?

Com efeito, a narrativa assume importante dimensão na escritura da História.

A narratividade surgiu como tema da teoria da história [...]. A narrativa foi concebida como um modo de explicação própria à explicação ‘histórica’, distinto de um outro tipo de explicação, elaborado a partir do modelo das ciências naturais e contraposto a ele. (RÜSEN, 2010, 150-151).

No caso da História, a narrativa foi um dos elementos definidores na diferenciação da ciência histórica das demais ciências. Nessa vertente, Rüsen corrobora no palco de discussões. Em *Razão histórica* Rüsen (2010) convida a comunidade de historiadores a refletirem e problematizarem o sentido da história e, de certo modo, o papel da narrativa na feitura da História. Inspirada na teoria de Rüsen, pode-se sugerir que a singularidade do pensamento histórico talvez resida no “atribuir sentido” as ações humanas nas diferentes temporalidades, sendo uma das funções do texto historiográfico atingir o outro. Para tal, Rüsen afirma que os historiadores(as) temporalizam as narrativas,

sem desconsiderar é claro, que a dimensão temporal em história está intrinsecamente ligada ao sensível. Jorn Rüsen diz que,

para compreender o que um paradigma como o narratista significa para a ciência histórica, é necessário distinguir e articular três planos da tematização [...]: o plano dos princípios da *racionalidade em si*, o plano dos diferentes *tipos de racionalidade*, em que se efetivam concretamente os campos do pensar, e por fim o plano dos *paradigmas*, que determina a lógica da pesquisa nas diversas disciplinas e subdisciplinas científicas [...]. (RÜSEN, 2010, p. 152).

Ora, mas a narrativa em História tece a dita “História Oficial”. E a tessitura dessa “História Oficial” tem desconsiderado experiências de sujeitos do sul global, como por exemplo, do povo zulu (sul do continente africano), das histórias das mulheres na África Austral, dos modos de organização social e de produção de conhecimento dos africanos. A História oficial tem homogeneizado as experiências humanas no tempo, privilegiando, largamente as epistemologias ocidentais. E isso tem se refletido no Ensino de História na educação básica, sobretudo quando se trabalha com a História de África. Um dos problemas das abordagens sobre África nos livros didáticos é que elas não têm considerado as especificidades de África, tentando-se integrar e pensar África desde uma chave analítica pautada no modelo universal europeu.

Muito comumente as culturas africanas são representadas como igualitárias e estáticas nos livros didáticos de história, enquanto que “civilizações” europeias são postas como dinâmicas e hierárquicas. Mas, entendendo que o mundo é epistemologicamente diverso (SANTOS, 2010), por que as narrativas que tecem a História têm negligenciado e obliterado a História de África? Por que tais narrativas têm homogeneizado as experiências dos africanos, quando não as silenciado? Essas questões fazem parte da problematização sobre os reflexos das narrativas que tecem a História “Oficial”, que está monumentalizada e cristalizada nos livros didáticos de história e que desenham África numa dimensão inferior à Europa.

Em *A evolução da historiografia em África*, Fage (2010) nos apresenta uma genealogia da história de África, destacando vários pe-

ríodos históricos que foram desconsiderados pela historiografia que se edificou enquanto oficial.

Os primeiros trabalhos sobre a história da África são tão antigos quanto o início da história escrita. [Os historiadores grego-romanos e os historiadores islâmicos medievais tinham uma visão limitada da África tropical pela escassez de contatos que podiam estabelecer com ela]. (FAGE, 2010, p. 1)

Mesmo os primeiros trabalhos sobre África já tendo uma longa datação, por muito tempo reforçou-se nos livros didáticos de História uma imagem homogênea, “exótica”, “não civilizada”, “não humana” de África e dos africanos. Em contrapartida, construiu-se o ocidente e, de modo mais particular, a Europa, como “produtora de conhecimento”, como “civilizada”, como a “personificação da humanidade”. Embora já se tenha dado passos importantes a caminho da desconstrução dessa imagem estereotipada sobre África, ainda hoje é esse o retrato presente nos livros didáticos de história e apresentado aos estudantes da educação básica.

Nesse contexto, tomar a história como vida e compreender a narrativa como processo fundamental na tessitura historiográfica é importante na medida em que a escritura dos textos históricos pretende, mesmo que não plenamente, tratar das experiências humanas, (re) significando-as nas temporalidades. Outro elemento a ser considerado é o fato de que o conhecimento histórico é centralizado e que tem eleito certas memórias como legítimas para compor a “História Oficial” da humanidade. Mas, ao fazer isso, os historiadores têm desconsiderado outros saberes e silenciado experiências do sul do mundo.

Carlos Oiti Berbet Júnior (2007) chama a atenção para a importância da reflexão sobre o papel da narrativa na construção do texto histórico. Ora, é a narrativa que imprime os acontecimentos nos textos historiográficos. Rüsen e Ricoer destacam o caráter positivo da narrativa na escrita da história. É a constituição científica da história que possibilita uma nova função da narrativa (BERBERT JÚNIOR, 2007). “A narrativa torna-se fundamental na medida em que fornece referências de orientação ao agente humano, o qual, inserido no tempo, ad-

quire uma consciência histórica [...]” (BERBERT JÚNIOR, 2007, p. 35). Contudo, quais acontecimentos históricos têm sido impressos e disseminados na e pela História Oficial?

Para uma análise mais acurada sobre esse processo, o texto *A história e as aporias da narratividade: um estudo sobre Jörn Rüsen, Paul Rocoer e Carlo Ginzburg* de Carlos Oiti Berbert Júnior traz alguns elementos importantes para o palco das discussões sobre narratividade em História e para problematizar como as narrativas têm atribuído significados às experiências dos sujeitos. Ora, ao mesmo tempo em que as narrativas historiográficas (re)significam as experiências dos sujeitos no tempo, elas as silenciam.

A coleção de *História Geral da África* pode ser usada como exemplo da resistência ao silenciamento sobre a História da África. E esse silenciamento é impresso nos livros didáticos de História adotados na Educação Básica no Brasil. Geralmente os livros didáticos de História abordam maciçamente as experiências dos sujeitos ocidentais, com ênfase para a Europa, enquanto quase não menciona as experiências de africanos. África aparece nos livros didáticos de história quase sempre como sinônimo de escravidão, fome, guerras, secas e pobreza. É nesse sentido que um estudo das narrativas se torna relevante para compreender como essas representações sobre África foram gestadas e impressas nos livros didáticos da educação básica.

As narrativas europeias resumiram África a um lugar “*a-histórico*”, “não civilizado”, “não desenvolvido”. Muitos foram os teóricos que reafirmavam esse discurso, como Frederick Hegel que declara que “a África não é um continente histórico; ela não demonstra nem mudança nem desenvolvimento. Os povos negros são incapazes de se desenvolver e de receber uma educação. Eles sempre foram tal como os vemos hoje” (FAGE, 2010, p. 8). E um professor de História Moderna na Universidade de Oxford, por exemplo, teria declarado que “pode ser que, no futuro, haja uma história da África para ser ensinada. No presente, porém, ela não existe; o que existe é a história dos europeus na África. O resto são trevas... e as trevas não constituem tema de história” (FAGE, 2010, p. 8-9).

Como se verifica, as narrativas com as quais se teceu a imagem de África têm sido extremamente violentas. São narrativas que desuma-

nizam os africanos. Muitos foram os impactos das narrativas europeias sobre África. Se considerarmos que as narrativas (re)constroem as realidades dos sujeitos no tempo ao mesmo momento que são (re)construídas por elas (SILVA, 2007), e que ao fazer tal operação atribuem o status de humano a certos grupos sociais, então as narrativas historiográficas negaram por muito tempo a condição de humanidade aos africanos. E nesse ponto, a linguagem acaba por ocupar um lugar de destaque, posto que ela foi um forte mecanismo acionado no processo de desumanização e inferiorização dos africanos pela História. É por meio da linguagem que os significados são (re)criados, representados e (re)passados de forma geracional (FANON, 2008).

Em *Pele negra, máscaras brancas* Franz Fanon aponta que geralmente estamos (ou somos) condicionados a pensar a teoria a partir de uma perspectiva eurocêntrica, que desconsidera, por exemplo, outras formas de se representar e pensar o mundo, homogeneizando outros povos e outras culturas do sul global. No caso de África, até o final do século XX a historiografia tendeu, e muito, a homogeneizar e a desconsiderar as especificidades dos grupos étnicos africanos e de suas culturas.

Diante das narrativas que tenderam a representar África como inferior e *a-histórica*, Luiz Sérgio Duarte da Silva (2007) sugere que pensemos em que tipo de representação do conhecimento histórico tem sido produzido pela comunidade de historiadores e tecido por meio das narrativas. O conhecimento histórico é estruturado por meio das narrativas. Narrar, diz Silva (2007), é dotar de significado uma leitura da realidade, mas uma leitura que segue a lógica historiográfica que não pode ser desconsiderada.

Quando Hayden White afirma que a história não possui uma ortodoxia, sendo apenas um texto, uma ficção (SILVA, 2007) ou que “existe uma inexpugnável relatividade em toda representação do fenômeno histórico” (WHITE, 2008, p. 191) ele desconsidera que a construção, a feitura do texto histórico sempre parte do indício, como bem lembra Carlo Ginzburg e o próprio Roger Chartier. Logo, “[...] uma posição totalmente céтика com relação às narrações históricas não tem fundamento” (GINZBURG, 2008, p. 226).

A História possui uma construção teórica e peculiar, tal qual a Filosofia, Matemática ou qualquer outra ciência. As narrativas da his-

tória não podem ser resumidas apenas a “entidades linguísticas” e pertencerem à “ordem do discurso” como sugeriu White. As narrativas historiográficas dão forma ao conhecimento produzido pelos historiadores. Tais narrativas não podem ser resumidas à ordem da ficção, literatura ou quaisquer outras, afinal, elas são produzidas a partir das evidências, dos indícios, dos rastros e seguem a lógica da História. Reduzir a escala de análise e compreende-las apenas como “ordem de discurso” ou elemento da linguística, é no mínimo retirar o sentido da História e negar seu status de científicidade.

A escrita do historiador é sempre situada tanto espacialmente, quanto temporalmente. Além disso, vale ressaltar que “[...] o historiador escreve [...]” sendo ele próprio inserido em um espaço e um tempo” (GINZBURG, 2008, p. 216). Destarte, essa escrita geralmente parte do espaço e tempo europeu e impõem-se como universais. Assim, o sul global foi sempre pensado a partir do norte. As experiências e acontecimentos que marcaram o hemisfério norte, sobretudo a Europa foram universalizados e monumentalizados como o espelho da História Oficial, como a História da Humanidade.

Os debates suscitados por Chartier lembra que os últimos anos tem marcado profundamente a história como um “tempo de incerteza”, de “crise epistemológica” ou “reviravolta crítica” (CHARTIER, 2002, p. 81), o que se configura importante para a análise da construção da História Oficial. Dois foram os momentos que merecem destaque nesses últimos anos: primeiro, o convite para a problematização do *metier* do historiador proposto pelos *Annales*; segundo, o retorno à literatura. É certo que toda história “[...] é sempre construída a partir das fórmulas que governam a produção das narrativas” (CHARTIER, 2002, p. 86).

Nesse ponto, a produção das narrativas historiográfica tem privilegiado em larga escala acontecimento do e sobre o norte do globo e silenciado as do sul global. Dessa perspectiva, deve-se atentar para o fato de que a História de África foi, por muito tempo, distorcida pela História Oficial, que sempre a pensou a partir das experiências de sujeitos europeus, impondo a África uma identidade que visava atribuir-lhe o caráter de inferioridade.

Como bem coloca Roger Chartier, no mundo das representações,

[...] definiu-se assim uma história das modalidades do fazer crer e das formas da crença, que é antes de tudo uma história das relações simbólicas de força, uma história da aceitação ou da rejeição pelos dominados dos princípios inculcados, das identidades impostas que visam a assegurar e perpetuar seu assujeitamento. (CHARTIER, 2002, p. 95).

Assim, as representações da “inferioridade” de África e dos africanos, foram construídas incansavelmente, repetida e reforçada pelas narrativas historiográficas europeias, reafirmada como natural, irreduzível e universal, uma África “sem humanidade”. A naturalização da suposta inferioridade dos africanos é algo histórico e culturalmente datado e construído, a partir das narrativas da História Oficial que por muito tempo tem negligenciado, quando não silenciado, outras histórias, outras narrativas, outras experiências humanas no tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso traçar outras histórias. Histórias que se imbriquem ao sul. Histórias que dialogue e considere outras epistemologias, que não se resumam à perspectiva eurocêntrica. É urgente a desnaturalização do modo como as narrativas historiográficas inscreveram África no imaginário coletivo e social. É necessário compreender que há outras histórias para além das europeias. Como bem lembra Edward Said “[...] a história é feita por homens e mulheres, e do mesmo modo ela também pode ser desfeita e reescrita, sempre com vários silêncios e elisões [...]” (SAID 2007, p. 14).

As narrativas historiográficas tenderam, e muito, a desconsiderar as contribuições da História da África, destinando aos povos africanos a condição de desumanos e silenciando suas vozes. Embora ainda seja longo o caminho rumo à descolonização e descentralização do conhecimento historiográfico, alguns passos já foram dados em prol da construção de uma História viva e mais humana, que considerem

as vozes do sul global, as experiências do sul, o conhecimento produzido no/a partir do sul do mundo.

REFERÊNCIAS

BARROS, José D'Assunção. Tempo e narrativa: as propostas de Paul Ricouer. In.: _____. *O Tempo dos historiadores*. Rio de Janeiro: Vozes, 2013, p.167-204.

BLOCH, Marc. *Apologia da História*: ou o ofício de historiador. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. A história: entre narrativa e conhecimento. In.: *A beira da Falésia: a história entre incertezas e inquietudes*. Porto Alegre: UFRGS, 2002, p. 81-100.

_____. *A história ou a leitura do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

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

FAGE, J. D. A evolução da historiografia da África. In: KI-ZERBO, J. *História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África*. 2. Ed. Brasília: UNESCO, 2010, p. 1-22.

GINZBURG, Carlo. O extermínio dos judeus e o princípio da realidade. In.: MALERBA, Jurandir (org). *A história escrita: teoria e história da historiografia*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 211-232.

HAMA, Boubo; KI-ZERBO, Joseph. Lugar da história na sociedade africana. In: KI-ZERBO, J. *História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África*. 2. Ed. Brasília: UNESCO, 2010, p. 23-35.

JÚNIOR BERBERT, Carlos Oiti. A história e as aporias da narratividade: um estudo sobre Jörn Rüsen, Paul Ricouer e Carlo Ginzburg. In: MENEZES, Marcos Antônio de. SERPA, Elio Cantalicio. *Escritas da História*. Minas Gerais: EDUFU, 2007, p. 33-50.

REIS, José Carlos. *O Desafio Historiográfico*. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

RICOEUR, Paul. *História e verdade*. Rio de Janeiro: Forence, 1968.

RÜSEN, Jorn. *História Viva – Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: UNB, 2007.

_____. A constituição narrativa do sentido histórico. *Razão histórica*. Brasília: UNB, 2010, p. 149-174.

SAID, Edward W. *Orientalismo*: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia da Letras, 2007.

SILVA, Luiz Sérgio Duarte. Narrativa e filosofia da história: o debate pós-moderno. In.: MENEZES, Marcos Antônio de. SERPA, Elio Cantalicio (Orgs). *Escritas da História*. Minas Gerais: EDUFU, 2007, p. 81-94.

THOMPSON, Edward. *A miséria da Teoria ou um planetário de erros – uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

WHITE, Hayden. Enredo e verdade na escrita da história. In.: MALER-BA, Jurandir (org.). *A história escrita: teoria e história da historiografia*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 191-210.

CAPÍTULO 8

O PLANEJAMENTO DE AULAS DE HISTÓRIA: UMA CONSTRUÇÃO MULTIDISCIPLINAR

**PLANNING HISTORY LESSONS: A
MULTIDISCIPLINARY CONSTRUCTION**

Dayse Marinho Martins

Pós-doutora em História PPGHIST/UEMA, Doutora em Políticas Públicas UFMA, Doutora em História UFMA
Mestra em Cultura e Sociedade PGCULT/UFMA,
Graduada em Pedagogia, História, Filosofia, Psicologia
Graduanda em Sociologia, Geografia, Letras, Ciência da Felicidade e Comunicação Social Rádio e TV, Docente externa permanente PPGPSI/ Mestrado em Psicologia UFMA, Psicóloga
CRP 22/03627, Especialista em Educação SEDUC MA
São Luís/MA
<https://orcid.org/0000-0002-3774-7824>
E-mail: daysemarinho@yahoo.com.br

Sandra Regina Rodrigues dos Santos

Pós-doutora em História pela Universidade de Lisboa
Doutora em Políticas Públicas em Educação (UNICAMP)
Docente do Departamento de História - UEMA
Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em História - PPGHIST UEMA
São Luís – MA
<https://orcid.org/0000-0001-9590-8334>
E-mail: sandramoicana@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O ato de planejar é uma exigência do exercício da docência e os profissionais licenciados de qualquer área do saber vivenciam esta

experiência, seja na cadeira de Didática ou nos estágios obrigatórios, quando se veem diante da necessidade de exercitar o ensino.

Considerando o planejamento como uma prática educativa, ela se desenvolve como uma ação intencional e sistemática, devendo considerar no ato do planejar vários aspectos (Farias et,al.2011). Portanto, o planejamento é uma ação reflexiva, viva, contínua. Uma atividade constante, permeada por um processo de avaliação e revisão sobre o que, fazemos e precisamos realizar para atingir nossos objetivos. É um ato decisório, portanto, político, que alimentam nossas práticas (Farias, et. al.2011, p.111)

A nossa intenção nesse estudo é ressaltar o papel e a importância do planejamento na ação docente que “deve ser a meta ou missão essencial do professor em relação ao conteúdo que ensina e, por essa razão, deve ser plenamente conhecido por seus alunos” (SELBACH, 2010, p.128)

Nesse sentido, o planejamento deverá contemplar de forma coerente os aspectos teórico-metodológicos o que deverá levar em consideração os seguintes aspectos: “A adoção de uma tendência pedagógica e historiográfica ou de princípios metodológicos de tendências coerentes entre si é importante para que se evite uma possível dicotomia entre teoria e prática” (AZEVEDO e STAMATTO, 2010, p.725).

E em se tratando dos licenciados em história, seja do curso regular ou dos cursos especiais, deles é exigido no exercício do planejamento didático para o ensino, levando em consideração as necessidades de aprendizagens históricas no diálogo com teóricos de outros campos de conhecimentos necessários nessa caminhada:

Planejar é uma atividade inerente à docência. Nesse sentido, acreditamos que a aula de História pode ser um espaço de aprendizagem significativa e de construção do conhecimento histórico, se for precedida de um planejamento didático criativo, coerente e estratégico, formulado a partir da definição das aprendizagens históricas a serem desenvolvidas, da previsão de atividades que desafiem cognitivamente as/os estudantes e da pesquisa e curadoria de materiais, em especial fontes históricas, pela/o docente. (LIMA, 2022, p. 39)

Em se tratando do planejar da História como disciplina escolar, também denominada componente curricular esta atividade envolve um conjunto de saberes e procedimentos que são concebidos e apontadas por Lima (2022), como sendo [...] concepções sobre as formas de aprender, bem como estabelece os objetivos da ação educativa, os conteúdos a serem ensinados e as aprendizagens esperadas (2022, p. 39).

A construção de um planejamento didático exige além do domínio da área do saber específico a ser planejado, precisa buscar a ancoragem no diálogo teórico com outros campos que se fazem necessários nessa construção, a exemplo do proposto por Azevedo (2013); Lima (2022); Zabala (1998); Barca e Gago (2001); Barca (2021); Cainelli (2008), dentre outros, que darão o suporte teórico e metodológico para a construção do planejamento e de um plano de aula, conforme demonstraremos mais adiante.

1 O PLANEJAR A HISTÓRIA EM DIÁLOGO COM CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS: O CONSTRUTIVISMO E A EDUCAÇÃO HISTÓRICA.

O planejamento da História interagindo com diferentes campos se fará a partir de um diálogo com estudiosos de concepções pedagógicas, a exemplo do construtivismo, a partir das contribuições de Zabala (1998); Freire, Barbosa e Moraes (2021); e da educação histórica com as contribuições dos estudos de Barca e Gago (2001); Barca (2021); Peter Lee (2011).

Zabala (1998), busca demonstrar a influência da concepção construtivista na estruturação das interações educativas na aula para facilitar a aprendizagem, ressaltando um conjunto de fatores que tem como ponto de partida o planejamento:

- a) Planejar a atuação docente de uma maneira suficientemente flexível para permitir a adaptação às necessidades dos alunos em todo o processo de ensino/aprendizagem.
- b) Contar com as contribuições e os conhecimentos dos alunos, tanto no início das atividades como durante sua realização.

- c) Ajuda-las a encontrar sentido no que estão fazendo para que conheçam o que têm que fazer, sintam que podem fazê-lo e que é interessante fazê-lo.
- d) Estabelecer metas ao alcance dos alunos para que possam ser superadas com o esforço a ajuda necessários.
- e) Oferecer ajudas adequadas, no processo de construção do aluno, para os progressos que experimenta e para enfrentar os obstáculos com os quais se depara.
- f) Promover atividade mental auto-estruturante que permita estabelecer o máximo de relações com o novo conteúdo atribuindo-lhe significado no maior grau possível e fomentando os processos de metacognição que lhe permitam assegurar o controle pessoal sobre os próprios conhecimentos e processos durante a aprendizagem.
- g) Estabelecer um ambiente e determinadas relações presididos pelo respeito mútuo e pelo sentimento de confiança, que promovam a auto-estima e o autoconceito.
- h) Promover canais de comunicação que regulem os processos de negociação, participação e construção.
- i) Potencializar progressivamente a autonomia dos alunos na definição de objetivos, no planejamento das ações que os conduzirão a eles e em sua realização e controle, possibilitando que aprendam a aprender.
- j) Avaliar os alunos conforme suas capacidades e seus esforços, levando em conta o ponto pessoal de partida e o processo através do qual adquirem conhecimento e incentivando a auto-avaliação das competências como meio para favorecer as estratégias de controle e regulação da própria atividade. (ZABALA, 1998, p. 93)

Estes aspectos pontuados por Zabala (1998), demonstram a complexidade dos processos educativos o que dificulta de se prever com antecedência o que acontecerá na aula, no processo ensino-aprendizagem, sendo assim, este autor enfatiza que:

Tem que ser um planejamento suficiente e flexível para poder se adaptar às diferentes situações da aula, como também deve levar em conta as contribuições dos alunos desde o princípio.[...] Quer dizer, um planejamento como previsão das intenções e como plano de intervenção, entendido como um marco flexível para a orientação do en-

sino, que permita introduzir modificações e adaptações, tanto no planejamento mais a longo prazo como na aplicação pontual, segundo o conhecimento que se vá adquirindo através das manifestações e produções dos alunos, seu acompanhamento constante e a avaliação contínua da de seu progresso. (ZABALA, 1998, p.94)

Lima (2022), em diálogo com Antoni Zabala (1998), destaca dois aspectos que são fundamentais no planejamento didático para a História o lugar dos conhecimentos prévios e da experiência dos alunos e a escolha dos conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais) no processo da aprendizagem.

Aprendizagem é uma construção pessoal que cada menino e cada menina realizam graças a ajuda que recebem de outras pessoas. Esta construção, através da qual podem atribuir significado a um determinado objeto de ensino, implica a contribuição por parte da pessoa que aprende, de seu interesse e disponibilidade, de seus conhecimentos prévios e de sua experiência. [...]É um processo que não só contribui para que o aluno aprenda certos conteúdos, que aprenda a aprender e que aprenda que pode aprender. Sua repercussão não se limita ao que o aluno sabe, igualmente influí no que sabe fazer e na imagem que tem de si mesmo. (ZABALA, 1998, p. 63)

Sobre os dois aspectos que são ressaltados por Lima como fundamentais no planejamento a História, faz-se necessário considerar as colocações apontadas por Zabala (1998)

Para poder estabelecer os vínculos entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios, em primeiro lugar é preciso determinar que interesses, motivações, comportamentos, habilidades, etc., devem constituir o ponto de partida. Para conseguir que os alunos se interessem é preciso que os objetivos do saber, realizar, informar-se e aprofundar sejam uma consequência dos interesses detectados; que eles possam saber sempre o que se pretende nas atividades que realizam e que sintam que o que fazem satisfaz alguma necessidade. (ZABALA, 1998, p.94)

Outra contribuição significativa sobre o Construtivismo e o ensino de História advém das reflexões de Freire, Barbosa e Moraes (2021, p.80)

O construtivismo apoia-se na ideia de que o indivíduo é uma construção própria que se processa no dia a dia e cuja produção se dá a partir das interações entre suas disposições internas e o ambiente social. Disso resulta o entendimento de que o conhecimento não é algo pronto nem está disponível para ser acessado pelo estudante como se fora uma reprodução da realidade. Trata-se, ao contrário, de uma construção do ser humano.

[...] De tal modo, o conhecimento constrói-se no dia a dia em diferentes contextos, é dependente da representação inicial que o indivíduo tem da nova informação e da atividade interna ou externa que desenvolve sobre a mesma.

Os autores acima, apoiando-se nas contribuições de Carretero (1997), para tratar dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem histórica dos estudantes, ligadas ao construtivismo, destacam que “(...) dois elementos parecem importantes para a compreensão das Ciências Sociais e da História: de um lado, o conhecimento prévio do aluno, e, do outro, as características do conhecimento social e histórico” (Carretero, 1997, p.32)

Em relação ao conhecimento prévio do aluno, constata-se que:

Trata-se de concepções espontâneas, em geral construídas a partir de vivências cotidianas dos estudantes e quase sempre distanciadas do conceito. Embora possam ser comuns a um grande número de estudantes, são conhecimentos constituídos por concepções pessoais, ou seja, possuem significado pessoal e, talvez por essa razão, ofereçam resistência à mudança. Constituem modelos mentais que, embora fragmentados e dispersos, ao ancorar novas informações ou conceitos, favorecem a reestruturação cognitiva e a construção de novos conhecimentos. (FREIRE, BARBOSA e MORAES, 2021, p.81)

Estes autores, citando Carretero destacam que este autor afirma que “uma das maiores contribuições para a adoção de uma postura

construtivista no conceito de aprendizado foi a de destacar a importância que o conhecimento prévio possui na aquisição de novos conhecimentos" (Carretero, 1997, apud, Freire, Barbosa e Moraes, 2021, p.81)

No que diz respeito as características do conhecimento social e histórico, os autores destacam que nesse estudo eles estarão tratando somente das especificidades do conhecimento histórico.

O conhecimento histórico, segundo Carretero (1997), detém características epistemológicas que demandam um olhar atento e cuidadoso sobre seu ensino. Uma delas diz respeito à própria razão de ser da História como área que estuda as ações humanas no passado, estabelecendo relações entre passado e presente ou relacionando, ao menos, duas diferentes temporalidades. Considerando que o passado não é acessível sob o ponto de vista material, o conhecimento das ações humanas em tempos remotos somente se torna possível por meio de uma representação prévia. De tal modo, o conhecimento histórico destina-se à compreensão do passado por meio de conceitos que façam sentido para o estudante no presente. (FREIRE, BARBOSA e MORAES, 2021, p.82)

2 A EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Em Lima (2022) ressaltas as contribuições de pesquisadores ingleses a exemplo de Lee e Dickinson, sobre o campo de estudo, educação histórica.

Uma das grandes contribuições dos pesquisadores ingleses da *History Education*, como ficou conhecido o grupo em torno de Lee e Dickinson, foi introduzir a ideia de uma progressão do pensamento histórico, cuja baliza deriva da própria natureza da História e não das premissas advindas da teoria piagetiana. Os autores concluíram, a partir de suas pesquisas empíricas, que a História poderia ser aprendida em qualquer idade, mas, para tanto o conhecimento deveria ser apresentado em consonância com a experiência do sujeito. (LIMA, 2022, p.42)

Como destaca Lima (2022) nos estudos de pesquisadores como Lee (2021); Barca e Gago (2001), temos contribuições significativas sobre o papel da cognição no processo de aprendizagem histórica.

Peter Lee chama atenção para o fato de que aprender História na escola não é apenas saber sobre o passado, mas também saber como se sabe o que se sabe sobre o passado, ou seja, como o conhecimento histórico é produzido (LEE, 2001), de modo que os estudantes adquiram competências relacionadas à análise de variadas fontes, à interpretação histórica com base em evidências e à construção narrativa (BARCA; GAGO, 2001; LEE, 2001). Um dos objetivos do ensino de história deve ser possibilitar que crianças e jovens aprendam a reconhecer e justificar porque algumas explicações e interpretações são mais seguras que outras, mobilizando e explicitando critérios válidos (LEE, 2001, 2016). Desse modo, o ensino de história deve estar mais próximo da investigação científica e os procedimentos adotados para a construção do conhecimento histórico devem estar presentes no fazer cotidiano escolar. (Lima, 2021, p.42)

3 PLANEJANDO A AULA DE HISTÓRIA; REQUISITOS EXIGIDOS

Neste tópico nos aterremos as contribuições de Zabala (1998); Azevedo (2013); Selbach (2010); Farias (et.al.,2011)

Conforme pontuam as autoras acima a indicação do tema central da aula é um passo central na elaboração do plano de aula, o que “no caso da História exige clara delimitação temporal” (Azevedo, 2013, p.14).

3.1 OS OBJETIVOS: APRENDIZAGENS ESPERADAS

Os objetivos consistem na descrição clara do que se pretende que o aluno alcance. Não são as ações do professor. Os objetivos são alvos de aprendizagem e a aprendizagem que se busca é a do aluno. Mas, é importante que o docente esteja atento não só aos alunos no momento da definição dos objetivos da aula. É necessário que o pro-

fissional da docência conheça a escola, a comunidade e muito bem a disciplina com a qual trabalha. (AZEVEDO, 2013)

Objetivos são, assim, sempre para o aluno, devem ser pensados, portanto, de acordo com as condições disponíveis ao discente. Em termos de diferenciação no que concerne aos objetivos gerais e específicos, podemos afirmar que o objetivo geral corresponde às metas que se deseja alcançar em longo prazo, a exemplo de um ano, semestre ou mesmo unidade de ensino. Para os momentos mais pontuais, como a aula, os objetivos são circunscritos, restritos ao momento determinado da aula, são, por isso, chamados de objetivos específicos. As metas são, dessa maneira, mais particulares e próprias para um grupo de alunos. (AZEVEDO, 2013, p.15)

Na redação dos objetivos o professor “transformará tópicos das unidades em uma proposição (afirmação) que expresse o resultado esperado e que deve ser atingido por todos os alunos ao término da unidade didática (Azevedo,2013,p.15). Outra contribuição significativa sobre o que devemos como professores (as), considerar na elaboração dos objetivos diz respeito as contribuições de Farias et. al (2011)

Os objetivos dizem respeito ao destino, aos resultados e propósitos da nossa ação. Expressam valores, ideias, crenças, projetos sobre o que é e o que deve ser, não só o aluno, mas o homem e a sociedade.[...]. Os objetivos são horizontes e alicerce, fundamento e guia da nossa prática. São expressos nos planos por meio de verbos no infinitivo que traduzem comportamentos, habilidades, atitudes e competência esperáveis do aluno. Indicam propósitos amplos e específicos. (FARIAS et. al.,2011, p.119/120).

3.2 AS QUESTÕES NORTEADORAS

As questões norteadoras, “por sua vez, integram o planejamento visando levar o professor a trabalhar as representações dos alunos

sobre a temática estudada em sala de aula e ao mesmo tempo problematizar o conteúdo. ” (Azevedo, 2013, p.15)

Outro aspecto é que permite ao professor perceber o nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos e identificar o grau de informações da turma acerca do conteúdo escolar. Dessa forma, tem o professor melhor delineado o caminho a seguir na aula, se detalha demais ou se já pode iniciar uma discussão, por exemplo, trabalhando o conteúdo de forma mais aprofundada. O êxito de tal empreendimento dependerá, no entanto, da condução contextualizada do professor. (AZEVEDO, 2013, p. 15)

As questões norteadoras também possibilitam trabalhar com os conhecimentos prévios dos alunos, na relação com os objetivos.

No planejamento didático, as QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS têm uma dupla função: ajudar a/o docente a interpretar a/o docente a interpretar o mundo conceitual das/dos estudantes a partir do reconhecimento dos conhecimentos prévios e das ideias históricas que eles possuem sobre o tema a ser estudado; além disso, elas se apresentam como estratégia para chamar a atenção das/dos estudantes, desafiando-os cognitivamente (BARCA, 2004, 2005; AZEVEDO, 2013, apud. Lima, 2022, p.47).

3.3 OS CONTEÚDOS DA AULA: O QUE APRENDER

Ao abordarmos sobre o papel dos conteúdos no ensino é fundamental considerar-se as contribuições de Zabala.

O termo “conteúdos” normalmente foi utilizado para expressar aquilo que deve-se aprender, mas em relação quase exclusiva aos conhecimentos das matérias ou disciplinas clássicas e, habitualmente para aludir à aqueles que expressam no conhecimento de nomes, conceitos, princípios, enunciados. [...]

Devemos nos desprender desta leitura restrita do termo “conteúdo” e entendê-lo como tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não

apenas abrangem as capacidades cognitivas, mas também incluem as demais capacidades. [...]

Portanto, também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social. (Zabala, 1998, p. 30)

Buscando demonstrar as diferentes formas de classificar a diversidade de conteúdos este autor busca as contribuições de Coll.

Das diferentes formas de classificar esta diversidade de conteúdos, Call (1986) propõe uma que, como veremos, tem uma grande potencialidade justificativa dos fenômenos educativos. Este autor agrupa os conteúdos segundo sejam conceituais, procedimentais ou atitudinais. Esta classificação corresponde respectivamente às perguntas “o que se deve saber?”, “o que se deve saber fazer?”, e “como se deve ser?”, com o fim de alcançar as capacidades propostas nas finalidades educacionais. (ZABALA, 1998, p. 30/31)

Pela perspectiva de Zabala, “a tipologia dos conteúdos podem nos servir de instrumento para definir as diferentes posições sobre o papel que deve ter o ensino. Portanto, no ensino que propõe a formação integral a presença dos diferentes tipos de conteúdo estará equilibrada.” (ZABALA, p. 32/33)

Carlini (2004) ao trazer contribuições significativas sobre como preparar a aula, destaca a relação conteúdo e forma, destacando que:

Embora os conteúdos de ensino constituam o cerne da relação pedagógica e o aspecto essencial da aula, precisam ser organizados de modo que atendam aos interesses e às necessidades dos alunos, e articulados as suas experiências de aprendizagens anteriores e atuais.

Esta relação requer do professor o domínio mais amplo e profundo possível do conteúdo, por meio do que será possível criar situações de aprendizagem diversificadas e transformar cada aula em uma experiência desafiadora e agradável. (CARLINE, 2004, p.127)

Azevedo (2013) ressalta que ao pensar os conteúdos da aula deveremos considerar seus vários sentidos e sua classificação:

Os conteúdos podem ser classificados em: conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Os primeiros, como o próprio termo já indica, abordam conceitos, fatos, teorias, hipóteses e princípios e se referem à construção ativa e dinâmica das capacidades intelectuais para que os alunos possam operar símbolos, signos, ideias, imagens que representam a realidade. (AZEVEDO, 2013, p. 17)

Em se tratando dos conteúdos conceituais, sua relevância é bastante evidente para os docentes conforme se observa nas colocações na citação abaixo:

Em História, esses conteúdos correspondem aos modos de buscar e aplicar, organizar e comunicar os conteúdos conceituais. Repare que os primeiros não se isolam dos segundos e de nada adianta um saber se o conhecimento o isola de sua ação. Assim, a observação, a experimentação, a comparação, a elaboração de hipóteses, o debate oral sobre essas hipóteses, o estabelecimento de relações entre fatos ou fenômenos e ideias, a leitura, a produção e a interpretação de textos são 'ferramentas' que solidificam a verdadeira aprendizagem. (SELBACH, 2010, p. 48-49).

No tocante aos conteúdos atitudinais, eles dizem respeito às normas, valores e virtudes que, em última análise, são 'atitudes' que devem se apresentar e permeiar todo conhecimento escolar. A não compreensão de atitudes, valores e normas como conteúdos escolares pode levar os alunos a atitudes pouco aceitáveis" (SELBACH, 2010, p. 50).

Os conteúdos possuem um papel fundamental no processo ensino-aprendizagem.

Não devem ser trabalhados de forma isolada, precisam ser selecionados e estudados de forma relacionada com as questões sociais que marcaram suas épocas bem como com aspectos concernentes ao tempo presente. Ao

serem tratados dessa maneira, abrem-se, inclusive, condições para que o lugar da História no currículo escolar adquira maior relevo e venha a ocupar lugar estratégicamente central no processo educativo das escolas. (AZEVEDO, 2013, p.18)

É muito evidenciado pelos estudiosos do campo do ensino a importância do domínio do conteúdo pelos professores.

De alguma maneira ficará evidenciada para a turma de alunos alguma fragilidade na condução da aprendizagem acerca do conteúdo cujo domínio pelo professor é frágil. A falta de conhecimento acerca dos conteúdos próprios da sua disciplina comprometerá o trabalho do docente, que terá dificuldades para melhor selecionar os conteúdos adequados e suficientes para a turma bem como para, em seguida, avaliar a aprendizagem real dos seus alunos. (AZEVEDO, 2013, p. 19)

3.4 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E OS RECURSOS DIDÁTICOS

Sobre estes aspectos os estudos de (Farias et. all.,2011), trazem contribuições sobre a metodologia como um dos elementos a considerar no planejamento do ensino, elas ressaltam que a atividade docente deve ser compreendida como um ato coletivo e contínuo que deverá ir além da ação metodológica restrita a exposição verbal e aos exercícios de fixação, e para tanto, propõem uma outra metodologia.

A decisão pelo uso de uma outra metodologia de ensino é fator que depende tanto do conteúdo a ser ensinado como do nível de entendimento da turma em que ele será trabalhado. Depende, ainda do entendimento que o professor tem sobre o que seja ensinar e aprender, bem como do espaço onde trabalha, afirma e difunde em seu projeto político e pedagógico. Em ambos os casos, é necessário que o professor conheça bem os seus alunos, saibam o nível de conhecimento desses sujeitos e, ainda, preveja o tempo que que dispõe para o desenvolvimento da atividade. (FARIAS et.all, 2011, p. 124/125)

Ainda em relação à metodologia, elas ressaltam ainda, “A necessária coerência entre objetivos, conteúdos e procedimentos metodológicos, cabe indagar sobre o papel e o espaço reservado aos recursos didáticos” (FARIAS et. all, p.125). Para estas autoras, os recursos didáticos “funcionam como atores coadjuvantes, ou seja, meios, materiais, instrumentos, suportes à ação docente” (FARIAS et.all., 2011, p. 125).

A escrita destes tópicos no planejamento exige dos professores conhecimentos sobre a forma como deverá trabalhar os diferentes conteúdos, buscando atingir os objetivos que foram previstos, na perspectiva apontada por Azevedo:

É importante ressaltar que no planejamento, a escolha de procedimentos e recursos consiste em uma tomada de decisões do docente acerca das suas diversas e diferentes ações diante dos alunos e que terá consequências na forma como os alunos apropriar-se-ão dos conteúdos e experiências em sala de aula. Dessa forma, é preciso cuidado para que, inclusive, não se confunda procedimentos metodológicos com recursos didáticos ou técnicas de ensino. (AZEVEDO, 2013, p. 21)

3.5. A avaliação da aprendizagem: um processo formativo

Conforme destaca Azevedo (2013), no planejamento da avaliação devem ser consideradas as seguintes necessidades:

- a) selecionar situações de avaliação diversificadas e coerentes com os objetivos propostos; b) selecionar ou produzir instrumentos de avaliação de acordo com a dinâmica impressa nas aulas ao longo da unidade de ensino; c) definir critérios aos dados da avaliação; e, d) interpretar os resultados da avaliação para poder considerá-los como dados para a definição de ações nos planejamentos posteriores. (Azevedo, 2013, p.23)

Nesse contexto é interessante conhecer algumas características sobre da avaliação propostas por Salbach (2010)

- É **formativa**, traz benefício ao aluno, situando seu progresso e seus limites e destaca os pontos em que precisa de maior empenho e dedicação.
- É global, oferece informações não apenas sobre os avanços matemáticos conquistados pelo aluno, mas também sobre seus interesses e suas motivações, sobre o estado de suas necessidades e habilidades.
- É contínua, leva em conta as provas, mas baseia-se também em limitações, trabalhos em grupo e, sobretudo, na observação do desempenho cotidiano do aluno.
- É diversificada, utiliza diferentes fontes de informação e assim considera o desempenho nas provas e em aula, em trabalhos individuais e em grupo, como também no empenho e em processo de integração, ou não.
- É apaziguadora, e dessa forma o aluno a percebe como instrumento normal do acompanhamento de seu progresso, não causando tensões e ansiedades.
- É explícita, e informa os pais não apenas resultados, mas etapas de conquistas e progressos. (SALBACH, 2010, p.146/147)

Também tratando sobre este assunto temos as contribuições de (Farias et. all. ,2011), para as quais a sistemática de avaliação de aprendizagem é outro elemento que é constitutivo dos planos de ensino e nesse sentido, precisa ser definida, considerando o estabelecimento de critérios avaliativos. “Os critérios dizem respeito aos conceitos, atitudes e habilidades a serem demonstrados pelos alunos quando submetidos a avaliação” (apud, p.127). O planejamento deste tópico, deverá considerar o desenvolvimento das aulas e de atividades extra de classe.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção desse estudo foi propiciar reflexões, a partir das contribuições de vários estudiosos com Azevedo (2013); Lima (2022); Zabala (1998); Barca e Gago (2001); Barca (2021); Cainelli (2008),

sobre a importância e o papel do planejamento na ação docente em qualquer área do conhecimento, demonstrando a necessidade da relação teoria e prática nessa construção, com a contribuição de concepções como o construtivismo e educação histórica.

Em relação aos aportes teóricos do construtivismo nos reportamos aos estudos de Zabala (1998) e Freire, Barbosa e Moraes (2021), demonstrando que no processo ensino –aprendizagem, o docente precisa considerar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre os conteúdos a serem trabalhados nas aulas e por outro lado compete a este profissional o domínio dos saberes a serem ensinados, daí a importância do planejamento nesse processo.

No que diz respeito as contribuições da Educação Histórica, ressalta-se conforme pontuado por Lee(2001), citado por Lima (2021, p.42) “ de que o aprender História na escola não é apenas saber sobre o passado, mas também saber como se sabe o que se sabe, sobre o passado ,ou seja, como o conhecimento histórico é produzido” , “de modo que os estudantes adquiram competências relacionadas à análise de variadas fontes, à interpretação histórica com base em evidências e à construção narrativa “(Barca; Gago,2001; Lee,2001, apud. Lima 2021, p.42).

Buscando contemplar as reflexões apontadas acima Lima (2021, p.42), pontua que: “Desse modo, o ensino de história deve estar mais próximo da investigação científica e os procedimentos adotados para a construção do conhecimento histórico devem estar presentes no fazer cotidiano escolar.

Trouxemos também nesse estudo reflexões sobre o planejamento para o ensino da História, a partir das contribuições de Azevedo (2013); Selbach (2010); Farias et.al (2011), dentre outros. E como uma contribuição sobre a elaboração de plano de aulas, sem a intenção de que ele seja o modelo a ser seguido, pois como ressalta Azevedo em seu estudo (2013) temos uma vasta existência de modelos de planos, mas como o exemplo de plano que adotamos na disciplina de Estágio Para o Ensino Fundamental a ser utilizados nas aulas deste semestre.

A proposição deste modelo além de basear-se nas contribuições de renomados estudiosos do campo da didática e do ensino de História considerou as orientações contempladas no Organizador cur-

ricular do DCTMA, que está sendo considerado no planejamento das escolas públicas do Estado do Maranhão. As contribuições que trouxemos nesse estudo tem a intenção de orientar a prática pedagógica do planejamento com um ato indispensável na ação docente.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Crislane Barbosa. **Planejamento docente na aula de história:** princípios e procedimentos teórico-metodológicos. In: **Revista Metáfora Educacional** (ISSN 1809-2705) – versão *on-line*, n. 14 (jan. – jun. 2013), Feira de Santana – BA (Brasil), jun./2013. p. 3-28.

BARCA, Isabel, Gago, Marília. **Aprender a pensa em História:** um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. p. 239-261. Revista Portuguesa de Educação, 2001.

CARNINI, Alda Luiza. **E AGORA:** preparar a aula. In: Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer. 3. Ed. São Paulo. Editora Avercamp, 2004.

FREIRE, Eleta de Carvalho. BARBOSA, Lúcia Falcão. MORAES, Maria Thereza Didier. **O construtivismo e o ensino de História.** In: O Ensino de História e Suas Práticas de Pesquisa. OIKOS, 2021.

FARIAS, Isabel Maria Sabino *et al.* **DIDÁTICA E DOCÊNCIA:** aprender a profissão. 3. Ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

LIMA, Carollina Carvalho Ramos. **O PLANEJAMENTO DIDÁTICO EM HISTÓRIA:** uma proposta de plano de aula. Vitória da Conquista, v. 21, n. 1, p. 39-54, jan-jun. 2022. ISSN 2236-8094.

LEE, Peter. **Por que aprender História?** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 19-42, out/dez. 2011.

SELBACH, Simone (org). **HISTÓRIA E DIDÁTICA.** Petrópolis, Editora Vozes, 2010. ISBN: 978-85-326-4030-7.

ZABALA, Antoni. **A PRÁTICA EDUCATIVA:** como ensinar. São Paulo. Artmed. 1995.

CAPÍTULO 9

REFLEXÕES SOBRE ENSINO NO CONTEXTO DA DITADURA MILITAR

*REFLECTIONS ON TEACHING IN THE CONTEXT
OF THE MILITARY DICTATORSHIP*

Dayse Marinho Martins

Pós-doutora em História PPGHIST/UEMA, Doutora em Políticas Públicas UFMA, Doutora em História UFMA
Mestra em Cultura e Sociedade PGCULT/UFMA,
Graduada em Pedagogia, História, Filosofia, Psicologia
Graduanda em Sociologia, Geografia, Letras, Ciência da Felicidade e Comunicação Social Rádio e TV, Docente externa permanente PPGPSI/ Mestrado em Psicologia UFMA, Psicóloga
CRP 22/03627, Especialista em Educação SEDUC MA
São Luís/MA
<https://orcid.org/0000-0002-3774-7824>
E-mail: daysemarinho@yahoo.com.br

Dyêgo Marinho Martins

Mestre em Cultura e Sociedade (UFMA)
Graduado em História e Filosofia.
Especialista em História do Brasil, Geopolítica e Relações Internacionais.
São Luís – MA
<https://orcid.org/0000-0003-1751-1846>
E-mail: dyegomarinho@gmail.com

Welton Vale Pereira

Mestre em Ensino de História PROFHISTÓRIA,
Graduado em História UFMA
São Luís/MA, Professor da Rede Básica de Ensino
<https://orcid.org/0009-0001-3519-7005>
E-mail: w.valepereira@gmail.com

Claudia Regina Corrêa Garcez

Mestranda em História pelo PPGHIS/UFMA

São Luís/MA

<https://orcid.org/ 0009-0008-6184-8837>

E-mail: kamikase_dobem@hotmail.com

RESUMO

Este estudo realizou uma pesquisa de caráter bibliográfico e documental com o objetivo de traçar um panorama histórico da educação brasileira no período que se seguiu ao golpe militar de 1964, analisando como as transformações políticas decorrentes do regime militar impactaram diretamente a educação pública no país. O trabalho aborda as mudanças estruturais promovidas pelo regime, como a centralização do controle educacional, a priorização do ensino técnico em detrimento do ensino humanístico e a exclusão de pautas críticas nos currículos escolares. Destaca-se a relevância desta pesquisa, pois resgata circunstâncias históricas que contribuíram para moldar a legislação educacional vigente e as ações do Estado, permitindo compreender as repercussões dessas políticas nas desigualdades educacionais e nos desafios contemporâneos. Este resgate histórico é essencial para compreender como o autoritarismo militar influenciou a exclusão social por meio da educação, ao mesmo tempo que fornece subsídios para reflexões críticas sobre os rumos da educação no Brasil no contexto democrático.

Palavras-chave: Educação no Brasil, Golpe Militar de 1964, Políticas educacionais, História da educação.

ABSTRACT

This study conducted bibliographic and documentary research with the aim of outlining a historical panorama of Brazilian education in the period following the 1964 military coup, analyzing how the political transformations resulting from the military regime directly impacted public education in the country. The work addresses the structural changes promoted by the regime, such as the centralization of education-

al control, the prioritization of technical education over humanistic education, and the exclusion of critical issues from school curricula. The relevance of this research is highlighted, as it recovers historical circumstances that contributed to shaping the current educational legislation and the actions of the State, allowing us to understand the repercussions of these policies on educational inequalities and contemporary challenges. This historical review is essential to understanding how military authoritarianism influenced social exclusion through education, while also providing support for critical reflections on the direction of education in Brazil in the democratic context.

Keywords: Education in Brazil, 1964 Military Coup, Educational policies, History of education.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo do presente trabalho é apresentar uma contextualização histórica da educação brasileira após o golpe militar empresarial de 1964, demonstrando como o governo militar interferiu na trajetória da educação pública no país por meio de ações de ampliação do acesso ao ensino público na década de 1970. Nesse contexto, também será esclarecido como foi o processo de planejamento do ensino público para a classe popular a partir da ampliação do acesso e o que ficou deste legado para a educação atual.

A pesquisa é de caráter bibliográfico e documental, realizada por meio de uma revisão bibliográfica que incluiu o estudo de livros e artigos científicos e pesquisa documental. A pesquisa também se caracteriza como qualitativa e traz informações que se iniciam na década de 1930, passando pelas Constituições de 1934, 1937, 1946, e aprofundando as discussões a partir do golpe militar de 1964. Serão apresentadas as principais reformas no sistema educacional brasileiro, com análise das seguintes Leis: 4.024/61 (LDB), 5540/68 e a 5692/71. Tais leis serão referência para análise de como foi conduzida a educação Nacional a partir da ditadura militar de 1964. Por fim, tratarei também da Constituição de 1988, fazendo uma análise da redemocratização brasileira.

2 O PROCESSO DA EDUCAÇÃO DURANTE OS 21 ANOS DE DITADURA MILITAR

Em 1961, no mesmo ano em que fora eleito presidente da república do Brasil, Jânio Quadros renunciou ao seu mandato e segundo a Constituição de 1946, o substituto era João Goulart. No entanto, o substituto estava em uma viagem diplomática na República Popular da China. Aproveitando o fato de João Goulart estar na China, seus adversários políticos, os militares, o acusaram de comunista, alegavam também que a transição presidencial poderia deixar a segurança nacional em sérios riscos. Causaram o impedimento de Jango tomar posse do seu mandato por direito no regime presidencialista (SOUARES, 1994).

Em 1963, após uma longa disputa política entre o presidente e seus adversários, foi organizado um plebiscito sobre o sistema de governo e o povo decidiu pelo regime presidencialista, da mesma forma que era antes de 1961. A partir do novo governo de João Goulart, agora com plenos poderes, teve que enfrentar problemas anteriormente existentes na estrutura política nacional. Tais problemas já existentes vieram se acumulando juntamente com as disputas de interesses internacionais ligados ao contexto da Guerra Fria, em especial aos interesses norte-americanos, que viam perigo nas propostas presidenciais. Tal ingerência estrangeira contribuiu para uma crise que desestabilizou o governo e, consequentemente, resultou no golpe militar (BELLO, 2001).

Em 1964, os militares e a igreja católica juntamente com organizações políticas de nossa sociedade civil, influenciados e apoiados pelos Estados Unidos, se movimentaram e reagiram contra o governo de Jango. Segundo Soares (1994), os militares golpistas não aceitavam a maneira como seguiam os rumos governamentais e articularam a tomada do poder, temiam que o Brasil se tornasse em uma ditadura socialista, assim como Cuba (CARNIEL, 2018).

Com o fracasso do Plano Trienal do governo Jango de estabilizar a economia, juntamente com discursos sobre medidas que se dava a entender que eram comunistas, como a reforma agrária e a reforma urbana, grupos anticomunistas foram formados no intuito de

derrubar o governo de João Goulart. Através dos seus discursos associavam o governo Jango como “perigo vermelho”. Um discurso que conquistou um amplo espaço até o final de 1963, resultando num “cimento de mobilização anti-Goulart” (SOARES, 1994: 313) fortalecendo setores heterogêneos e apontando para a derrubada do Presidente Jango. Nesse contexto, uma vez iniciado o golpe, interrompe-se uma conjuntura democrática que durava desde 1946, modificando o cenário político do período (LIRA, MARTINS, 2017).

Com o golpe militar, mudaram todas as políticas sociais e econômicas da sociedade, atingindo diretamente a política educacional. Após o golpe, o governo, com o objetivo de controlar todos os campos sociais e políticos, se voltou rapidamente para o campo educacional. Era necessário fazer uma educação que tivesse uma conformidade aos interesses capitalistas (LIRA, MARTINS, 2017).

Sendo assim, o governo militar fez aliança com a United States Agency For International Development (USAID) e vários convênios e acordos foram implementados pelo Ministério da Educação (MEC) que levaram à elaboração da Lei 5.692/71, que reformou a educação básica brasileira. Entre essas reformas citamos: algumas disciplinas foram retiradas do currículo escolar tais como Latim, Filosofia e educação política; várias matérias tiveram sua carga horária reduzida sendo complementadas com outras disciplinas, como Educação Moral e Cívica (CARNIEL, 2018).

A educação Nacional tomou formas ainda não experimentadas em todo o Brasil. Esses acordos encerraram com todo o movimento educacional que se enraizava por todo o território Nacional, ou seja, foi dissipado todo o Movimento de Educação e Cultura Popular, tendo os seus autores e aliados caçados, exilados e presos. A educação brasileira passou por uma subordinação e foi conduzida por estratégias que ficaram fora de sua estrutura na sociedade, começando assim uma crise educacional. O país entrou em uma nova era, a era dos “anos de Chumbo” da repressão militar (CUNHA e GOES, 1985).

A educação foi totalmente saqueada em seus direitos. Os estudantes e profissionais da educação, movimentos estudantis, sindicatos de trabalhadores, parlamentares e forças políticas reformistas foram calados, silenciados e obrigados a subugar-se ao regime militar.

O cidadão brasileiro teve seu direito de cidadania apreendido. O governo militar tomou as rédeas da vida Nacional em suas mãos com poder autoritário, controlando a sociedade e ditando a maneira como conduzir a educação do povo. Não havia mais os debates, diálogos, discussões políticas e sim a ordem autoritária da ditadura (LIRA, MARTINS, 2017).

Com o discurso da ordem e progresso, os militares afirmavam salvar o país da desordem, salvar a democracia (GERMANO, 2005). Os militares deixaram essa questão bem clara, quando se referiram à “formação de almas”, pois um dos setores mais perseguidos pela repressão, vigiados pelos militares foram às universidades no período pós-golpe (1964). Muitos danos foram causados a essas instituições, assim como o incêndio da União Nacional dos Estudantes. Professores e cientistas importantes da área da educação como: Paulo Freire, Celso Furtado, Florestan Fernandes e outros, foram presos e exilados.

O Movimento da Educação Popular, depois das universidades foi o alvo principal dos militares. Escolas foram desativadas, professores processados e presos, um vandalismo total nas bibliotecas, não restando nada. O Movimento da Educação Popular tinha por objetivo a educação do povo e o esclarecimento na área social. Dessa maneira o Movimento agia como um instrumento de libertação abrindo caminho para o cidadão, principalmente o cidadão rural, na conquista de seus direitos na sociedade (CARNIEL, 2018).

Assim foi a palavra do Coronel Darcy Lazaro, o mesmo que comandou a primeira invasão da Universidade de Brasília (UNB), em 1964: “Se essa história de cultura vai nos atrapalhar a endireitar o Brasil, eliminaremos com a cultura durante trinta anos.” (GERMANO apud CUNHA, 1989: 21).

Em lugar do discurso democratizante, o exército contrapõe com outro discurso enfatizando a doutrina da Segurança Nacional. O objetivo desse discurso era manter a disciplina e a ordem, executando nas escolas o ensino da educação Moral e Cívica, que seria ministrada em todos os níveis de ensino até a pós-graduação, conforme Decreto-Lei n. 869/1969, assinado pela junta militar. “O projeto tinha como meta a unificação da força moral da igreja com o poder dos militares buscando mobilizar o país” (GERMANO, 2005; 323).

Entre 1968 e 1971, o governo programou várias reformas da educação básica, à universidade. O sentido era colocar o Brasil em ordem, sob o controle do regime militar. A reforma na área da educação começou de cima para baixo, ou seja, pela educação superior. Muitos protestos aconteceram em várias partes do país, setores da sociedade se opondo contra a repressão militar (LIRA, MARTINS, 2017).

Dante das reações da sociedade, o governo assinou em poucos dias a Lei 5.540/68, uma lei que reformulou todas as universidades brasileiras. A reforma universitária tinha o objetivo de desmobilizar os profissionais da educação e os estudantes, os militares acreditavam que havia uma forte subversão comunista e era preciso intervir a qualquer ação contrária aos objetivos militares.

A Emenda Constitucional de (1967/1969) estabeleceu que o ensino primário seria obrigatório a toda população dos sete aos quatorze anos e gratuito nos estabelecimentos oficiais, (1967 – art. 168, § 3º, II, e 1969 – art. 176, § 3º, II). Neste período a educação não era assegurada como um direito público subjetivo (LIRA, MARTINS, 2017).

Buscando uma solução para erradicar o analfabetismo, o governo militar criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), substituindo o Movimento da Cultura Popular (MCP). O MOBRAL nasceu em 15 de dezembro de 1967, com o objetivo de solucionar o elevado número de analfabetos no país. Não havendo uma diminuição significativa do analfabetismo, o projeto de educação (MOBRAL) passa por uma reestruturação em 1970. O governo militar tinha como prioridade eliminar o problema de analfabetismo que ditava como “vergonha do Nacional”. O governo investiu em quatro programas dentro do projeto MOBRAL (1972/1976) havendo uma expansão e também contava com o apoio da Secretaria de Educação (GERMANO, 2005).

O que o governo pretendia através do Mobral era a educação para formação de mão de obra, habilitando o sujeito a ler, escrever e contar expandindo seu vocabulário. Dessa maneira, diminuiria com o analfabetismo e formaria um número significativo de indivíduo que beneficiaria no processo de desenvolvimento econômico do país (VIDAL, VIEIRA, 2017).

Foi nesse período de total imposição militar, que foi instituída a Lei 5692/71, reformando a Lei de Diretrizes e Base da Educação Na-

cional (4.024/61), com o objetivo de oferecer formação educacional profissionalizante. Deixando mais explícita a dualidade na educação, a educação para o trabalho e a educação da elite, que estava voltada aos interesses do capitalismo, na preparação da mão de obra qualificada capacitando os filhos da classe dominante para o modelo industrial que surgia. Trataremos agora a tratar das políticas educacionais propriamente ditas.

3 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA DÉCADA DE 1970

A reforma do ensino fundamental e médio foi realizada no período da repressão, os membros de estudos foram escolhidos pelo ministro do período vigente, Jarbas Passarinho. Com a lei 5692/71, o ensino primário e secundário sofre significativas mudanças, através da reforma educacional em todo o país. O Art. 1 da lei 5.692/71 diz: “O ensino de 1º e 2º grau tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (ROMANELLI, 1986).

Para fazer valer o que diz o artigo, o ensino é reestruturado segundo a lei, e ampliado de quatro para oito anos gratuitos em escolas públicas, não sendo mais necessária a prova de admissão, selecionando aqueles que dariam continuidade ao ensino, ou seja, dificultando a entrada do aluno no antigo ginásio (o atual ensino fundamental) e a redução do ensino médio de sete anos para três ou quatro anos. Explicitaremos tais mudanças nos artigos a seguir:

(...) Art. 18. O ensino de primeiro grau terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades.

(...) Art. 20. O ensino de 1º grau será obrigatório de 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder a sua chamada para matrícula. Parágrafo único. Nos Estados, no Distrito Federal, nos territórios e nos Municípios, deverá a administração de ensino fiscalizar o cumprimento da obrigatoriedade escolar e incentivar a frequência dos alunos.

(...) Art. 22. O ensino de 2º grau terá três ou quatro séries anual, conforme previsto para cada habilitação, compreendendo, pelo menos, 2.200 ou 2.900 horas de trabalho escolar efetivo, respectivamente.

Parágrafo único. Mediante aprovação dos respectivos conselhos se educação, os sistemas de ensino poderão demitir que, no regime de matrícula por disciplina, o aluno possa a concluir em dois anos no mínimo, e cinco no máximo, os estudos correspondentes a três séries da escola do 2º grau. (Lei 5692/71). (BRASIL, 1971).

Dessa maneira a legislação colocou o ensino em três graus sucessivos. A primeira anexa o antigo primário ao ensino ginásial, passando assim o ensino fundamental a ter oito anos de escolarização obrigatória. O segundo grau, tomou o lugar do antigo ensino médio, passando o ensino superior a ser chamado de terceiro grau. Nesse sentido, foi extinto por definitivo o exame de admissão, que permaneceu desde 1925 como um forte elemento de exclusão, peneirando aqueles que dariam seguimento de uma etapa para outra. O aluno que termina o ensino primário teria que fazer um teste para testificar que estava apto para dar seguimento no curso ginásial. Com a eliminação dos exames, abre-se ou amplia-se o número de vagas nas redes Estaduais e Municipais de ensino.

Estimou-se um crescimento das matrículas no período da ditadura militar (1965-1985). Com a ampliação de vagas na rede pública, ficaram evidentes os problemas e dificuldades já existentes há tempos, tais como: o número insuficiente de escolas e de infraestrutura adequada, a precariedade de materiais didáticos, poucos professores formados e os salários baixos dos profissionais da educação. Esse foi um dos pontos negativos que se destacou no período militar.

A escola profissionalizante, talvez tenha sido a reforma que tenha causado mais discussão, pois surgiu com o objetivo de preparar o aluno do ensino médio para o mercado de trabalho, uma reforma que só evidenciou além do que já era visível à seletividade de critérios no momento de uma aprovação seleção na empresa. O supletivo surgiu para que os alunos que não conseguiram concluir o ensino em tempo

normal, ou seja, na idade certa crianças entre sete e quatorze anos de idade, dessem prosseguimento aos estudos.

Toda integração de primário, ginásio, secundário e técnico seguiu a ordem da continuidade e terminalidade. A primeira garantiu ao estudante o prosseguimento de uma série para outra sem a necessidade de provas, tanto no 1º quanto no 2º grau. O segundo com o objetivo de que, ao terminar toda etapa de ensino obrigatório, o jovem estivesse capacitado para o mercado de trabalho.

Documentações garantiam o currículo de formação geral e a formação profissional. A formação profissional estava diretamente ligada à região, capacitando o estudante segundo a necessidade do lugar tal como: Primária (agropecuária) secundária (indústria) e terciária (serviços).

Quanto à profissionalização do estudante já mencionado, a certificação de 1º e 2º graus não surtiu o efeito esperado pelo alunado da escola pública, pois gradativamente os jovens estudantes viam sua certificação sendo desvalorizada. Deixando claro que essa inovação foi verdadeiramente ideológica, ficando somente na leitura do artigo constitucional. “Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins”. (Art4º: 3º)

Com a reforma algumas matérias foram substituídas, Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica entraram no lugar de história e Geografia. Outras desapareceram tais como, Filosofia e Sociologia por falta de espaço e outras aglutinadas para o ensino de 1º grau.

Outra importante dimensão da reforma do ensino de 1º e 2º graus, da lei 5.692/1971 trata-se da Educação de Jovens e Adultos (EJA) objetivando também a formação para o trabalho. A finalidade era também a escolarização de jovens e adultos que não conseguiram concluir o ensino regular no tempo normal. Também capacitar ou atualizar o estudo daqueles que tiveram um ensino regular incompleto, ou fragmentado.

Entende-se que o objetivo principal do estado não era dar à classe popular condições de conquistar ou disputar na mesma qualificação de trabalho com o mercado que sempre esteve direcionado ou reservado para os filhos da elite. Mas prepará-los numa perspec-

tiva do desenvolvimento Nacional, e assim capacitando-os na formação de mão de obra.

Em suma, na tentativa de diminuir o alto índice de analfabetismo, em 1967, foi criado o Moberal que teve os trabalhos iniciados somente no ano de 1970. O sentido de alfabetização que vinha sendo desenvolvido no Brasil a partir do método Paulo Freire foi modificado, não dando margem ao processo de conscientização do sujeito.

Era necessário erradicar o analfabetismo e levar esse público ao propósito do governo, direcioná-los para o grande projeto dos governos militares, que era ter um contingente de mão de obra capacitado para o desenvolvimento nacional do país. O programa não teve o sucesso esperado, considerando o baixo número de pessoas matriculadas. No caso o país permaneceu na mesma condição de antes com um número significativo de “analfabetos funcionais”, isto é, não sendo capaz de dominar a leitura e assinando muito mal próprio nome.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar pesquisas em livros, artigos e sites de indexação de artigos científicos para concluir esse trabalho, foi possível analisar as duas fases da escola pública, seus tempos de áurea e sua desvalorização. Podemos declarar que a escola pública desde o início de sua existência esteve a serviço da educação dos privilegiados. A escola foi uma instituição elitizada onde se encontravam os filhos de proprietários e comerciantes, era a elite se apropriando do melhor que a escola pública tinha para a complementação de sua cultura (educação). Enquanto os filhos de trabalhadores mal cursavam o primário ou saiam antes de completar, isso quando conseguiam matrículas para ingressar na escola.

Cabe lembrar que foi a partir da década de 1920, que intelectuais começaram a lutar por uma educação, para todos, onde todos pudessem ter acesso à educação, a escola pública e gratuita, sendo gerida pelo Estado. Todavia, de forma paradoxal, foi somente a partir de 1971, com a Lei: 5692/71, a reforma da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, que começou realmente uma ampliação de números de vagas para a entrada de um contingente maior na escola pública.

Sendo esse público a classe popular, os filhos de trabalhadores, os desfavorecidos. Era uma nova realidade para a escola pública, uma parte da elite saindo da escola pública, e a classe popular ocupa um espaço que antes era da classe média. A escola passou a ter um público distante de sua realidade, seu padrão, sua fôrma, assim gradativamente a qualidade do ensino da escola pública vem se deteriorando, evidenciando a desvalorização do ensino. A classe popular entra em massa para a escola e com a mesma velocidade sai à qualidade, ou seja, abre-se uma quantidade de vagas e diminui a qualidade do ensino.

O estado reconhece a necessidade de dar o mínimo de instrução à classe popular, para que tivessem condições de ingressar no novo mundo capitalista que surgia no país, ou seja, o mundo da produção industrial. Era a preparação da classe trabalhadora rumo ao mercado de trabalho para a nova sociedade, é nesse sentido que a escola entra no mundo da produção.

REFERÊNCIAS

BELLO, José Luiz de Paiva. **Educação no Brasil**: a história das rupturas. Pedagogia em Foco, Rio de Janeiro 2000.

BRASIL, LDB. **Lei nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL, **Constituição Federativa do Brasil**, de 05 de Dezembro de 1988.

BRASIL, **Carta de Goiânia**. IV CBE. 02 a 05 de Setembro de 1996.

BRASIL, LDB. **Lei nº 5.692 de 11 de Agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional

BRASIL. **Lei nº 4.024 de 20 de Dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CARNIEL, Francislaine Soledade. Educação, cidadania e participação político-cidadã no Regime Civil-Militar. **Epígrafe**, v. 5, n. 5, p. 27-43, 2018.

CUNHA Luiz Antônio. **Educação, estado e democracia no Brasil**. Rio de Janeiro, Cortez, 1991.

CUNHA, Luiz Antônio e GÓES Moacyr de. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro Zahar, 1985.

FREITAS, Marcos Cezar de e BICCAS, Maurilene de Souza. **História social da educação no Brasil (1926/1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

GERMANO, J.W. **Estado militar e a educação no Brasil (1964/1985)**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIRA, Leandro de Oliveira; MARTINS, Rodrigo Nóbrega. Reflexões sobre a legislação de educação durante a ditadura militar (1964-1985). **Acta Historia Educere**, v. 1, n. 1, p. 44-53, 2017.

ROMANELLI, Otaizade Oliveira. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1986.

SAVIANI, Demerval. **A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas** – 12. Ed. Revista – Campinas, SP: Autores associados, 2011.

SOARES, Claudio Ary Dillon. **A democracia interrompida**. Rio de Janeiro. Ed. FGV, 2001.

VIDAL, Bia Paixão; VIEIRA, Isabel Nogueira. Contribuições para a análise da educação básica brasileira durante a ditadura civil militar: resultados preliminares. **Epígrafe**, v. 4, n. 4, p. 71-87, 2017.

SOBRE OS ORGANIZADORES



Dayse Marinho Martins

Doutora em História (UFMA), Doutora em Políticas Públicas (UFMA), Mestra em Cultura e Sociedade (UFMA) Licenciada em PEDAGOGIA, HISTÓRIA e FILOSOFIA, Bacharela em PSICOLOGIA com formação de psicóloga, graduanda em GEOGRAFIA, SOCIOLOGIA, LETRAS, CIÊNCIA DA FELICIDADE, COMUNICAÇÃO SOCIAL RÁDIO E TV com Especializações em áreas das Ciências Humanas além de Formação em Mídias digitais e tecnologias educacionais pela Universidade de Coimbra. Realiza pesquisas sobre currículo, ensino-aprendizagem, mídias, redes sociais, tecnologias educacionais digitais, gamificação, história da educação, história da Psicologia, história do Maranhão, políticas públicas em saúde e educação, psicologia clínica, saúde mental, arqueologia lacustre maranhense e educação patrimonial. Tem experiência em docência, supervisão e gestão escolar em todos os níveis da Educação Básica, bem como, aprofundamento em informática e comunicação na educação. Professora da rede municipal de São Luís MA, Especialista em Educação da Secretaria de Estado da Educação SEDUC MA, atuando no setor de Recursos Humanos da Unidade Regional de Educação de São Luís. Psicóloga Clínica de abordagem fenomenológica, CRP 22/03627. Docente externa permanente do Programa de Pós-graduação em Psicologia PPGPSI UFMA - Mestrado, atuando na Linha de Pesquisa História, Epistemologia e Fenômenos Psicológicos com estudos sobre Fenomenologia husser-

liana; fenômenos psicopatológicos e corpo no mundo da vida contemporâneo; Clínica social e políticas públicas; Redes sociais, tecnologias digitais e subjetividade, psicologia escolar e educacional, história da Psicologia no Maranhão. Pesquisadora, Membra Efetiva, segunda secretária da Academia Maranhense de Ciências ocupando a cadeira 42, patroneada por Claude Abbeville. Membra Efetiva Fundadora e primeira presidente da Academia Penalvense de Letras e Artes, cadeira 02, patroneada por Aldo Leite. Membra internacional da Federação Brasileira dos Acadêmicos das Ciências, Letras e Artes, cadeira 385, patroneada por Laura Rosa. Membra da União Brasileira de Mulheres (UBM) no Maranhão, atuando como suplente no Conselho Estadual de Saúde do Maranhão.



Luiz Carlos Rodrigues da Silva

Possui graduação em Filosofia pela Faculdade Evangélica do Meio-Norte - FAEME, em História pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, em Filosofia da Educação Religiosa pelo Instituto de Teologia e Filosofia Brasileiro - ITEFIB e graduando em Psicologia pela Faculdade de Educação Memorial Adelaide Franco - FEMAF. Especialização em Docência do Ensino Superior pela Universidade Cândido Mendes - UCAM, Especialização em Mídias na Educação pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA, Especialização em Psicopedagogia Clínico-Institucional pela Faculdade Evangélica do Meio-Norte, MBA em Gestão Escolar pela Universidade Virtual do Maranhão - UNIVIMA/ Grupo Ibmec, Especialização em Metodologias Ativas e Tecnologias Educacionais Digitais pela Universidade de Coimbra-Portugal. Especialização em Arqueologia e Patrimônio, em Psicanálise Clínica e Psicologia Cognitiva e Comportamental pela FACUMINAS. Mestrado em Ciências da Educação pela Universidad Politécnica y Artística del Paraguay - UPAP (2010). Mestrado em Ensino de História pela Universidade Federal do Tocantins - UFT (2021). Doutor Honoris Causa em História pelo Centro Sarmathiano de Altos Estudos Filosóficos e Históricos. Doutorando em Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Assunción - UAA. Mestre e Doutor em Psicanálise pelo Instituto de Formação Acadêmica - FATEB. Membro do Conselho Brasileiro de Psicanálise Clínica - Psicanalista(CBPC-2022-1192). Publicou mais de uma dezena de artigos em periódicos especializados e trabalhos em anais de congressos, possui ainda livro e capítulos de livros publicados no Brasil. Professor concursado da rede estadual e municipal de ensino de Barra do Corda, Ma-

ranhão e docente de cursos de graduação e de pós-graduação. Atua em políticas públicas e tem experiência em avaliação e monitoramento em de políticas públicas. Atua na linha de Educação e Tecnologias e Cultura. Membro da Academia dos Intelectuais e Escritores do Brasil - AIEB. Membro efetivo da Academia Internacional de Literatura Brasileira(AILB). Membro efetivo da Academia Hispano-Brasileña de Ciencias, Letras y Artes (AHBLA). Membro fundador e efetivo da Academia Maranhense de Ciências e Belas Artes. Membro efetivo da Academia Barra-Cordense de Letras-ABCL. Membro Colaborador da Academia Maranhense de Ciências -AMC. Membro Correspondente do IHGM. Sócio Correspondente da Academia Sorocabana de Letras. Membro efetivo da Academia Internacional de Literatura e Artes Poetas Além do Tempo - AILAP. Membro vitalício e imortal da Academia dos Intelectuais e Escritores do Brasil. Acadêmico fundador da Academia Maranhense de Ciências e Belas Artes. Membro efetivo da Sociedade de Cultura Latina do Estado do Maranhão (SCLMA). Membro Correspondente da Academia Zedoquense de Letras(AZL). Membro Correspondente da Academia de Letras de Araguaína- TO. Membro efetivo - Acadêmico Internacional - da Federação Brasileira dos Acadêmicos das Ciências, Letras e Artes - FEBACLA. Membro do Coletivo de Escritores Maranhenses. Membro do grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias Digitais na Educação (GEP - TDE). Membro do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar Jean-Jacques Rousseau -UFMA/FAPEMA/CNPq. Membro do Grupo de Pesquisa/Projeto em Ensino de História Medieval: entre textos e intertextualidades da Universidade Federal do Tocantins- UFT, Campus Araguaína. Membro do Grupo de Pesquisa em Humanidades HOMINIBUS, IFMA, Campus Barra do Corda-MA. Membro do Conselho Editorial da Revista da Academia Barra-Cordense de Letras. Membro da National Geographic Society desde 2006. Membro associado da Associação Nacional de História - ANPUH, Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia - ANPOF. Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED. Membro da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC. Membro da da Associação Brasileira de História Oral - ABHO. Membro da Associação Brasileira de Educação - ABE. E-mail: solracro9@gmail.com



Welton Vale Pereira

Mestre em Ensino de História pelo programa PROFHISTÓRIA, graduado em Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal do Maranhão. Atualmente é Professor da Rede Básica de Ensino; no campo científico atua como Pesquisador no Grupo de Estudo e Pesquisa TRILHA: Laboratório de Ensino e Aprendizagem Histórica , da Universidade Federal do Maranhão, na linha de estudo e pesquisa em Linguagens e Narrativas Históricas: produção e difusão; na perspectiva de Educação e Metodologias de Ensino; História Local com ênfase no Itaqui-Bacanga, Política e Sociedade, Educação e Desenvolvimento de Projetos. Desenvolve palestras, formações pedagógicas, consultoria educacional e de projetos. Autor e Coordenador do Projeto Seminário de Incentivo à Pesquisa - SEMIP.

ÍNDICE REMISSIVO

A

África, 115
Alto Alegre, 45

C

Colonização Portuguesa, 9
Cultura Pop, 60

E

Educação no Brasil, 150
Ensino de História, 21, 60, 99,
115
Escravidão, 9

G

Gênero, 81
Golpe Militar de 1964, 150
Gotham City, 60
Guajajara, 45

H

História, 81
História da educação, 150
História do Maranhão, 9, 21

I

Imprensa Maranhense, 45

L

Literatura, 81
Livros didáticos, 21

M

Memória Histórica, 45
Missionários Capuchinhos, 45

N

Narrativas, 115

P

Patrimônio Histórico, 9
Pedagogia Crítica, 60
Políticas educacionais, 150
Puzzle de Aronson, 99

T

Tecnologias digitais, 99

U

Urbanismo Colonial, 9

V

Vilania, 60

ISBN 978-65-5388-323-9

A standard 1D barcode representing the ISBN 978-65-5388-323-9.

9 786553 883239 >