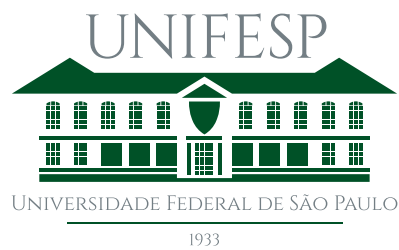


DIÁLOGOS NA PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

Ana Nemi
Ana Maria Anunciato
Fábia Barbosa Ribeiro
(Organizadoras)



Programas Organizadores



PROF **HISTÓRIA**
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



Ana Nemi
Ana Maria Anunciato
Fábia Barbosa Ribeiro
(Organizadoras)

DIÁLOGOS NA PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

1ª edição

Brasília-DF, 2021

 **Rosivan**
Diagramação & Artes Gráficas

Comissão Editorial do Departamento de História

Coordenação - Glaydson José da Silva

Representação docente

Patrícia Teixeira Santos
Wilma Peres Costa

Liz Santos de Jesus
Mestrado Profissional

Representação discente

Felipe Vaz
Mestrado Acadêmico

Matan Ankava
Mestrado Acadêmico

Joyce da Silva Serafim
Mestrado Profissional

Victoria Lacerda
Graduação

Financiamento

Proeb/ CAPES/ Núcleo Unifesp ProfHistória

Conselho Consultivo

Ana Luiza Martins Camargo de Oliveira
Ex Condephaat/Pós-doc – FFC/Unesp–Marília

Gianluca Fiocco
Università degli studi di Roma Tor Vergata

Andrew Britt
University of North Carolina School of Arts

Gustavo Junqueira Duarte Oliveira
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Armelle Enders
Université de Paris IV

Jeffrey Lesser
Emory University

Carlos Antonio Garriga Acosta
Universidad del País Vasco

José Manuel Viegas Neves
Universidade Nova de Lisboa

Eugénia Rodrigues
Universidade de Lisboa

Marcelo Cândido
Universidade de São Paulo

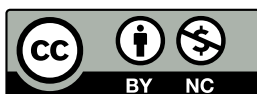
Fabírcia Cabral de Lira Jordão
Universidade Federal do Paraná



Departamento de História

© 2021 by Ana Nemi, Ana Maria Anunciato e Fábيا Barbosa Ribeiro (Organizadoras)

Esta obra é publicada sob a Licença Creative Commons Atribuição-Não
Comercial 4.0 Internacional.



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

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

Capa: **Andrés Nascimento**

Revisão: **Tikinet**

Catálogo da Publicação na Fonte.

Diálogos na pesquisa em ensino de História [recurso eletrônico] / Organizado por Ana Nemi, Ana Maria Anunciato e Fábيا Barbosa Ribeiro. – Brasília: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021.

1 PDF.

ISBN 978-65-80423-10-1

1. Educação – História. 2. Diálogos. 3. Pesquisa. I. Nemi, Ana. II. Anunciato, Ana Maria. III. Ribeiro, Fábيا Barbosa.

CDU 37:93/94

D536

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

O conteúdo deste livro é de exclusiva responsabilidade dos autores.

SUMÁRIO

- 8 **APRESENTAÇÃO**
- 9 **VOZES LIBERTÁRIAS: A REPRESENTAÇÃO DO ANARQUISMO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA**
Ana Maria Anunciato Souza
- 16 **ENSINO DE HISTÓRIA E A IMIGRAÇÃO CONTEMPORÂNEA: OS DESAFIOS PARA INCLUSÃO DA LEI Nº 16.478/16 NO CURRÍCULO DE HISTÓRIA**
Anderson Acioli Machado
- 26 **A ESCOLA COMO PALCO DE UMA GUERRA NÃO DECLARADA: O DISCURSO ANTICORDIAL DO RAP E DA LITERATURA PERIFÉRICA NO ENSINO DE HISTÓRIA**
Cristiano Aparecido Mendes
- 39 **ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL: PRÁTICAS DOCENTES E IDENTIDADES DISCENTES**
Eduardo Carvalho de Almeida
- 48 **O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL NOS ANOS INICIAIS: REFLEXÕES SOBRE A REALIDADE PONTA-GROSSENSE**
Elaine Aparecida Mayer
- 60 **MULHERES NEGRAS NA HISTORIOGRAFIA E NO ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL**
Elaine Lopes
- 69 **SISTEMAS APOSTILADOS DE ENSINO (SAE) E PROFESSORES: INTELECTUAL OUTÉCNICO?**
Fabiana Santana da Silva
- 78 **ATAQUE DE RISO: A HISTÓRIA POR TRÁS DA PIADA**
Francisco Denis Souza Gomes
- 85 **A IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA LOCAL NOS BAIROS DE PERIFERIA: UMA EXPERIÊNCIA NA ZONA NORTE DE SÃO PAULO**
Indara Reinthaler Mayer
- 94 **O PROFESSOR DE HISTÓRIA E A PRÁTICA DOCENTE NA DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO**
João Paulo da Rocha

- 100 REFLETINDO SOBRE A VIABILIDADE DE UM MAIOR ESPAÇO AO ENSINO DA HISTÓRIA DOS ANTIGOS MARAJOARAS NA SALA DE AULA
Luis Marcelo Santos
- 111 RETALHOS DO TEMPO: AS MARCAS DA INVISIBILIDADE DO ESCRAVISMO NO ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL
Lucas William de Araújo Borges
- 119 DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES SOBRE A CIDADE NA DÉCADA DE 1930: AS CRÔNICAS DO *JORNAL DIÁRIO DOS CAMPOS* E O *ÁLBUM DE PONTA GROSSA*
Maristela Sant'Ana de Oliveira
- 129 O CURRÍCULO DE HISTÓRIA E SUAS RELAÇÕES COM A ARQUITETURA E CULTURA ESCOLAR – DA ESCOLA PRÁTICA DE AGRICULTURA CARLOS BOTELHO À ETEC PROFESSOR EDSON GALVÃO, ITAPETININGA (SP)
Monica Maria Toscani Cseri Ricardo
- 137 A PRAÇA MARECHAL FLORIANO PEIXOTO – ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO E PRESERVAÇÃO DA MEMÓRIA DA CIDADE DE PONTA GROSSA (PR)
Nelci Aparecida Ruth
Maura Regina Petruski
- 148 DOIS DEDOS DE PROSA: AS CRÔNICAS DE JULIA LOPES DE ALMEIDA NO *JORNAL O PAIZ* (1908-1912)
Paula Bernadete Montanari
- 157 ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL COMO ESTRATÉGIA PARA A FORMAÇÃO DA CIDADANIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO
Priscila Matsushita Ferreira
- 166 ENTRE UMA FERROVIA E UMA AERONAVE: MEMÓRIAS, FOTOGRAFIAS E HISTÓRIAS DO BAIRRO DA VILA GALVÃO – GUARULHOS (SP)
Rafael Saraiva Fernandes
- 175 “QUANDO A TAIPA DÁ LUGAR AO TIJOLO”: A CONSTRUÇÃO E O TOMBAMENTO DO PRÉDIO DA PINACOTECA DE SÃO PAULO E SUA RELEVÂNCIA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA
Renato Akio da Cruz Yamaguchi
- 183 A FORMAÇÃO CONTINUADA E O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS PRODUÇÕES DO PROFHISTÓRIA.
Tatiana Correia Vital da Costa
- 195 ENSINO DE HISTÓRIA, METODOLOGIAS ATIVAS E ENSINO HÍBRIDO
Vera Lúcia Guedes Barbosa

APRESENTAÇÃO

Nos dias 21 e 28 de novembro e 5 de dezembro, os Programas de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) se reuniram para refletir sobre os caminhos da pesquisa nesta área e os resultados dos trabalhos dos seus alunos.

O conjunto de textos que apresentamos ao leitor é resultado dos debates realizados, que se pautaram pela defesa da Universidade pública e do fortalecimento da História como disciplina do currículo escolar.

Realizado em meio virtual em função da pandemia de COVID-19, o Seminário, intitulado *Diálogos na pesquisa em ensino de História*, demonstra não apenas a relevância dos jovens programas que acolhem professores/pesquisadores para a sociedade brasileira, mas, também e especialmente, que, mesmo diante das telas e um tanto distante das ruas, historiadores estamos sempre à espreita e com a voz afinada para os tempos vividos, de hoje e ontem, e para aqueles fabulados em todas as temporalidades.

As organizadoras

VOZES LIBERTÁRIAS: A REPRESENTAÇÃO DO ANARQUISMO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Ana Maria Anunciato Souza¹

Este artigo abordará aspectos da pesquisa de mestrado em desenvolvimento no Programa de Mestrado Profissional em História (ProfHistória), junto a Universidade Federal de São Paulo. Propomos, através da pesquisa e análise dos livros didáticos de história presentes no acervo da Biblioteca do Livro Didático da Universidade de São Paulo, construir um quadro das representações do movimento ácrata, buscando compreender os mecanismos postos em ação na construção do imaginário social acerca dos ideais libertários. Considerando sua relevância na formação da classe operária brasileira, assim como sua importante presença na educação e preocupação com a instrução dos trabalhadores, acreditamos ser significativo compreender os discursos construídos pelo livro didático de história sobre o anarquismo e sua transformação de sujeito histórico a personagem periférico.

Por que falar de anarquismo e ensino de história?

Os desafios do presente têm nos mostrado a insuficiência dos modelos políticos e econômicos atuais, expondo as fragilidades de nossa organização social e a premência de pensarmos alternativas a esta realidade. Vemos cotidianamente a necessidade de uma relação mais consciente e coletiva entre os sujeitos sociais, a urgência de reformulação do modelo econômico em busca de uma realidade mais equitativa e a diminuição das posturas hierárquicas em benefício de empreendimentos mais horizontalizados.

A educação, assim como as demais instituições postas no jogo político e econômico, vê-se engendrada pelas demandas do capital e das políticas públicas extremamente influenciadas por organizações e institutos privados, em um crescente processo de mercantilização da educação e do próprio ensino. O aumento da tecnicidade em detrimento da reflexão teórica, da competição em lugar do coletivismo, coloca-nos diante de uma realidade individualista, centrada no consumo e numa falsa crença no mérito pessoal em um momento de perigoso reavivamento de preconceitos e posicionamentos autoritários. Diante disso, pensar as ideias anarquistas a partir de sua presença no

¹ Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e professora nas redes municipal e estadual de São Paulo.

ensino de história se coloca como possibilidade de perceber outras formas de organização social, contribuindo para a construção de novas perspectivas de futuro.

O anarquismo, a despeito do significado pejorativo que lhe foi atribuído, demarca um profícuo campo de ideias que se dispôs a pensar a realidade social a partir das possibilidades de interação livre entre os sujeitos sociais. Desde sua origem até seus desdobramentos teóricos no século XXI, as ideias libertárias têm prenunciado alternativas aos sistemas vigentes, buscando enfatizar as ações de apoio mútuo, as liberdades individuais, a igualdade de direitos, a importância da instrução e do desenvolvimento científico do conhecimento, o uso não predatório dos recursos naturais e a crítica ao consumismo.

Pensar o movimento ácrata através do LDH e sua importante contribuição para a constituição da memória histórica escolarizada é pensar a intencionalidade que permeia a construção destas representações e sua relação com a produção historiográfica. Segundo Carlos Augusto Addor² as ideias anarquistas vêm sendo revisitadas, e o anarquismo em sua multiplicidade adentra novamente o debate teórico, sendo possível identificar as influências do pensamento libertário nas artes, nos movimentos sociais e comunidades autônomas que optam pela autogestão. Para pesquisadores como Margareth Rago³ os ideais anarquistas tiveram profundo impacto na produção intelectual; pensadores que não eram necessariamente anarquistas traziam no conjunto de suas ideias conceitos e pensamentos herdados de teóricos libertários.

O livro didático como encenação do passado

O trabalho em desenvolvimento tem como objetivo identificar nos livros didáticos de história as representações construídas sobre as ideias e movimentos anarquistas. Por meio da pesquisa nos livros que compõem o acervo da Biblioteca do Livro Didático da Universidade de São Paulo, procuramos elaborar um quadro de análise que nos possibilite entender o desenvolvimento das narrativas acerca das ideias libertárias no ensino de história. Buscando compreender quais discursos são apropriados pelo LDH, analisando-os dentro de seu contexto de produção e consumo, e as possíveis relações de poder postas em jogo na configuração de uma determinada memória histórica escolar.

Partindo do conceito de representação e apropriação como construção simbólica, delineada pela constituição moral, ideológica e visão de mundo daqueles que a produzem, como proposto por Roger Chartier,⁴ almejamos compreender quais recursos são instrumentalizados pela edição escolar, mapeando as estratégias simbólicas que se estabelecem e condicionam possibilidades interpretativas para os conteúdos apresentados e as narrativas construídas pelos autores e editores, entendendo-os como apropriação de determinado discurso social, político e acadêmico transposto para o LDH.

² ADDOR, Carlos Augusto; DEMINICIS, Rafael (org.). *História do Anarquismo no Brasil*, vol. 2. Rio de Janeiro: Achiamé, 2009.

³ RAGO, Luíza Margareth. *Foucault, História e Anarquismo*. Rio de Janeiro: Rizoma, 2015.

⁴ CHARTIER, Roger. "O mundo como representação". *Estud. av.*, São Paulo, vol. 5, nº 11, p. 173-191, abr. 1991

Ainda segundo Chartier, “a apropriação, a nosso ver, visa uma história social dos usos e das interpretações, referidas as suas determinações fundamentais e inseridas nas práticas específicas que as produzem”,⁵ delimitadas e reguladas, neste caso, pela escolarização do conhecimento histórico e sua democratização e disseminação pelo ensino.

Na expectativa de compreender a forma como o movimento libertário se apresenta no ensino de história, debruçamo-nos sobre os livros didáticos, buscando compreendê-los em sua singularidade, como produto específico para o uso na escola e parte integrante da cultura escolar.⁶ Portador do discurso chancelado pelo Estado através dos currículos oficiais e das avaliações por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o livro didático se configura como mercadoria cultural e suporte material que concretiza os conteúdos históricos escolarizados propostos pelos currículos educacionais, além de ser objeto de grande interesse econômico do mercado editorial e de fiscalização do poder público.

Essa característica faz com que o Estado esteja sempre presente na existência do livro didático: interfere indiretamente na elaboração dos conteúdos escolares veiculados por eles e posteriormente estabelece critérios para avaliá-los, seguindo, na maior parte das vezes, os pressupostos dos currículos escolares institucionais.⁷

A inserção dos manuais escolares na educação brasileira advém, em grande parte, das políticas públicas de implementação e regulação das obras. Cabe ressaltar que o interesse estatal não é recente: as legislações que regulamentam o uso e o conteúdo dos livros didáticos no Brasil iniciam-se no Império, contudo, foi durante o período republicano que se tornaram alvo de medidas mais incisivas de controle e censura. Em 1985, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) entrou em vigor, permitindo, gradativamente, o acesso ao livro didático à maioria dos brasileiros que passaram pelo sistema escolar nas últimas três décadas.

Conforme aponta José Cássio Másculo⁸ a produção do livro didático fica a cargo das empresas privadas, e o Estado assume o papel de avaliador e seu principal comprador. Seu valor simbólico e os discursos que estabelece tornam-se campo de disputas sociais intermediadas pelas políticas públicas. Segundo Circe Bittencourt:

O processo de avaliação da produção didática promovida pelo MEC nos últimos anos exemplifica o tamanho das polêmicas e o papel que a leitura escolar desempenha na vida cultural e social brasileira, sem omitir sua importância econômica para um vasto setor ligado à produção de livros no país.⁹

⁵ *Ibidem*, p. 180

⁶ MUNAKATA, Kazumi. “Livro didático como indicio da cultura escolar”. *Hist. Educ.* (on-line), Porto Alegre, vol. 20, nº 50, p. 119-138, set./dez. 2016.

⁷ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 301.

⁸ MÁSCULO, José Cássio. *A coleção Sérgio Buarque de Holanda*. Tese (Doutorado) – Pontífice Universidade Católica, São Paulo, 2008, 238f.

⁹ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes, *op. cit.*, p. 301.

Produto da indústria cultural de significativo interesse econômico para o mercado editorial, objeto de conhecimento e estudo de parte significativa dos brasileiros que passaram pelo sistema escolar, ferramenta de trabalho presente no cotidiano dos professores e, também, produto intelectual e campo de disputas teóricas e ideológicas: o livro didático se mostra como campo fecundo para compreendermos as formas como as ideias libertárias são representadas no ensino de história e consumidas pela sociedade, quais mecanismos textuais e gráficos são postos em ação e quais significados almejam construir.

Consideramos o LDH como portador de uma determinada imagem social, um espelho no qual a sociedade busca se refletir como quadro idealizado, formulado por escolhas que viabilizam ou inviabilizam sujeitos e narrativas, delimitando a memória histórica escolar e privilegiando algumas concepções do passado em detrimento de outras. Para além de apresentar o passado, o livro didático o encena, motivado por diferentes aspectos e grupos sociais. De acordo com Alain Choppin:

Conclui-se que a imagem da sociedade apresentada pelos livros didáticos corresponde a uma reconstrução que obedece a motivações diversas, segundo época e local, e possui como característica comum apresentar a sociedade mais do modo como aqueles que, em um sentido amplo, conceberam o livro didático gostariam que ela fosse, do que como ela realmente é.¹⁰

Algumas questões e considerações finais

O livro didático, paradidático e as coleções têm ganhado espaço nas pesquisas de história cultural e mentalidades, história da educação e disciplinas escolares. Numerosos pesquisadores têm se debruçado sobre eles, interrogando-os de diferentes formas e buscando compreender as múltiplas dinâmicas que os envolvem. No Brasil, nas últimas décadas, vivenciamos um aumento considerável da produção acadêmica voltada a compreender os muitos interesses e atores envolvidos na produção, distribuição e consumo dos livros didáticos, além das análises dedicadas à forma e a seu conteúdo. Para Kênia H. Moreira¹¹ a diversidade nas temáticas pode ser entendida como reflexo das múltiplas possibilidades de uso e definição do livro no espaço escolar.

Inserindo-se no conjunto de trabalhos sobre a função *ideológica e cultural*¹² do livro didático, algumas interrogações se colocam para o objeto de pesquisa: Como as ideias e movimentos anarquistas e anarco-sindicalistas são apresentados nos livros didáticos de história? A partir de quando os movimentos libertários são incluídos nas propostas curriculares? Com quais outros assuntos e períodos os movimentos libertários aparecem articulados? Existem diferenças significativas entre as coleções? Existe diferença significativa de abordagem do anarquismo ao longo do tempo?

¹⁰ CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 30, nº 3, p. 549-566, set./dez. 2004, p. 557.

¹¹ MOREIRA, Kênia Hilda. Pesquisas em História da Educação com o livro didático: questões sobre fontes, temas e métodos. *Ed. Pública*, Cuiabá, vol. 26, nº 63, p. 877-903, 2017, p. 888.

¹² CHOPPIN, *op. cit.*, 2004, p. 553.

Expandindo o espectro de pesquisa a fim de construir uma abordagem mais ampla sobre nosso objeto, perguntas alicerçadas nas funções *documental* e *instrumental*¹³ do livro didático se fazem pertinentes: Qual o *corpus* documental utilizado pelo autor? Há uma abordagem didática evidenciada pelo livro? Como essas variáveis modulam as representações e discursos sobre os movimentos libertários para os leitores (educandos e professores)?

Guiados pelas questões acima e pelo debate bibliográfico, pudemos notar em análise preliminar a presença quase uniforme dos anarquistas nos materiais impressos nas últimas três décadas, fenômeno que acompanha o crescimento das pesquisas acadêmicas sobre o anarquismo, notadamente no eixo Rio-São Paulo. Contudo, as representações nos materiais escolares ainda privilegiam dois momentos específicos: as teorias políticas do século XIX e a Greve Geral de 1917 no Brasil. Em ambos, o anarquismo figura como personagem periférico, diminuído em sua importância na compreensão do período estudado, através de recursos textuais e gráficos. Muitos temas, tais como a Comuna de Paris, a Guerra Civil Espanhola, a Colônia Cecília e a imprensa anarquista, raras vezes aparecem entre os conteúdos abordados, e nos dois primeiros, quando presentes, costumam suprimir a presença do movimento anarquista.

Temas como a Greve de 1907 na cidade de Santos e a Universidade Popular criada na cidade do Rio de Janeiro não são mencionados. Cabe ressaltar também o silêncio absoluto sobre os anarquistas ao tratarem a Revolução Russa, ausência essa que espelha a produção historiográfica e contribui para a memória social forjada sobre a Revolução.

Esquecido pela história, tratado como coadjuvante nos movimentos revolucionários, o anarquismo, no LDH, quando não está ausente, parece se resumir à representação cristalizada pelos marxistas sobre os libertários, como aponta Margareth Raggo no prefácio do livro de Marcio Luiz Carreri,¹⁴ ao problematizar a presença do movimento libertário no ensino de história e seu silenciamento:

As propostas lançadas pelos anarquistas, que se definiram nitidamente como anti-hierárquicas e descentralizadoras, não participavam do “pacto-fundador” do ideário republicano moderno e resultaram em forte oposição política aos que acreditaram na centralização do poder e na “ditadura do proletariado”.¹⁵

Buscar as representações e discursos sobre os ideais libertários nos livros didáticos de história vem ao encontro da apropriação crescente de símbolos e ideias do anarquismo em movimentos sociais de contestação que ganham as redes sociais e as ruas. Compreender a forma como os livros representam a ideologia e os movimentos anarquistas pode nos dar indícios do processo de seleção do passado, de sua resignificação no ensino de história, e de quais discursos e silêncios compõem a construção da memória histórica escolar.

Referências bibliográficas

ADDOR, Carlos Augusto; DEMINICIS, Rafael (org.). *História do Anarquismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2009. vol. 2.

ADDOR, Carlos Augusto. *Um Homem vale um Homem. Memória, história e anarquismo na obra de Edgar Rodrigues*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2012.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. “Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos”. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado das Letras; ALB; Fapesp, 2002.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. 1993. 383f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 1997.

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

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. “Produção didática de história: Trajetórias de pesquisas”. *Revista de História*, São Paulo, nº 164, p. 487-516, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/19206>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

CARRERI, Marcio Luiz. *Agulha no palheiro*. 2ª ed. Londrina: Eduel, 2008.

CERTEAU, M. *Cultura no Plural*. Tradução de Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papyrus, 1995.

CERTEAU, M. *A escrita da História*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2000.

CHARTIER, R. À beira da falésia: a História entre certezas e inquietudes. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2002.

CHARTIER, R. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, Roger. “O mundo como representação”. *Estud. av.*, São Paulo, vol. 5, nº 11, p. 173-191, abr. 1991. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 fev. 2021.

CHOMSKY, Noam. *Notas sobre o anarquismo*. São Paulo: Imaginário, 2004

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. Tradução: Maria Helena Câmara Bastos.

História da Educação, Pelotas, nº 11, p. 5-24, abr. 2002. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30596/pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, vol. 30, nº 3, p. 549-566, dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000300012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 fev. 2021.

DEMINICIS, Rafael Borges; REIS FILHO, Daniel A. (org.). *História do Anarquismos no Brasil*. vol. I. Niterói: EdUFF, 2006.

FREITAG, Barbara et al. *O Estado da arte do livro didático no Brasil*. Brasília: Inep/Reduc, 1987.

JOLL, James. *Anarquistas e anarquismos*. Lisboa: Dom Quixote, 1977.

LEUENROTH, Edgard. *Anarquismo: roteiro da libertação social*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2007.

MÁSCULO, José Cássio. *A coleção Sérgio Buarque de Hollanda*. Tese (Doutorado) – Pontífice Universidade Católica, São Paulo, 2008.

MOREIRA, Kênia Hilda. “Pesquisas em História da Educação com o livro didático: questões sobre fontes, temas e métodos”. *Revista. Ed. Pública*, Cuiabá, vol. 26, nº 63, p. 877-903, set/dez. 2017. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/2266/pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

MUNAKATA, Kazumi. “Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil”. In: FREITAS, Marcos César de (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como indício da cultura escolar. *Hist. Educ.*, Santa Maria, vol. 20, nº 50, p. 119-138, dez. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592016000300119&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 fev. 2021.

RAGO, Luiza Margareth. *Foucault, História e Anarquismo*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Rizoma, 2015.

SAMIS, Alexandre. *Clevelânida: anarquismo, sindicalismo e repressão política no Brasil*. São Paulo: Imaginário, 2020.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida; CARVALHO, Marta. “A tradução de John Dewey na coleção autoral biblioteca da educação. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 38, nº 141, p. 999-1015, dez. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000400999&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 fev. 2021.

ENSINO DE HISTÓRIA E A IMIGRAÇÃO CONTEMPORÂNEA: OS DESAFIOS PARA INCLUSÃO DA LEI Nº 16.478/16 NO CURRÍCULO DE HISTÓRIA

Anderson Acioli Machado¹

Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar e fazer alguns apontamentos sobre os desafios e possibilidades para a inclusão da Lei nº 16.478/16, que institui a Política Municipal para a População Imigrante na cidade de São Paulo, no ensino de História.

Para tanto, abordaremos, de forma sucinta, a relevância do tema dos fluxos migratórios contemporâneos para a compreensão das dinâmicas populacionais no âmbito internacional e na cidade de São Paulo. No aspecto educacional, a partir das análises empreendidas por Abdelmalek Sayad e Zygmunt Bauman sobre os mecanismos de opressão e violência, que afligem os migrantes, almejamos demonstrar como as narrativas que destituem a historicidade dos processos migratórios resultam na constituição de contextos favoráveis à produção e circulação dos discursos xenofóbicos.

Por fim, com base nas reflexões de Circe Bittencourt sobre o ensino de História, proporemos alguns apontamentos sobre as mudanças conceituais e epistemológicas necessárias para a inclusão da Lei nº 16.478/16 no currículo de História.

Os fluxos migratórios contemporâneos e o contexto da cidade de São Paulo.

De acordo com a Organização Internacional para as Migrações (OIM)², existem mais de 272 milhões de migrantes internacionais, o que equivale a 3,5% da população mundial, que migram por diferentes motivos, tais como relações familiares, de trabalho, de estudos, entre outras. Desse montante, aproximadamente 70% do fluxo migratório contemporâneo é decorrente de questões econômicas, geradas pelas dinâmicas e desigualdades internacionais acentuadas pela globalização.

¹ Formado em História e Filosofia pela Universidade de São Paulo, Professor da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e mestrando do **Prof. História** – Unifesp.

² OIM/ONU. *World Migration Report*, Geneva: IOM, 2020. Disponível em: <http://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

Além das migrações econômicas, parte considerável desses fluxos migratórios é formada por pessoas que foram obrigadas a deixar seus locais de origem por diferentes razões. De acordo com os dados do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (Acnur),³ cerca de 79,5 milhões de pessoas, em diversas regiões do mundo, foram forçadas a migrar em decorrência de conflitos armados, violência generalizada e graves violações dos direitos humanos, decorrentes de perseguições relacionadas a raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opinião política.

Desse montante, milhões de pessoas atravessaram as fronteiras internacionais, sendo que 26 milhões foram reconhecidas como refugiadas, 4,2 milhões aguardam as decisões de diferentes governos sobre suas solicitações de refúgio, além de outras milhões que estão abrigadas em campos de refugiados em diversas partes do mundo.

Diante desse quadro de vulnerabilidade, diferentes setores da sociedade devem ser mobilizados para a garantia dos direitos desses migrantes. Entre esses setores, a educação é apontada como um ponto essencial das políticas públicas para promover o acolhimento de imigrantes e refugiados nas comunidades locais.

Além de assegurar a garantia do acesso de crianças e adolescentes migrantes e refugiadas ao sistema de ensino, cabe à educação a função de elaborar propostas curriculares que tenham como objetivo a desconstrução dos estereótipos e o combate à xenofobia. Tal ponto de vista é defendido pela Unesco em seu recente Relatório de Monitoramento Global:

Uma vez que a migração e o deslocamento têm se tornado assuntos políticos em voga na atualidade, a educação é fundamental para oferecer aos cidadãos uma compreensão crítica sobre as questões envolvidas. Ela pode ajudar no processamento de informações e na promoção de sociedades coesas, o que é especialmente importante em um mundo globalizado. No entanto, a educação deveria ir muito além da tolerância, que pode ser uma máscara da indiferença; ela é uma ferramenta essencial para combater preconceitos, estereótipos e a discriminação. Se forem mal planejados, os sistemas educacionais podem promover representações negativas, parciais, excludentes ou depreciativas de imigrantes e refugiados⁴

Esse contexto global reverbera na composição populacional da cidade de São Paulo, sendo expressa pela presença de aproximadamente 360 mil migrantes, com mais de 200 nacionalidades diferentes, muitos dos quais oriundos de contextos de deslocamento forçado.

No espaço urbano, fluxos migratórios do século XX e XXI se entrecruzam e reconfiguram os diferentes territórios da cidade, o que fomenta a necessidade de mudança em políticas públicas que atendam as especificidades dessa população.

³ ACNUR/ONU. *Dados sobre refúgio 2020*. UNHCR/ACNUR, 18 jun. 2020. Disponível em <<https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/>>. Acesso em: 7 out. 2020.

⁴ UNESCO. *Relatório de Monitoramento Global 2019: Migração, deslocamento e educação: construir pontes e não muros*. Unesdoc/Digital Library, 2019, p. 10. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367436?posInSet=8&queryId=N-9a997c6f-417c-43ad8349-10bf4489489d>>. Acesso em: 5 maio 2020.

Os desafios para a educação municipal e para o ensino de história assumem novas dimensões com a presença de 7.248 estudantes migrantes, de mais de 90 nacionalidades, matriculados na rede municipal de educação.⁵

Nesse cenário, as diversas reivindicações por políticas públicas que garantam as demandas e direitos dos migrantes resultaram na Lei nº 16.478, de 8 de julho de 2016, que instituiu a Política Municipal para a População Imigrante.

No que tange ao escopo educacional, vale ressaltar o que dispõe a lei, por meio da regulamentação do decreto nº 57.533, de 15 de dezembro de 2016:⁶

Art. 20. A educação observará o princípio da interculturalidade, promovendo o diálogo entre as diferentes culturas, a cidadania democrática e a cultura de paz, cabendo ao Poder Público Municipal:

I - priorizar e ampliar ações educativas de combate à xenofobia, considerando as suas interfaces com as demais formas de discriminação;

II - introduzir conteúdos que promovam a interculturalidade e a valorização das culturas de origem dos alunos imigrantes ou filhos de imigrantes dentro das grades curriculares, em todas as disciplinas e etapas de educação, com inclusão de materiais pedagógicos sobre a temática das correntes migratórias contemporâneas, compreendendo o refúgio, e o diálogo intercultural.

De acordo com essa perspectiva, as culturas migrantes, os fluxos migratórios e os direitos humanos devem ser temas proeminentes na construção do currículo na rede municipal. Nesse sentido, as reivindicações das comunidades migrantes por mudanças na educação coadunam com outras demandas sociais pela democratização do currículo.

Tais aspectos apontam os desafios para a educação em geral e, em especial, para a reflexão sobre o currículo e o ensino de história em relação aos temas contemporâneos. Diante desse quadro, quais são os desafios para o ensino de história diante dessas demandas trazidas pela Lei nº 16.478/16? Quais são as implicações decorrentes da inserção dos fluxos migratórios e das culturas migrantes para a construção do currículo de história?

Ausência de historicidade e a subalternização dos migrantes

Como mencionado, no âmbito nacional e internacional, os documentos e legislações de diferentes instituições ressaltam o papel da educação como dimensão fundamental de combate ao preconceito e discriminação contra os migrantes internacionais.

Para o atendimento dessa perspectiva, a promoção da consciência histórica sobre o tema é fundamental, pois permite a desconstrução dos estereótipos que circulam na sociedade e que colaboram para o cerceamento dos direitos dos migrantes.

⁵ SÃO PAULO (Cidade). *Portal Dados Abertos*. Disponível em: <<http://dados.prefeitura.sp.gov.br/dataset?tags=i-migrantes>>. Acesso em: 15 dez. 2020.

⁶ SÃO PAULO (Cidade). Decreto nº 57.533, de 15 de Dezembro de 2016. Disponível em: <<http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-16478-de-08-de-julho-de-2016>>. Acesso em: 10 dez. 2020.

Nesse sentido, abordar a historicidade do tema é imprescindível, pois embora a questão dos refugiados tenha ganhado intensidade na imprensa no atual contexto, o advento da questão do deslocamento forçado, como pauta das políticas internacionais, emerge do contexto das perseguições dos regimes nazifascistas e das violências decorrente da Segunda Guerra Mundial, como aponta Hobsbawm:

Estimou-se que em maio de 1945 havia talvez 40,5 milhões de pessoas desenraizadas na Europa, excluindo-se trabalhadores forçadas dos alemães e alemães que fugiam diante do avanço dos soviéticos.⁷

Diante dessa tragédia humanitária, no contexto da criação da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945, e da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, o direito das pessoas em situação de refúgio passa a ser inserido nas discussões sobre o direito internacional, como indica o artigo 14: “Todo ser humano, vítima de perseguição, tem o direito de procurar e de gozar asilo em outros países.”⁸

Com base nesse movimento, foi constituída a Convenção das Nações Unidas relativa ao Estatuto dos Refugiados, de 1951, que baliza a construção das políticas internacionais de proteção das pessoas em situação de refúgio. Dentre as resoluções criadas, surge o Acnur, que tem como função institucional garantir, em conjunto com os países signatários, os direitos dos migrantes.

Ao longo do século XX, políticas imperialistas, conflitos armados, guerras civis, lutas pela descolonização, violências de regimes ditatoriais, perseguições por questões raciais, religiosas, de orientação sexual, entre outros motivos, produziram uma escalada no número de pessoas migrantes e em situação de refúgio ao redor do mundo, demonstrando o caráter sistêmico dos deslocamentos e das violações aos direitos humanos.

Desse modo, a abordagem desses fluxos migratórios deve ser compreendida historicamente como parte inerente das relações de poder locais e globais, que produzem a exclusão social e as dinâmicas de violência que caracterizam a modernidade, como indica o sociólogo polonês Zygmunt Bauman:

A migração em massa não é de forma alguma um fenômeno recente. Ele tem acompanhado a era moderna desde os seus primórdios (embora com frequência mudando e por vezes revertendo a direção) –, já que “nosso modo de vida moderno” inclui a produção de “pessoas redundantes (localmente “inúteis”, excessivas ou não empregáveis, em razão do progresso econômico; ou localmente intoleráveis, rejeitadas por agitações, conflitos e dissensões causados por transformações sociais e subsequentes lutas pelo poder).⁹

A análise empreendida sobre os efeitos nefastos imanentes à modernidade coloca em evidência a importância da compreensão conjuntural e estrutural dos processos migratórios.

⁷ HOBBSAWN, Eric. *Era dos Extremos: o breve século XX:1914–1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p. 58.

⁸ ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. ONU, 1948, Disponível em: <<https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>>. Acesso: em: 5 dez. 2020.

⁹ BAUMAN, Zygmunt. *Estranhos à nossa porta*. Rio de Janeiro: Zahar, 2017, p. 9.

Assim, perante a abrangência dessa questão, a reflexão sobre a presença dos fluxos migratórios no currículo é colocada como um dos elementos centrais para a promoção dos direitos das pessoas em situação de refúgio.

Diante da ação desses poderes de subalternização que operam em diferentes espaços, a omissão dos currículos em relação à questão dos fluxos migratórios contemporâneos pode ter graves consequências, pois em vez da perspectiva histórica sobre o assunto, o tema dos deslocamentos forçados e dos refugiados tem sido abordado, de forma geral, de modo vertiginoso, com a veiculação da imagem de imigrantes em barcos superlotados atravessando o mar, de campos de refugiados sendo erguidos, de muros e cercas sendo construídos às pressas em regiões de fronteira entre diversos países, formando um painel superficial e fragmentado sobre o tema.

Na ausência da historicidade do fenômeno, os processos migratórios são representados majoritariamente pelos meios de comunicação como fenômenos abruptos e sem explicação, obliterando a possibilidade da construção de um debate aprofundado sobre o tema. A adoção desse modo de apresentação superficial das questões dos refugiados tem efeitos perniciosos sobre a opinião pública, como aponta Bauman:

Enquanto escrevo estas palavras, outra tragédia – nascida da indiferença insensível e da cegueira moral – está à espreita, pronta para o ataque. Acumulam-se os sinais de que a opinião pública, em conluio com uma mídia ávida por audiência, está se aproximando de modo gradual, porém inexorável, do ponto de “fadiga da tragédia dos refugiados”.¹⁰

Conforme descreve o excerto, a indiferença ética com relação às pessoas em contexto migratório é impulsionada pela própria forma superficial como o tema é apresentado para a sociedade, gerando um ambiente social propício para a exclusão social dessas pessoas.

Nessa perspectiva, a análise do sociológico argelino Abdelmalek Sayad sobre a condição de ser do imigrante na França traz elementos importantes para a nossa reflexão. Para Sayad, a ausência das perspectivas históricas, culturais, econômicas e políticas sobre fluxos migratórios contemporâneos é a forma hegemônica como o assunto é tratado:

Uma das características fundamentais do fenômeno da imigração é que, fora algumas situações excepcionais, ele contribui para dissimular a si mesmo sua própria verdade. Por não conseguir sempre pôr em conformidade o direito e o fato, a imigração condena-se a engendrar uma situação que parece destiná-la a uma dupla contradição: não se sabe mais se se trata de um estado provisório que se gosta de prolongar indefinidamente, ou ao contrário, se trata de um estado mais duradouro, mas que se gosta de viver com intenso sentimento de provisoriedade.¹¹

Embora seja um fenômeno com duração histórica, ainda é recorrente nos discursos apresentados pelas mídias e instituições oficiais sobre os fluxos migratórios a inserção desse tema numa

¹⁰ BAUMAN, *op. cit.*, p. 8.

¹¹ SAYAD, Abdelmalek. *A Imigração ou os Paradoxos da Alteridade*. São Paulo: Edusp, 1998, p. 3.

narrativa de permanente transitoriedade, sendo tratado como um fenômeno de brusco aparecimento e iminente movimento de desaparecimento e que, portanto, carece de historicidade.

A manutenção desse paradoxo está relacionada com a própria estratégia de dissimulação dos poderes que atuam na subalternização das populações migrantes. O esvaziamento da complexidade das migrações e da subjetividade dos migrantes ocorre pelo enquadramento numa categoria relacional em relação ao sistema vigente.

Para Sayad, a categoria do trabalhador estrangeiro é a forma hegemônica de subtrair as diferentes dimensões subjetivas, históricas e culturais, para restringir o papel social do imigrante ao de força de trabalho:

E, por fim, a sociedade de imigração que, embora tenha definido para o trabalhador imigrante um estatuto que o instala na provisoriedade enquanto estrangeiro (de direito, mesmo se não o é sempre, ou se o é pouco, de fato) e que, assim, nega-lhe todo o direito a uma presença reconhecida como permanente, ou seja, que exista de outra modalidade do provisório contínuo e de outra forma que não na modalidade de presença apenas tolerada (por mais antiga que seja essa tolerância), consente em tratá-lo, ao menos enquanto encontra nisso algum interesse, como se esse provisório pudesse ser definido ou pudesse se prolongar de maneira indeterminada.¹²

Como descreve o excerto, o apagamento histórico dos processos migratórios torna-se o principal mecanismo pelo qual o migrante é colocado num lugar de permanente exclusão, pois ao considerar a sua presença como algo contingente, interdita qualquer movimento de promoção dos direitos sociais, políticos e de pertencimento para esses sujeitos.

Essa permanente localização do imigrante como um elemento externo, tolerado de forma temporária pela sociedade em que está inserido, coloca-o num lugar de imposição da passividade como única conduta aceitável:

Todas estas especificações pelas quais se define e se identifica o imigrante encontram seu princípio gerador, sua soma e sua eficácia, bem como a sua justificação última, no estatuto político que é próprio do imigrante enquanto ele não é apenas um alógeno, mas, mais do que isso, um “não-nacional” que, a este título, só pode estar excluído do campo político.¹³

Dessa forma, a produção dos discursos midiáticos e oficiais que desconsideram a historicidade da questão tem como pano de fundo a manutenção das relações de poder e das hierarquias sociais, que almejam a permanente subalternização dos migrantes.

Nesse sentido, a identificação do migrante pela definição da negatividade do “não-nacional” é o modo proeminente de estruturação dos discursos sobre as populações migrantes.

¹² *Ibidem*, p. 46.

¹³ *Ibidem*, p. 57.

Enquanto o migrante econômico é categorizado como força de trabalho, o refugiado é colocado sob o signo da permanente estranheza, como aponta Bauman:

Essas pessoas com as quais estamos acostumados a coexistir em nossos bairros, nas ruas das cidades ou nos locais de trabalho, nós as dividimos em geral em amigas ou inimigas, bem-vindas ou apenas toleradas. Mas qualquer que seja a categoria em que as situemos, sabemos muito bem como nos comportar em relação a elas e como conduzir as nossas intenções. Sobre os estranhos, porém, sabemos muito pouco para sermos capazes de interpretar seus artifícios e compor nossas respostas adequadas – adivinhar quais possam ser suas intenções e o que farão em seguida. E a ignorância quanto a como proceder, como enfrentar uma situação que não produzimos nem controlamos, é uma causa de ansiedade e medo.¹⁴

Diante da ausência de análises aprofundadas sobre o tema, o que inclui a compreensão da historicidade do fenômeno, o caráter informativo e fragmentado, na abordagem sobre os diferentes contextos que produzem os fluxos migratórios, tem sido utilizado por diferentes grupos políticos para esvaziar o debate e deslocar as discussões sobre os migrantes em situação de refúgio do âmbito dos direitos humanos para o da segurança nacional:

Por fim, a política de securitização ajuda a reprimir antecipadamente nossas dores de consciência – como observadores – diante da visão de seus atornentados alvos. Ela leva à “adiafonização” do tema dos migrantes (ou seja, excluindo-os, bem como aquilo que lhes é feito, da avaliação moral).¹⁵

Sendo assim, opção das mídias em promover o apagamento da profundidade da questão dos refugiados e dos migrantes, ao mesmo tempo em que conduziu a desvinculação do tema em relação aos direitos humanos, favoreceu o avanço dos discursos xenofóbicos que colocam esses migrantes num lugar de estranheza e ameaça, abrindo espaço para a circulação dos estereótipos e preconceitos.

Portanto, a ausência de historicidade do tema se converteu em esvaziamento da identidade social dos migrantes. A migração deixa de ser uma questão humanitária e torna-se um problema social, frequentemente tratado pela ótica da securitização da exclusão social e da xenofobia.

Os desafios do ensino de história para a inclusão da Lei nº 16.478/16

Conforme demonstra o quadro descrito, as concepções sobre identidade são centrais para a compreensão dos projetos políticos em disputa na sociedade, que busca nas representações do passado as bases para a produção e circulação de discursos sobre pertencimento e exclusão, o que afeta diretamente os migrantes.

Do mesmo modo que a condução dos debates institucionais e midiáticos dão prosseguimento ao projeto de construção da identidade nacional pautados na hierarquização social, o ensino de história no Brasil também esteve a serviço da manutenção dos mecanismos de exclusão

¹⁴ BAUMAN, *op. cit.*, p. 14.

¹⁵ *Ibidem*, p. 38.

e violência contra diversos grupos sociais, sendo imprescindível desvelar os poderes que operam nos currículos, como aponta Bittencourt:

O ensino de história da Pátria ou história regional nas escolas primárias, após a instauração do regime republicano, integrou os novos programas curriculares com o objetivo explícito de sedimentar uma identidade nacional capaz de justificar o predomínio de uma política oligárquica sobre uma população composta por ex-escravos, indígenas e mestiços despossuídos de bens e de propriedades.¹⁶

A história como disciplina escolar, no contexto brasileiro, teve um papel preponderante na produção de concepções **identitárias** de caráter homogeneizante e excludente, para justificar, a partir das narrativas históricas, a manutenção das desigualdades vigentes.

Nesse cenário, as reivindicações pela inserção de novos temas contemporâneos no currículo de História, tais como as definidas pela Lei nº 16.478/16, provocaram o questionamento das formas tradicionais de organização da disciplina, que atuaram na preservação do *status quo*:

O ensino de história se destaca por mudanças marcantes em sua trajetória escolar que o caracterizavam, até recentemente, como um estudo mnemônico sobre um passado criado para sedimentar uma origem branca e cristã, apresentada por uma sucessão cronológica de realizações de “grandes homens” para uma “nova” disciplina constituída sob paradigmas metodológicos que buscam incorporar a multiplicidade de sujeitos construtores da nação brasileira e da história mundial.¹⁷

Partindo do excerto, podemos compreender que um dos pontos primordiais da mudança nas concepções de ensino de história passa pela ruptura com os referenciais eurocêntricos, racistas e elitistas, já que as migrações contemporâneas que constituem a cidade de São Paulo são formadas principalmente por migrantes latino-americanos, caribenhos, africanos e asiáticos, formando um quadro cultural complexo e multifacetado.

Sendo assim, a consciência histórica dessas heterogeneidades políticas, sociais, religiosas e culturais que permeiam as diferentes comunidades migrantes deve ser construída a partir do reconhecimento curricular das experiências históricas dessas populações e de suas contribuições para a constituição da cidade de São Paulo.

Isso significa debater e redefinir os critérios de seleção e organização dos conteúdos, **já que as temporalidades**, durações e temas devem ser articuladas para correlacionar os contextos históricos locais e globais envolvidos na produção dos fluxos migratórios internacionais.

Outro aspecto importante destacado pelo excerto **é a** reflexão sobre quais sujeitos sociais são colocados como protagonistas do processo histórico, pois a perpetuação de uma narrativa exclusivamente pautada nos indivíduos vinculados ao poder econômico e político está relacionada diretamente com a legitimação e reprodução das ideologias hegemônicas do Estado e do capitalismo, o que resulta na subalternização de outros sujeitos históricos.

¹⁶ BITTENCOURT, Circe. Reflexões sobre o ensino de História. *Estudos Avançados*, São Paulo, vol. 32, nº 93, maio-ago. 2018, p. 136.

¹⁷ *Ibidem*, p. 137.

Dessa maneira, em vez da apresentação dos “grandes personagens” relacionados aos lugares de poder político e econômico, as propostas didáticas devem propiciar aos estudantes o contato com os relatos e registros produzidos por diferentes sujeitos históricos, ou seja, no escopo das pretensões da Lei nº 16.478/16, pelos próprios migrantes, o que implica em refletir sobre as escolhas metodológicas e epistêmicas constitutivas do currículo de história, com o intento de romper com os mecanismos midiáticos e institucionais, descritos por Sayad e Bauman, que produzem o esvaziamento das subjetividades e propiciam o surgimento e propagação dos estereótipos e preconceitos contra os migrantes.

Tais considerações metodológicas e conceituais também são cruciais para a democratização do currículo, pois situam o diálogo intercultural como um dos princípios norteadores para o ensino de história.

Diante dessas dimensões curriculares elencadas, é possível compreender que as proposições presentes na Lei nº 16.478/16 convergem com outras importantes reivindicações, advindas de diferentes movimentos sociais, que propõem alterações no currículo escolar, como as expressas nas leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que versam sobre a inclusão da história da cultura africana, afro-brasileira e indígena nos currículos escolares, o que tem fomentado os debates sobre o ensino de história no Brasil:

As recentes transformações da história têm sido constatadas por pesquisas recentes, e enfrentam constantes desafios para se efetivarem, como a inclusão da história da África e da cultura afro-brasileira, da história dos povos indígenas ou das mulheres. As transformações do ensino de história têm proporcionado debates importantes relacionados aos problemas epistemológicos e historiográficos, mas também quanto ao significado de sua inserção e rejeição em projetos curriculares nacionais e internacionais.¹⁸

Portanto, fica patente o caráter mobilizador imanente ao processo de reconhecimento histórico, cultural e social das populações migrantes na cidade de São Paulo, que traz implicações conceituais, metodológicas e epistêmicas, que perpassam as reflexões sobre sujeitos, tempos, conhecimentos e projetos de sociedade que constituem o currículo de história, com o intuito de se contrapor aos mecanismos vigentes de subalternização e opressão contra os migrantes.

Isso significa que as mudanças didáticas não ocorrerão somente pelo acréscimo de novos conteúdos, mas através da mudança nos paradigmas da própria disciplina, o que coloca em evidência a importância da Lei nº **16.478/16 como fundamento para a construção de novas propostas no ensino de história**, promovidas pelo posicionamento dos professores, no intuito de assegurar os direitos das populações migrantes que compõem a cidade de São Paulo.

Considerações finais

Ao descrever a relevância dos processos migratórios internacionais e da presença das populações migrantes na cidade de São Paulo, colocamos em destaque a importância da Lei

¹⁸ BITTENCOURT, 2018, p. 142.

nº16.478/16 para o ensino de História, com o objetivo de combater os discursos xenofóbicos que circulam na sociedade.

Desse modo, ressaltamos a importância do posicionamento dos professores de história, no intuito de promover as reflexões necessárias para a implementação da lei citada, com o objetivo de garantir o reconhecimento dos sujeitos e comunidades migrantes no currículo escolar, incluindo os estudantes migrantes.

Referências bibliográficas

ACNUR/ONU. *Dados sobre refúgio 2020*. UNHCR/ACNUR, 18 jun. 2020. Disponível em <<https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/>>. Acesso em: 7 out. 2020.

BAUMAN, Zygmunt. *Estranhos à nossa porta*. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BITTENCOURT, Circe. Reflexões sobre o ensino de História. *Estudos Avançados*, São Paulo, vol. 32, nº 93, maio-ago. 2018.

HOBBSAWN, Eric. *Era dos Extremos: o breve século XX:1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p. 58.

OIM/ONU. *World Migration Report*, Geneva: IOM, 2020. Disponível em: <http://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

SAYAD, Abdelmalek. *A Imigração ou os Paradoxos da Alteridade*. São Paulo: Edusp, 1998, p. 3.

SÃO PAULO (Cidade). Decreto nº 57.533, de 15 de Dezembro de 2016. Disponível em: <<http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-16478-de-08-de-julho-de-2016>>. Acesso em: 10 dez. 2020.

SÃO PAULO (Cidade). *Portal Dados Abertos*. Disponível em: <<http://dados.prefeitura.sp.gov.br/dataset?tags=imigrantes>>. Acesso em: 15 dez. 2020.

UNESCO. *Relatório de Monitoramento Global 2019: Migração, deslocamento e educação: construir pontes e não muros*. Unesdoc/Digital Library, 2019, p. 10. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367436?posInSet=8&queryId=N-9a997c6f-417c-43ad8349-10bf4489489d>>. Acesso em: 5 maio 2020.

A ESCOLA COMO PALCO DE UMA GUERRA NÃO DECLARADA: O DISCURSO ANTICORDIAL DO RAP E DA LITERATURA PERI- FÉRICA NO ENSINO DE HISTÓRIA¹

Cristiano Aparecido Mendes²

Carlos Eduardo Taddeo é um *rapper* bastante notório entre a comunidade do movimento hip hop paulistano e brasileiro. Sua fama se deu, sobretudo, à frente do grupo de rap Fação Central, com o qual colecionou polêmicas devido, principalmente, às letras de suas composições musicais, consideradas, por muitos (muitas vezes dentro do próprio movimento) violentas e apologéticas ao crime. Conhecido simplesmente como Eduardo, em 2012 lançou um livro intitulado *A guerra não declarada na visão de um favelado*, onde é possível identificar a ira típica das suas músicas, com o diferencial próprio da densidade literária. Em 2016 lançou, ainda, o Volume II da mesma obra, totalizando 1280 páginas de denúncias sobre um possível estado de guerra permanente em que vivem os brasileiros. Sem editora e publicada de forma independente (com o apoio e patrocínio de lojas de discos, roupas, produtoras musicais, etc.), tornou-se difícil conseguir os exemplares. Vez ou outra o artista imprime algumas centenas de cópias e vende em suas redes sociais. Outra opção é procurar em sebos físicos e virtuais. Para facilitar o uso pedagógico do mesmo, foi disponibilizado na dissertação original um guia de leitura que percorre os principais temas, com excertos da obra.

Para essa investigação de caráter bibliográfico – onde a obra foi analisada sem recorrer a entrevistas ou pesquisas de campo – foram analisadas questões acerca do caráter anticordial do discurso presente no rap e na literatura periférica, bem como sua relevância para a construção de uma pedagogia própria, na qual seja possível explorar e ressignificar saberes de origem popular no contexto educacional.

Com a ascensão dos saraus e influenciados pela cultura hip hop, diversos artistas desportaram na periferia, chamando a atenção para a qualidade de seus textos, bem como pelo jeito novo de escrever, gerando uma gama incalculável de documentos, importantes para se entender

¹ Esse artigo decorre de dissertação homônima defendida no programa ProHistória/Unifesp (2021).

² Universidade Federal de São Paulo – Unifesp. Orientador: Prof. Dr. Cléber Santos Vieira.

Cristiano é professor de História na Prefeitura do Município de São Paulo, em exercício no Ensino Fundamental II. Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP (2021); Bacharel e Licenciado em História pela Universidade de São Paulo - USP (2008); Graduado em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul - UNICSUL (2019); Especialista em Cultura Africana pela Faculdade Campos Elíseos - FCE (2020) e em Magistério do Ensino Superior pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC (2013).

a realidade daqueles e daquelas que, durante toda a história, foram marginalizados e preteridos dos circuitos considerados oficiais, sejam eles artísticos, políticos ou econômicos.

Em outras palavras, a geografia nacional influencia as tomadas de decisão, ou seja, quem mora no centro é que expressa qual obra literária tem valor, qual artista plástico é genial, onde será investido o orçamento da cidade, qual modelo econômico vigente, entre outras coisas. No entanto, de tempos em tempos a periferia subverte essa realidade, exigindo, no mínimo, a escuta, e a literatura periférica é um significativo exemplo disso, principalmente se pensarmos no conceito de representações presente em Chartier:

As representações não são simples imagens, verdadeiras ou falsas, de uma realidade que lhes seria externa; elas possuem uma energia própria que leva a crer que o mundo ou o passado é, efetivamente, o que dizem que é. Nesse sentido, produzem as brechas que rompem às sociedades e as incorporam nos indivíduos. Conduzir a história da cultura escrita dando-lhe como pedra fundamental a história das representações é, pois, vincular o poder dos escritos ao das imagens que permitem lê-los, escutá-los ou vê-los, com as categorias mentais, socialmente diferenciadas, que são as matrizes das classificações e dos julgamentos.³

Voltando-se para a educação oficial, torna-se imprescindível refletir sobre o modo como a construção do conceito de Cultura Escolar afeta a experiência dos indivíduos em relação à sua identidade. A escola é espaço de confluência de ideias e vivências que extrapolam o saber acadêmico, de modo que se deve considerar os diversos aspectos que permeiam a vida dos(as) estudantes, no intuito de viabilizar a produção de sentidos.

Este trabalho, portanto, enxerga a pedagogia presente no rap e na literatura periférica como uma estrutura efetiva a serviço do conhecimento. Para analisar, compreender e exemplificar isso, recorrer-se-á, como fonte e documento histórico, ao livro do *rapper* e escritor Eduardo *A guerra não declarada na visão de um favelado* (vols. I e II), em que o discurso anticordial típico do rap é apresentado como catalisador.

Na obra, Eduardo sugere que, no Brasil, vivemos em um estado de guerra que, apesar de não declarada, vitima a sociedade diariamente, principalmente os membros da periferia, elo mais fraco do capitalismo, grande responsável pelo belicismo velado. A escola pública, uma das poucas instituições públicas a adentrar essa mesma periferia, acaba se tornando mais um local onde essa guerra acontece e, por representar os anseios de toda a sociedade, acaba sendo palco desse grave problema.

Da mesma forma, a questão da anticordialidade, presente no título da pesquisa e na literatura periférica, é trazida aqui como ponto central de expressividade, reivindicação e resistência, sendo compreendida como um projeto da coletividade.

Segundo o Dicionário de Sinônimos On-line⁴, cordial é o mesmo que: educado, agradável, civilizado, cortês, diplomático, gentil, polido, respeitoso, afável, amável, amigável, amistoso,

³ CHARTIER, Roger. *A História ou a Leitura do Tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 51-52.

⁴ SINÔNIMOS. Verbete "cordial". Disponível em: <<https://www.sinonimos.com.br/cordial/>>. Acesso em 13 set. 2020.

entre outros. Ao pensar um discurso “anticordial”, Pensa-se justamente em uma fala que se opõe a essas expressões e sentimentos, despreocupando-se com gentileza e diplomacia. É exatamente isso que Eduardo faz, tanto em suas músicas quanto no livro.

Claro que o conceito histórico (não unânime) de “homem cordial” é um pouco diferente da simplificação de um dicionário. Segundo Sérgio Buarque de Holanda⁵, a cordialidade é uma herança da sociedade colonial e patriarcal, e vem do personalismo que condecora os laços políticos, de parentesco e amizade, como critérios para benefícios e privilégios. Para ele, a “cultura da personalidade” gera a corrupção e transforma o Estado numa ampliação do círculo familiar, ou seja, a cordialidade é entendida como uma relação dominada pela afetividade e pelo íntimo, típicas da esfera familiar e privada. Este acultramento gera confusão às diversas relações que permeiam a sociedade: público e privado, família e Estado, pessoal e impessoal, rua e casa, razão e emoção, lei e favor etc.

Esta categórica influência da família, complementada pela mentalidade colonial que separava casa-grande e senzala, vai determinar as relações entre os governados e governantes, que impera até hoje na administração pública. “[...] A escolha dos homens que irão exercer funções públicas faz-se de acordo com a confiança pessoal que mereçam os candidatos, e muito menos de acordo com as suas capacidades próprias [...]”.⁶

Cordialidade não é mesmo que bondade, aproximando-se mais de uma submissão em troca de favores que beiram a “migalhas”. O que se quer enfatizar com isso é que, enquanto a cordialidade está no campo do favor, a anticordialidade está no campo do direito.

Sendo assim, é possível perceber que a postura radical de credores irredutíveis dos(as) *rappers*, que querem receber o que lhes é devido a qualquer custo, evocando uma ira social legítima, levou os meios de comunicação a considerá-los perigosos e violentos, acompanhados por instituições como a escola. “No caso específico do movimento ‘rapper’, o sofrimento gerado por sucessivas segregações provocou ódio, acumulou forças e inspirou uma inédita resistência dos jovens periféricos contra as tiranias do capital e a mesmice do cotidiano [...]”⁷. De outra forma, a anticordialidade própria do discurso periférico, seja através da música ou da literatura, dialoga tanto com o conceito mais simples do “ser cordial” quanto com a definição histórica de Sérgio Buarque. Isso porque, além de enfatizar o uso de uma linguagem ríspida e um tom irado e indignado, ainda reconhecem na burguesia a responsabilidade pela manutenção dos privilégios – que são típicos da sociedade patriarcal com sua moral doméstica que precisa ser ora protegida, ora disseminada.

Trazemos aqui essa coletividade a partir do conceito de pedagogia dos movimentos sociais, elaborado pelo sociólogo e educador Miguel Arroyo, o qual destaca a luta das organizações coletivas e o seu modo próprio de fazer Educação, de forma que o saber oficial é questionado e, muitas vezes, combatido, na intenção de exigir o devido reconhecimento do papel pedagógico dos saberes e práticas populares.

⁵ HOLANDA, Sérgio. B. *Raízes do Brasil*. 26ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

⁶ *Ibidem*, p. 146.

⁷ SOUSA, Rafael L. O. “O movimento hip hop: a anticordialidade da república dos manos e a estética da violência”. *Imaginário*, São Paulo, vol. 12, nº 12, p. 251-278, jun. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-666X2006000100013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 9 out. 2019.

Em seu artigo “Pedagogia em Movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais”⁸, o autor procura extrapolar a academia para pensar outras possibilidades, ao mesmo tempo em que convoca sua intelectualidade a não ignorar essas novas perspectivas de educação autônoma e afirmativa.

A história dos movimentos populares vem questionando a vulgata “progressista” e seu viés “racionalista” e “modernista” e a sua crença nos processos progressivos de chegar a uma lógica única, a um modo único de conhecer a realidade.⁹

Seguindo nesta ótica, no texto “Ações Coletivas e Conhecimento: Outras pedagogias”, Arroyo coloca a importância da coletividade, pois, para que os sujeitos antes invisibilizados ocupem a arena política, econômica, cultural e pedagógica, é preciso que se reconheçam como agentes no processo de construção do conhecimento.

Mostram-se presentes na arena política, econômica, cultural, pedagógica, nas marchas, ocupações, nas cidades e nos campos. Uma presença coletiva afirmativa em que não se reconhecem, mas contestam as formas negativas, inferiorizantes em que foram pensados. Nessa afirmação como sujeitos existentes, contestam de maneira radical, na raiz, o pensamento que os pensou e classificou como inexistentes, como meros objetos e produzem outras formas de pensá-los.¹⁰

Cada aluno e cada aluna da escola pública tem uma história. Infelizmente, por vivermos uma “guerra não declarada”, o sofrimento está presente em muitas delas. É muito importante evitar qualquer processo de generalização (principalmente entre aqueles que pensam a educação), pois isso acaba produzindo preconceitos.

No entanto, é possível perceber que problemas sociais como a fome, o desemprego, a violência e carências em geral, se fazem presentes na vida de todos os brasileiros, sem exceção. Se não afetam diretamente, atingem através da consequência de se viver em um país que não se importa com injustiças e desigualdades.

[...] para o pensar e o fazer pedagógicos escolares, [ainda mais] quando sabemos que a infância e a adolescência que frequentam as escolas públicas, estão entre aquelas que sofrem de maneira brutal a exclusão e as formas precaríssimas de viver.¹¹

Portanto, pode-se afirmar que as periferias (urbanas e rurais) são mais atingidas pelas catástrofes sociais que qualquer bairro de classe média e alta. Mesmo que, com muita sorte, o(a) pequeno(a) morador(a) da favela (com escasso recurso financeiro) tenha uma família estruturada

⁸ ARROYO, Miguel G. “Pedagogia em Movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais”. *Currículo sem Fronteiras*, vol. 3, nº 1, p. 28-49, 2003.

⁹ *Ibidem*, p. 46.

¹⁰ ARROYO, Miguel G. *Ações coletivas e conhecimento: outras pedagogias*. 2009. Disponível em: <http://www.universidadepopular.org/site/media/leituras_upms/Acoes_Coletivas_e_Conhecimento__30-11-09.PDF>. Acesso em: 10 set. 2019, p. 4.

¹¹ *Idem*, 2003, p.33.

e presente, que consiga protegê-lo(a) da maior parte das agruras que acomete a comunidade, acompanhando os estudos e fornecendo uma alimentação minimamente adequada, será impossível, ao frequentar a instituição escolar do governo, não deparar com um colega que vive em meio ao caos da tragédia sociopolítica brasileira.

O que se quer dizer é que, por mais que não haja uma vida igual a outra, existe sim uma proximidade cultural e uma identificação entre os(as) estudantes de escola pública. Quando criança, o *rapper* Eduardo viveu em meio à criminalidade das ruas do Glicério,¹² cercado por uma enorme pobreza econômica e social, carente de referências positivas; por isso, reconhecemos nele um arquétipo típico desses sujeitos que os(as) professores(as) encontram no seu dia a dia.

Enfim, por ser um sujeito social complexo e reflexivo, Eduardo apresenta, assim como nos apontou Arroyo, uma pedagogia própria, construída do lado de fora do muro da escola, mas passível de ser transferida para a construção de uma nova forma de enxergar a pedagogia na atualidade: “A carga educacional tóxica, ao ser injetada em um povo desde o prézinho, resulta no trágico assassinato dos preciosos QIs inconciliáveis com cabrestos e subordinação”.¹³

É nesse ponto que *A guerra não declarada na visão de um favelado*, desponta como um documento histórico, capaz de apresentar aos educadores uma nova pedagogia, pautada, justamente, em todos os elementos próprios dessa cultura popular, como: linguagem coloquial (com uso de gírias e palavrões), análises críticas, descolonização, musicalização, poetização, reconfiguração geográfica, valorização dos espaços típicos da periferia, politização, consciência de classe, conhecimento socioeconômico e histórico, protagonismo, multiculturalismo, organização, criatividade, rebeldia, autoestima, entre muitos outros.

Como profissionais da pedagogia, teríamos de agradecer aos diversos movimentos sociais a posta em cena, e de maneira tão rigorosa das grandes questões humanas que sempre revigoraram o campo da teoria pedagógica. Eles nos oferecem um prato cheio para sair dos recortes pontuais, dos olhares pobres em que se isolou o didatismo escolar e também o metodologismo da educação não formal. Eles nos educam e educam os coletivos que deles participam. Educam a sociedade. Agem como pedagogos.¹⁴

Portanto, histórica e pedagogicamente, o livro em questão, tem a mesma importância que o diário de um preso político durante a ditadura militar brasileira, ou o relato de uma mulher saxã perseguida pela inquisição na Idade Média ou, até mesmo, cartas de um soldado norte-americano durante a Segunda Guerra – só para ficarmos em alguns poucos exemplos.

A questão é que, relatos próximos à realidade dos alunos e alunas, como é o caso, revelam o quanto a história é vívida e próxima, metamorfoseando cada um em documento, demonstrando para os professores e professoras a importância de resgatar a autoestima desses indivíduos para que se vejam como protagonistas da história e não apenas telespectadores, unindo a meta ou ma-

¹² Bairro pobre do centro de São Paulo.

¹³ EDUARDO. *A guerra não declarada na visão de um favelado – v. II*. São Paulo: [s.e.], 2016, p. 227.

¹⁴ ARROYO, 2003, p. 47.

cro-história (tradicional e pautada nos “grandes eventos”) com a micro-história (das pessoas “comuns”). É imprescindível ratificar que ela não é feita por reis e “heróis”. “O rap, de modo geral, tem percorrido esse caminho ao problematizar os aspectos sociais contemporâneos a ao fazer circular opiniões sobre modos de ser e estar na sociedade”.¹⁵ Infelizmente, o que vem acontecendo, como visto, é o oposto, ou seja, o tolhimento das personalidades e culturas consideradas “impróprias”.

Em consequência da sabotagem educacional, após temporadas de intensa sonegação de informação dentro de uma escolarização deficitária, o educando que milagrosamente conclui o segundo grau, deixa o recinto escolar sem ter noção de um décimo de sua própria história.¹⁶

A ideia, então, é que os(as) estudantes percebam que o movimento tropicalista ou a bossa nova foram de extrema importância para a História Nacional; mas que o grupo de rap Fação Central, (ou os Racionais Mc’s) também transformou a música brasileira de tal forma que estará para sempre nos anais da história, porém, de uma forma diferente, isto é, mais próxima da vivência da imensa maioria da população. Isso porque fica difícil pensar em “terra do nosso senhor” ou “moças de corpo dourado”¹⁷ quando se sente a ausência de coisas básicas, como alimento, moradia, vestes e tranquilidade para a contemplação e reflexão: “[...] a imagem de Brasil que ganha forma na arte produzida por muitos *rappers* não é grandiosa, a da “terra boa e gostosa”, mas a de um país mergulhado na catástrofe social”.¹⁸ Ou, como bem observou Sousa:

Ao perceberem o descaso com que os pobres e suas demandas são tratadas, os “rappers” resolvem, então, dar destaque a assuntos, até então, obnubilados no debate, de sorte que, a violência e todas as suas matizes: orfandade, desemprego, enfim, tudo aquilo que se relaciona com a pobreza, é agora exposto sem maquiagem pelos “rappers” em suas crônicas musicais.¹⁹

Compreende-se, então, que essa cultura periférica, muitas vezes considerada violenta, não tem a pretensão e não precisa ser, necessariamente, bela aos olhos da sociedade burguesa. É neste ponto que o rompimento proposital com a cordialidade histórica ganha importância.

Na vida dos periféricos, o sentimento gerado por sucessivas segregações provocou ódio, acumulou forças e inspirou uma resistência de seus mais ilustres e autênticos representantes: os jovens, que desamparados e desassistidos em suas necessidades básicas, cultura e lazer notadamente, resolveram arregimentar forças em torno de objetivos comuns e, com ousadia e proposição, revelar para a sociedade suas mazelas cotidianas por meio da comunicação musical.²⁰

Essas manifestações culturais são representações do real, não fruto de uma imaginação, ou seja, artisticamente, nessas atividades literárias (como é o caso), não há nenhum desejo de

¹⁵ OLIVEIRA, Roberto C. *Rap e política: percepções da vida social brasileira*. São Paulo: Boitempo, 2015, p. 110.

¹⁶ EDUARDO, *op. cit.*, p. 474.

¹⁷ Referência às músicas “Aquarela do Brasil”, de João Gilberto; e “Garota de Ipanema”, de Tom Jobim.

¹⁸ OLIVEIRA, *op. cit.*, p. 27.

¹⁹ SOUSA, 2006, p. 274.

²⁰ *Ibidem*, p. 277.

esconder a dor e a raiva, ou fingir uma harmonia que não existe, tornando seus textos produtos da marginalidade (de quem a vive) e não apenas reflexo dela (de quem a retrata). É por esse motivo que a exploração dos veios documental, descritiva e biográfica ganha destaque e valor de autenticidade, como bem apontou Nascimento:

Nesse sentido, a primeira problematização que merece ser desenvolvida é que a ficcionalização de aspectos sociais relacionados às periferias urbanas (o ambiente, as práticas, os valores, o linguajar etc.) é um instrumento que conduz a produção e a atuação desses escritores e tem um sentido social: do mesmo modo que expressa carências sociais e culturais, é uma maneira diferenciada de formular identidades coletivas e de reproduzir a “cultura da periferia”. Este sentido social é parte do projeto intelectual (não codificado) dos escritores, que tem desdobramentos pedagógico, estético e político.²¹

Esses fruidores nos ensinam – com pedagogia própria – como se utilizar do multiculturalismo revolucionário e da anticordialidade para forçar sua presença na sociedade, à revelia dos agentes que tentam, a todo custo, suprimir suas identidades, moldar seu caráter e invisibilizar – ou mesmo inviabilizar – suas existências:

O mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil. Longe dos olhares dos pais, *professores* ou patrões, assumem um papel de protagonistas, atuando de alguma forma sobre o seu meio, construindo um determinado olhar sobre si mesmos e sobre o mundo que os cerca. Nesse contexto, a música é a atividade que mais os envolve e os mobiliza. Muitos deles deixam de ser simples fruidores e passam também a ser produtores, formando grupos musicais das mais diversas tendências, compondo, apresentando-se em festas e eventos, criando novas formas de mobilizar os recursos culturais da sociedade atual além da lógica estreita do mercado.²²

O que se destaca nesta citação é que o(a) professor(a) também é visto como um agente da moralidade, um obstáculo a ser superado ou ignorado, que mais atrapalha do que ajuda. Isso demonstra que a “pedagogia da inclusão” – que procura encaixar a juventude em um modelo correto de se expressar e agir, dentro de uma cordialidade socialmente aceita é problemática. “[...] atentos à manobra, os jovens afastam-se resolutamente da “proteção” oferecida pelos “projetos prontos”, a fim de correr o risco da experimentação”,²³ ou como nos propõe Miguel Arroyo: “assumir a cultura como ela de fato nos chega através dos próprios sujeitos coletivos, como inquietação e até resistência a formas de inclusão homogeneizadoras”.²⁴

²¹ NASCIMENTO, Érica P. *“Literatura marginal”: os escritores da periferia entram em cena*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003, p. 2006, p. 84.

²² DAYRELL, Juarez. “O rap e o funk na socialização da juventude”. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, nº 1, jan./jun. 2002, p. 119. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11660.pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2020. Grifo meu.

²³ SOUSA, 2006, p. 254.

²⁴ ARROYO, 2003, p. 41.

Essa crítica revela, de certo modo, que a educação se dá de diversas formas e é necessário estar atento, pois, como é possível perceber, o protagonismo brota naturalmente neste solo arenoso da periferia, influenciado pelo rap e pela literatura periférica. Eduardo corrobora Dayrell quando afirma que outras formas de pedagogia podem ser mais relevantes que as institucionalmente aceitas:

[...] os semianalfabetos munidos de canetas e microfones, fizeram com que todo favelado, do mais intelectualizado ao menos informado, se tornasse ciente e convicto, de que são os ricos que produzem e trazem os tijolos de drogas para serem desmembrados e vendidos nos varejo pelos excluídos.²⁵

Ao abordar o tema “cordialidade”, torna-se inevitável se pensar na disciplinarização dos corpos. Posto que o discurso anticordial da literatura periférica, por possuir linguagem e estrutura próprias, comumente relegado à margem da norma, pode ganhar a conotação de indisciplina. Esse é um ponto sensível, já que se trata de um problema real, que afeta educadores de forma drástica, causando doenças psíquicas e afastamentos médicos.

Todavia, ao nos aproximar da Pedagogia do rap e da literatura periférica, tendemos a compreender melhor a frustração dessa juventude, para conseguirmos criar uma ponte que aproxima, em vez de um muro que afasta e estigmatiza de forma simplista: “Para o arremate final dos absurdos, os educandos dilacerados pelas agressões terroristas, ainda serão taxados de desinteressados, vagabundos e bagunceiros”.²⁶

Apesar do aparente pessimismo, a proposta de pensar uma nova pedagogia tem sim o objetivo de pretender caminhos que guiem os(as) professores(as) em uma busca da melhora da educação. O próprio Eduardo, tem a convicção de que é exatamente aí que reside a saída mais viável e significativa: “Bato com todas as minhas forças na tecla da educação, pois sei que o caminho primordial para o crescimento de um ser humano, em todos os aspectos, é o da escola”.²⁷ Assim, o ensino de história ganha um papel primordial nesta reformulação, afinal, enquanto ciência, tem como princípio a revisão e a evolução constante.

É possível perceber, então, que a literatura periférica, de forma original, desempenha um papel de formação. Porém, não apenas. No que tange ao principal objetivo da história enquanto disciplina escolar, que é o de formar cidadãos críticos e atuantes, importa frisar que

O hip hop, sendo um movimento social, permite aos jovens desenvolverem uma educação política e, conseqüentemente, o exercício do direito à cidadania. Nunca, na história social do país, houve uma mobilização social tão expressiva [...].²⁸

Tudo isso vai reforçando a relevância da pedagogia do rap e da literatura periférica. No trecho a seguir, a relevância do estudo da história é apontada pelo então DJ do grupo Racionais Mc's, no sentido de indispensável impulsão do reconhecimento e compreensão da realidade social: “Estudan-

²⁵ EDUARDO, 2012, p. 535.

²⁶ EDUARDO, 2016, p. 354.

²⁷ *Ibidem*, p. 438.

²⁸ ANDRADE, Elaine Nunes (org.). *Rap e educação, rap é educação*. São Paulo: Summus, 1999, p. 89.

do história, você vê que tudo hoje é fruto da exploração do homem pelo homem. Não é possível que todo mundo seja rico um dia: para ser rico é preciso explorar o próximo, de alguma forma”.²⁹

A escola deveria ser o lugar privilegiado deste aprendizado cidadão, levando em conta a produção de conhecimento como metodologia de ensino. A fala (ou a falta dela) é uma questão importantíssima para esses jovens. *Voz ativa* é nome de uma música dos Racionais Mc’s e também uma grande reivindicação, muitas vezes implícita, dos nossos educandos e educandas. Essa juventude encontra no rap o espaço para falar, o quê e da forma que quiser, criando uma literatura própria, a literatura periférica.

A partir de interpretações construídas sobre o período escravista e em função de certa segregação social e racial ainda presente nos bairros periféricos, os rappers forjaram uma noção de periferia como “quilombo urbano”, numa das comparações possíveis para representar certa territorialidade e relacioná-la a uma identidade étnico-racial [...] Estratégia quilombola: que esse modelo circularia no imaginário social construído por alguns movimentos negros como expressão máxima de resistência aos modelos econômico, político e social vigentes.³⁰

O que se vê é uma verdadeira apologia da história como emancipadora. É da compreensão do presente a partir do conhecimento do passado que vem a potência necessária para a constituição dessa pedagogia periférica e, agora, quilombola, ou seja, de resistência.

Para que as questões relativas ao ensino público sejam revistas e o ensino e a aprendizagem sejam repensados, faz-se necessário começar com a construção de um currículo sólido e democrático.

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos.³¹

Para isso, é oportuno ter clareza a respeito das subjetividades e identidades sociais dos alunos e alunas – afinal, o currículo, como objeto de disputas e elemento não neutro, está inserido num contexto regional, social e cultural que não deve ser ignorado. Sendo assim, os(as) docentes precisam renovar a cultura escolar, sempre, uma vez que a construção do currículo é um processo intermitente. Para tanto, o multiculturalismo revolucionário se apresenta como libertador:

O multiculturalismo revolucionário é um multiculturalismo feminista-socialista que desafia os processos historicamente sedimentados, através dos quais identidades de raça, classe e gênero são produzidas dentro da sociedade capi-

²⁹ DJ KL JAY *apud* PIMENTEL, Spensy. “Hip Hop como utopia”. In: ANDRADE, Elaine Nunes (org.). *Rap e educação, rap é educação*. São Paulo: Summus, 1999, p. 109.

³⁰ NASCIMENTO, Érica P. É tudo nosso! Produção cultural na periferia paulistana. Dissertação (Tese de Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011, p. 86.

³¹ GOMES, 2012, p. 102.

talista. Consequentemente [...] não se limita a transformar a atitude discriminatória, mas é dedicado a reconstruir as estruturas profundas da economia política, da cultura e do poder nos arranjos sociais contemporâneos. Ele não significa reformar a democracia capitalista, mas transformá-la, cortando suas articulações e reconstruindo a ordem social do ponto de vista dos oprimidos [...] O multiculturalismo revolucionário não deve apenas acomodar a ideia do capitalismo, mas deve também defender uma crítica ao capitalismo e uma luta contra ele. A luta por libertação com base em raça e gênero não deve permanecer desligada da luta anticapitalista.³²

Além da participação democrática de toda a comunidade escolar, uma das primeiras intervenções para a construção de um currículo eficiente é o ato intelectual de recortar o universo escolar a partir de três pontos: a região, o tempo histórico e a realidade sociocultural onde a instituição está inserida – lembrando que as fronteiras político-administrativas não coincidem, necessariamente, com a separação dos costumes e crenças de cada um.

Sem o rigor acadêmico (algumas vezes desnecessário), os saraus periféricos já “recortaram” o universo escolar (mas não só), a partir dos três tópicos enunciados, afinal, a região, o tempo histórico e a realidade sociocultural estão imbricadas e amalgamadas a este movimento. Os muros da escola se converteram em verdadeiras fronteiras que a aparta da comunidade e promove, inclusive, uma guerra contra ela. Assim como os saraus romperam fronteiras, a pedagogia do *rap* e da literatura periférica podem romper também.

O que se quer dizer com isso é que, a instituição escolar precisa se apropriar desses e outros movimentos para ressignificar a educação a partir do protagonismo juvenil e periférico, acabando com o desperdício de talento e potencialidades que acontece hoje: “[...] vi com os meus próprios olhos o tamanho do potencial intelectual do gueto, que o sistema desperdiça todos os dias. [...]”³³

[...] a maioria das coletividades juvenis – “punks, skinheads, góticos, darks, reggae e, agora, os rappers”, apesar de ganharem destaque nos centros iluminados da cidade, nascem, crescem e, geralmente, encerram suas atividades nas regiões periféricas, onde os conflitos urbanos são mais intensamente sentidos, vale dizer, vividos.³⁴

O enfoque na periferia paulistana não significa, no entanto, ignorar a realidade histórica da cidade como um todo ou, até mesmo, do Brasil e do mundo. Trata-se de partir do micro para entrelaçar o conhecimento como um todo. Ainda que predomine no ensino uma atenção global, devemos, enquanto historiadores, partir da especificidade para fundamentar o(a) aluno(a) a partir da história local, suas relações pessoais, seus espaços de frequência, seu cotidiano, seus costumes, suas memórias etc.

³² McLAREN apud SANTOS, 2011, p. 5

³³ EDUARDO, 2016, p. 666.

³⁴ SOUSA, 2006, p. 255.

Essa abordagem prevalece, inclusive, o trabalho com eixos-temáticos. Portanto, nada mais natural que seguirmos as orientações do livro para realizar um recorte territorial a partir dos “campos de refugiados” da “guerra não declarada”, onde o exílio se dá de diversas formas, do cultural ao geográfico, do econômico ao linguístico:

Fomos confeccionados lentamente, para sermos os estrangeiros em sua própria pátria, que não entendem o idioma falado por seus ditadores genocidas. O resquício de cultura que nos permitiram assimilar, nos deu as gírias e as expressões populares, mas não o conteúdo necessário, para a decodificação do planeta do homem polido.

O dialeto aprendido nas quebradas e fortificado dentro do processo de deseducação, garante aos inimigos, que os temas mais importantes passarão despercebidos por nossos radares. Ao ouvirmos apresentadores de telejornais falando sobre times de futebol, os nossos sistemas nervosos geram o estado de concentração máxima, já, quando o assunto é política e problemas sociais, os nossos neurônios adestrados produzem grandes taxas de desatenção.

Para se cultivar uma legião de analfabetos e analfabetos funcionais, é vital que, enquanto palavras como bola, arquibancada, lantejola, fantasia e carnaval, soem familiares as frases contidas nas manchetes que revelem a face real do Brasil, pareçam ditas em aramaico aos ouvidos dos crucificados.³⁵

É possível perceber, então, que o rap e os sujeitos dessa movimentação coletiva têm um papel estimulante e determinante na educação desses jovens, bem maior que a maioria dos métodos pedagógicos presentes hoje no ensino oficial. Não se trata, portanto, do “fetiche dos novos objetos”³⁶, como apontou Silva e Fonseca.³⁷ O hip hop é, entre outras coisas, uma forma de expressão e de diversão para o povo da periferia, e surge contra a espoliação, o preconceito e a marginalização dos pobres. O *rapper*, enquanto o sujeito social dessa ação e que, no caso analisado, representa a coletividade e o engajamento político, é, antes de tudo, um educador. E qual a formação desse professor não acadêmico? Com a palavra, Eduardo:

Meu nome é Carlos Eduardo Taddeo, mas pode me chamar de Eduardo. Meu currículo profissional não é muito extenso: sou um rapper ativista e nem é por formação acadêmica, mas sim por auto proclamação. Não estudei em Harvard, não sou cursado, pós-graduado, mestrado ou doutorado [...] Sendo bem franco, eu nunca nem entrei em uma universidade. A bagagem cultural que propicia a minha inserção no ramo literário, foi formada pelas informações negadas ao coletivo popular, que por livre e espontânea vontade, eu adquiri de maneira clandestina e marginal [...] Assevero sem medo de errar, que hoje sou um autodidata em morticínio. É bem verdade, que do alto da minha 5ª série não concluída do ensino público fundamental, nunca publiquei teses ou dissertações, porém, sou mais capacitado para escrever sobre a atmosfera agonizante abaixo da linha da

³⁵ EDUARDO, 2016, p. 424.

³⁶ O termo se refere à crítica de alguns historiadores à uma história “essencialmente” temática que, segundo eles, por estarem apartadas da contextualização (social, cultural e política), perderiam a criticidade e ganhariam ares de mera curiosidade.

³⁷ SILVA, Marcos; FONSECA, Selva G. “Ensino de história hoje: errâncias, conquistas e perdas”. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, vol. 30, nº 60, 2010.

pobreza do que qualquer sociólogo playboy que estuda a crise humanitária nacional através de livros e computadores! Eu não assisti filmes, documentários ou matérias jornalísticas sobre a *Guerra Não Declarada* do Brasil, eu estou 24 horas diárias dentro de suas trincheiras. Eu estou 24 horas tentando me proteger das agressões bélicas de um impiedoso exército rival. Infelizmente, eu sou morador cativo do parque onde as anomalias maquiavélicas guiadas por cifrões, se divertem aflorando as suas psicopatias mórbidas.³⁸

Novamente há uma referência implícita à educação formal como responsável por essa “maquinação brutal”. No entanto, só será assim se continuarmos ignorando representações potentes, como, por exemplo, as produções literárias da periferia. Por isso, Eduardo “bate com tanta força na tecla da educação”, assim como, com o mesmo entusiasmo, faz e refaz uma verdadeira apologia do hip hop como movimento pedagógico:

Volto aqui a destacar a importância do *rap* no desenvolvimento da identidade dos jovens da periferia. Dos anos 80 pra cá, não existiu no Brasil um instrumento de transformação, que colaborasse tanto para a afirmação da juventude pobre a afra, quanto a trilha sonora das favelas. Através das rimas ousadas dos rappers (especialmente os considerados radicais como eu), crianças, adolescentes e adultos, começaram a conhecer parte de sua verdadeira história [...].³⁹

Em suma, torna-se urgente uma aproximação dialógica entre a educação formal e a comunidade, entre saber acadêmico e cultura popular, entre a pedagogia e a literatura periférica, entre a historiografia e o rap. Se esse tipo de vínculo não se consolidar, o muro, esse simples objeto de concreto, permanecerá como uma fronteira intransponível entre a escola e a rua.

Referências

ANDRADE, Elaine Nunes de. (Org.). *Rap e educação, rap é educação*. São Paulo: Summus, 1999.

ARROYO, Miguel G. “Pedagogia em Movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais”. *Currículo sem Fronteiras*, vol. 3, nº 1, p. 28-49, 2003.

ARROYO, Miguel G. *Ações Coletivas e Conhecimento: Outras Pedagogias*. 2009. Disponível em: <http://www.universidadepopular.org/site/media/leituras_upms/Acoes_Coletivas_e_Conhecimento__30-11-09.PDF>. Acesso em: 10 set. 2019.

CHARTIER, Roger. *A História ou a Leitura do Tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DAYRELL, Juarez. “O rap e o funk na socialização da juventude”. *Educação e Pesquisa*, São Paulo: n.1, Jan/Jun 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11660.pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2020.

³⁸ EDUARDO, 2012, p. 13-14, grifo do autor.

³⁹ EDUARDO, 2012, p. 138, grifo do autor.

- EDUARDO. *A Guerra não Declarada na Visão de um Favelado - v. I*. São Paulo: [s.e.], 2012.
- EDUARDO. *A Guerra não Declarada na Visão de um Favelado - v. II*. São Paulo: [s.e.], 2016.
- GOMES, Nilma L. “Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos”. *Currículo sem Fronteiras*, vol. 12, nº 1, p. 99-109, 2012.
- HOLANDA, Sérgio. B. *Raízes do Brasil*. 26ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- NASCIMENTO, Érica P. É tudo nosso! Produção cultural na periferia paulistana. Dissertação (Tese de Doutorado em Antropologia Social – Universidade de São Paulo). São Paulo, 2011.
- _____. “*Literatura marginal*”: os escritores da periferia entram em cena. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social – Universidade de São Paulo). São Paulo, 203 p., 2006.
- OLIVEIRA, Roberto C. *Rap e política: percepções da vida social brasileira*. São Paulo: Boitempo, 2015.
- PIMENTEL, Spensy. “Hip Hop como utopia”. In: ANDRADE, Elaine Nunes (org). *Rap e educação, rap é educação*. São Paulo: Summus, 1999.
- SANTOS, Mônica R. N. “Multiculturalismo revolucionário!?: uma análise ontológica do sujeito híbrido pós-colonial”. In: XXV CONGRESSO INTERNACIONAL ALAS. 2011, Recife. *Anais*. Recife: ALAS, 2011. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt4/multiculturalismo.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2020.
- SILVA, Marcos; FONSECA, Selva G. “Ensino de história hoje: errâncias, conquistas e perdas”. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, vol. 30, nº 60, 2010.
- SOUSA, Rafael L. O. “O movimento hip hop: a anticordialidade da república dos mannos e a estética da violência”. *Imaginário*, São Paulo, vol. 12, nº 12, p. 251-278, jun. 2006. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-666X2006000100013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 9 out. 2019.

ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL: PRÁTICAS DOCENTES E IDENTIDADES DISCENTES

Eduardo Carvalho de Almeida¹

O recorte em História local

A presente proposta de pesquisa será baseada na chamada “História local”, um tipo de escrita histórica em processo de crescimento e que necessita de abordagens específicas para cada objeto de estudo, devido a suas particularidades.

É preciso antes problematizar os conceitos referentes ao que se chama “História local”, bem como estar ciente dos desafios provenientes de suas formas de pesquisa e/ou ensino. Começando pelo que se define como “local”, não apenas em seu conceito geográfico, mas também como espaço marcado pela proximidade e pela contiguidade de relações, estabelecer o recorte espacial torna-se tão importante quanto o temporal. Assim, aqui se pode interpretar o local como algo instituído pelo pesquisador/professor, pois, de acordo com Michel de Certeau, “o gesto que liga as ‘ideias’ aos lugares é, precisamente, um gesto de historiador”.²

Assim, antes de definir qual o recorte espacial e temporal, é necessário indicar o público-alvo da pesquisa proposta: alunos e professores das séries finais do Ensino Fundamental, na rede municipal de ensino do município de Praia Grande (litoral de SP). Entretanto, a história desta cidade não se limita à sua atual demarcação territorial, pois está localizada na Região Metropolitana da Baixada Santista (RMBS), uma região na qual as cidades estão interligadas historicamente por sua origem na antiga Capitania de São Vicente e, ainda atualmente, pelas essenciais relações socioeconômicas entre os municípios.

Assim como muitos moradores da Baixada Santista, que residem em uma cidade e trabalham em outra na mesma região, grande parte dos professores da rede municipal de Praia Grande vem de outras cidades, e alguns estão em processo de mudança da capital ou interior para o litoral, trazidos pela estabilidade de um cargo efetivo. Dessa forma, a visão de História local para esses docentes ultrapassa os limites do município em que lecionam. Da mesma forma, seus alunos também vêm de famílias com diversas origens, residindo na cidade há muitos anos ou recém-chegados. Assim, a ideia de usar o ensino de História local, com o objetivo de criar uma identificação dos educandos com suas origens, torna-se mais complicada e distante.

¹ Aluno de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória.

² CERTEAU, Michel de. A Escrita da História. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982, p. 65.

Entretanto, a disciplina de História privilegia conteúdos que abordam o conceito de formação da sociedade e da economia brasileira, bem como conceitos de estabelecimento de territórios e noções de política e nacionalidade, não só no Brasil, mas também com todas as influências advindas das diferentes populações que aqui chegaram – pelos mais diversos motivos – e se estabeleceram. A cidade e a região em que os educandos aqui citados vivem são muito ricas em informações textuais, cartográficas e pictóricas, além dos diversos monumentos, arquitetura e paisagens naturais que contribuem na construção do conhecimento em nível local e também global.

A História local nas práticas docentes e na formação das identidades discentes

A justificativa desta proposta de pesquisa se pauta na necessidade de compreender como o ensino de História local é visto por professores e alunos.

Desde o ano de 2019, a rede municipal de Praia Grande inseriu em seu currículo – que utiliza a estrutura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – o ensino de “História regional”³ vinculado a alguns dos eixos temáticos já existentes ou como objeto do conhecimento específico. Essa abordagem didática precisa ser feita de forma cuidadosa, pois não se deve tratar a História local como “micro-história” encaixada dentro de uma visão macro, desconsiderando as relações entre sujeitos e espaço e dificultando repensar as relações hierárquicas entre nacional e regional, bem como relações de poder e conflitos, podendo desenvolver generalizações e anacronismos. Tampouco é apenas uma peça de quebra-cabeça a ser encaixada na história “nacional”.

O Currículo Municipal de Praia Grande, em seu componente “História”, afirma que em sua implantação espera-se construir “uma identidade regional na qual o aluno se reconheça. O aluno, desde o Fundamental I, deve perceber-se como sujeito participante da sociedade, compreender cronologia, permanências e rupturas, construindo uma base conceitual”⁴ e que, na organização desse currículo,

preservou-se a estrutura da BNCC, sua sequência didática e formas de lidar com a construção do conhecimento histórico [...] contudo algumas alterações foram necessárias para que o currículo local fosse inserido para formar educandos que se sintam pertencentes à localidade em que moram e agentes da realidade em que vivem.⁵

Assim, torna-se relevante buscar conhecer quais as visões e conceitos os professores, por exigência do currículo, precisam ensinar sobre a história “regional”. Quais suas abordagens?

³ O termo “História regional”, em vez de “local”, foi adotado no currículo municipal. Nesse, a competência específica de História nº 8 tem como texto: “Valorizar a História Regional e os saberes locais de forma a se identificar com o lugar em que vive, praticando exercícios de reflexão crítica e estando apto a atuar como agente transformador de sua sociedade”. Disponível em: <<http://dpid.cidadaopg.sp.gov.br/professores/mod/url/view.php?id=2263>>. Acesso em: 10 jan. 2021. (O documento ainda não foi oficializado, e por isso seu acesso está restrito à plataforma utilizada pelos professores da rede municipal.)

⁴ PRAIA GRANDE (Cidade). Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. Currículo Municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II, 2020, p. 199. (Documento não oficial. Currículo em formação.) Disponível em: <<http://dpid.cidadaopg.sp.gov.br/professores/mod/url/view.php?id=2263>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

⁵ Ibidem, p. 199-200.

Quais suas fontes de pesquisa? Como são suas práticas didáticas? Já existia uma preocupação pessoal em tratar sobre o tema, antes de ser inserido no currículo? Sentem-se amparados pela Secretaria de Educação ao buscar informações e subsídios?

É importante destacar que esta proposta não se limitará apenas aos professores de História, mas também buscará descobrir se docentes de outras áreas do conhecimento preocupam-se em abordar História local, e como eles veem essa exigência.

No caso da pesquisa com os alunos, é necessário antes apresentá-los à História local para depois tentar descobrir se existe o sentimento de identificação pessoal. Como prática didática, na busca por recursos que vão além dos que podem ser trazidos à sala de aula, é possível conhecer uma gama de locais, equipamentos e paisagens que podem contribuir na formação de identidade do aluno, consequência de uma maior compreensão do processo histórico da região e sua população em geral. É interessante destacar que a maioria desses recursos, por fazerem parte da paisagem urbana, passam despercebidos pelas pessoas, que muitas vezes não têm tempo ou hábito de observar a riqueza histórica e cultural que existe ao seu redor. Além disso, muitos equipamentos dependem diretamente do poder público ou de organizações civis e instituições educacionais, pelos quais se sujeitam seu estado de conservação, divulgação e utilização desses espaços.

Também é possível justificar esta proposta de pesquisa através da minha própria prática docente, pois parte da inspiração decorreu da preocupação em apresentar aos alunos lugares que, para muitos deles, são novidade, buscando expandir a visão de mundo dos educandos, potencializando seus conhecimentos prévios e construindo novos saberes. Com o passar dos anos, percebeu-se que as visitas de estudo do meio traziam inovações não só aos alunos, mas também à prática docente. A cada atividade realizada, novas necessidades surgiam e erros anteriores eram corrigidos; da mesma forma, as soluções de alguns problemas suscitavam o aparecimento de outros. Todos esses fatores enriquecem o professor enquanto docente e indivíduo: neste caso, a pesquisa-ação já estava sendo realizada de forma inconsciente, porém, conforme observa David Tripp, devido à popularidade e à “amplitude de sua aplicação, a pesquisa-ação tornou-se atualmente um termo aplicado de maneira vaga a qualquer tipo de tentativa de melhora ou de investigação da prática”.⁶

A partir dessas observações, ao tomar consciência criticamente de que melhorias na prática pedagógica poderiam ser desenvolvidas através da pesquisa-ação, como professor decidi tornar-me também um pesquisador, buscando realizar ações que não se definissem por si só, mas que fossem o resultado de pesquisas e experiências prévias, com análises posteriores dos resultados e novas revisões das ações, sempre objetivando proporcionar o aprimoramento da prática. Portanto, concordando com a pedagoga Maria Amélia Franco, “a pesquisa-ação crítica não pretende apenas compreender ou descrever o mundo da prática, mas transformá-lo.”⁷

⁶ TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, vol. 31, nº 3, p. 443-466, set./dez. 2005, p. 443.

⁷ FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, vol. 31, nº 3, p. 483-502, set./dez. 2005, p. 486.

Considerando a diversidade dos equipamentos e espaços públicos e privados existentes em uma cidade ou região, estes serão aqui citados como “espaços não formais” de educação. Tal terminologia está sujeita a constantes críticas e atualizações, pois o debate acerca do tema é amplo e inesgotável. Como um museu, por exemplo, não poderia ser chamado de espaço “não formal”, já que possui estrutura, materiais, normas e profissionais que objetivam a aprendizagem? Por outro lado, uma escola de samba também possui educadores, porém, diferentes do espaço “formalizado” da escola. Um monumento em meio a uma praça pode passar despercebido, mas sua placa informativa não a transforma num espaço de aprendizagem? Questionamentos como esses podem tornar-se infundáveis, mas contribuem com o objetivo da presente proposta de pesquisa. Dessa forma, o termo “espaços não formais” será aplicado “para situar atividades e experiências diversas, distintas das atividades e experiências que ocorrem nas escolas, por sua vez classificadas como formais e muitas vezes a elas referidas”, conforme definido pelo educador Osmar Fávero,⁸ e também pela socióloga Maria da Glória Gohn, quando diferencia:

[...] a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados [...] e a educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas.⁹

A vida escolar deixou de abrigar “a riqueza de seus espaços e tempos não-formais”,¹⁰ pois “na educação formal estes espaços são os do território das escolas, são instituições regulamentadas por lei, certificadoras, organizadas segundo diretrizes nacionais”.¹¹ Assim, ao verificar, junto aos alunos, as potencialidades educadoras da região em que vivem, busca-se também recuperar a identificação dos educandos aos espaços e memórias construídas ao longo do tempo pela população que hoje constitui a Região Metropolitana da Baixada Santista, formada através de uma história de ocupação e de dominação, aliadas a um sincretismo advindo do contato entre diversas culturas de várias partes do mundo. Essa profusão de informações, muitas vezes, não pode ser contemplada numa gama de conteúdos formalmente estabelecidos, pois os diferentes espaços públicos e privados se formaram por processos que dependeram de atitudes políticas, clericais, militares, da sociedade civil ou até mesmo por ações da natureza.

O espaço atualmente limitado do ambiente escolar não tem condições de contemplar o conhecimento que pode ser gerado a partir dessa abundância de subsídios. O aluno precisa desenvolver a capacidade de diferenciar as intenções dos espaços que o circunda. Para um educando, não parece ser óbvia a diferença entre público e privado ou definir se determinado espaço foi fundado e se mantém com recursos de um grupo específico, ou mesmo conhecer as origens desse grupo. É preciso fomentar essa curiosidade, para gerar uma maior identidade regional.

⁸ FÁVERO, Osmar. “Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos”. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, nº 99, ago. 2007, p. 614. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a17v2899.pdf>>. Acesso em: 6 jan. 2021.

⁹ GOHN, Maria da Glória. “Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas”. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, vol. 14, nº 50, mar. 2006, p. 28. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>>. Acesso em: 6 jan. 2021.

¹⁰ FÁVERO, *op. cit.*, p. 116.

¹¹ GOHN, *op. cit.*, p. 29.

Dessa forma, a escola precisa observar o seu entorno, instigando o saber para além de seus muros. Apesar de já se saber que, enquanto instituição isolada, a escola não pode contemplar todos os conhecimentos, existe a noção de que um dos papéis da escola é justamente auxiliar na construção do conhecimento que se pode desenvolver com as informações que advêm de dentro e de fora dela. Até mesmo o critério para a escolha dos espaços deve ser cuidadoso, pois não se podem considerar apenas os “monumentos históricos” ou locais cujo objetivo é difundir determinada ideologia, pois tal prática pode “conduzir os alunos a equívocos sobre a própria concepção de história e sedimentar a ideia de que a memória histórica deve ater-se apenas a determinadas esferas do poder”.¹²

Assim, além dos locais institucionais de memória histórica, a própria família, a escola, o bairro, a cidade e a região podem servir de referência para se inspirar a empatia com a história de sujeitos distantes no tempo, “e criar sentido de que partilham desse mesmo passado e dessa mesma história”,¹³ como afirmam as educadoras e historiadoras Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli. Com tais estratégias, a observação do potencial educativo da História local visa não só a contribuição no ensino dos conteúdos formais, mas também a formação do cidadão e a construção de identidade, a partir da qual a valorização sociocultural da região em que se vive é consequência dessa identificação com o local, relacionada ao global.

Oralidades e estudos do meio

Na busca pela resposta da proposição sobre a relevância da História local, faz-se necessário descobrir como os professores da rede de ensino pesquisada percebem o tema, como (ou se) o aplicam em sala de aula e, principalmente, se esses docentes se identificam com este conhecimento. Para tanto, será utilizado o recurso das entrevistas, a serem realizadas dentro do método sociológico chamado “entrevistas semiestruturadas”, combinando perguntas abertas e fechadas para o entrevistado discorrer sobre o tema proposto.¹⁴ O pesquisador segue um conjunto de questões previamente definidas, mas a entrevista é feita em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal, obtendo assim um direcionamento maior para o tema e intervindo quando necessário para que os objetivos sejam alcançados. O roteiro de perguntas (que ainda será elaborado mais detalhadamente) buscará resgatar a trajetória dos professores entrevistados e descobrir quais seus entendimentos sobre a História local, como é aplicada em sala de aula e se enxergam algum apoio por parte dos gestores da rede. Aqui também é interessante destacar a origem de cada entrevistado, se é oriundo da região pesquisada ou não, para também observar a identificação de cada professor com o tema.

Esta proposta de pesquisa, inserida no campo do ensino de História, também está diretamente ligada à metodologia da história oral. Lucília Delgado, pesquisadora do Núcleo de His-

¹² BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 279.

¹³ SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História. Coleção Pensamento e ação na sala de aula*. São Paulo: Scipione, 2009, p. 151.

¹⁴ BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. “Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais”. *Em Tese*, Florianópolis, vol. 2, nº 1, p. 68-80, jan. 2005, p. 75. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>>. Acesso em: 8 jan. 2021.

tória Oral, define-a como “um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações”.¹⁵ Este procedimento será útil tanto nas entrevistas com os professores quanto em uma das atividades a serem propostas aos alunos participantes da pesquisa, que consistirá no levantamento de informações sobre a memória do bairro em que vivem e onde está localizada a escola que frequentam. A história oral baseia-se nas memórias individuais – distinguindo-se, assim, de outros métodos de pesquisa social que também utilizam a oralidade – por meio de entrevistas, produzindo fontes que devem estar sujeitas a críticas e constituírem-se em instrumentos de investigação das suas próprias condições de produção.

Com este método, podem-se capturar discursos relacionados ao presente objeto de estudo, construindo informações sobre a História local e identificando sua importância para o ensino de História e para o grupo social pesquisado. A historiadora Magdalena Maria de Almeida defende que quando o pesquisador coleta informações a partir da sociedade, deve considerar que

as ideias expressas por um indivíduo não são fruto de sua criação individual ou isolada, mas do conjunto das relações que acumulou ao longo de sua existência, estejam elas articuladas com a vida particular ou com a vida pública, sejam elas teóricas ou experimentais.¹⁶

Assim, os depoimentos coletados nas entrevistas e atividades em sala de aula refletirão a memória coletiva e a cultura em que o pesquisador está inserido; ademais, este também estará envolvido na investigação, por meio do método da pesquisa-ação.

A pesquisa-ação educacional é comumente definida como “uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”.¹⁷ Para tanto, David Tripp afirma que a pesquisa-ação deve ser feita sob a forma de investigação, utilizando técnicas de pesquisa que atendam aos critérios comuns a outros tipos de pesquisa acadêmica, para definir a ação que se decide tomar para melhorar a prática.

O estudo do meio permite dialogar com pessoas e espaços públicos e privados, transformando-os em objetos de análise, percebendo-se o que antes se considerava imperceptível, devido aos fatores cotidianos. Esta prática, além de permitir o desenvolvimento intelectual, também incentiva o trabalho em equipe, a construção coletiva de procedimentos e regras e a conduta positiva com as pessoas com as quais se estabelece contato (funcionários, monitores, entrevistados etc.). De acordo com Circe Bittencourt, a aplicação dessa prática pedagógica “resulta sempre de um projeto de estudo que integra o plano curricular da escola”,¹⁸ englobando três aspectos: o aprofundamento de conteúdos, a socialização dos alunos e sua formação intelectual.

¹⁵ DELGADO, Lucília de Almeida Neves. *História oral: memória, tempo, identidades*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 15.

¹⁶ ALMEIDA, 2012, p. 2.

¹⁷ TRIPP, *op. cit.*, p. 445.

¹⁸ BITTENCOURT, *op. cit.*, p. 280.

A região da pesquisa proposta abriga diversos sítios arqueológicos e também construções que datam desde o século XVI e sofreram todo tipo de interferência governamental, seja oriunda da metrópole portuguesa, do Império brasileiro ou da já centenária República. Entretanto, a paisagem também foi modificada por ações locais, seja por grupos da elite ou de classes marginalizadas, que também trataram de ocupar seus espaços e influenciar com seus fatores culturais. Jean-Noël Luc, historiador e pesquisador educacional francês, afirma que:

[...] todo meio, rural ou urbano, está situado no tempo. Possui uma história e esta história deixou suas marcas. Nas memórias e nos arquivos. Mas também em seu entorno. Objetos e edifícios diversos são testemunhos de existências anteriores. São os laços de união entre o passado e o presente.¹⁹

Verificar a ciência e importância dessas “existências anteriores” para os educandos faz parte das buscas desta pesquisa. É preciso saber como o discente se vê em meio aos espaços e equipamentos que sua região proporciona, se ele se identifica com alguns, se tem noção dos processos e interferências que sofreram, se foram construídos por alguma esfera do poder ou se são fruto da ação de moradores locais. Enfim, conhecer como ele interpreta sua região e como essa interpretação influencia na visão que tem de si mesmo, enquanto indivíduo e ser social.

Aqui se utilizam os espaços formais e não formais para buscar esses objetivos. De acordo com Maria da Glória Gohn, “a educação não-formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais”.²⁰ Assim, buscar-se-á despertar os olhares dos educandos para o que compõe a paisagem da região em que vivem, objetivando gerar a inclinação para a curiosidade, para a mobilização, o contato com outras pessoas, o trabalho em equipe e a contribuição na formação do cidadão.

A relação estabelecida entre a história da região e a história do Brasil mostra-se como uma estratégia muito eficaz também na percepção global da realidade, pois, de acordo com Maria Schmidt e Marlene Cainelli,

[...] uma realidade local não contém, em si mesma, a chave de sua própria explicação, pois os problemas culturais, políticos, econômicos e sociais de uma localidade explicam-se, também, pela relação com outras localidades, outros países e, até mesmo, por processos históricos mais amplos”.²¹

Considerações finais

Propor o ensino de História local junto ao processo de construção de identidade deve levar em consideração os marcos de referência em outras esferas. Schmidt e Cainelli afirmam que, quando os alunos aprendem História, “estão realizando uma leitura do mundo em que vivem e,

¹⁹ 1981 apud BITTENCOURT *op. cit.*, p. 279.

²⁰ GOHN, *op. cit.*, p. 29.

²¹ SCHMIDT; CAINELLI, *op. cit.*, p. 138.

assim, o tempo presente pode se tornar o maior laboratório de estudo [...]; com isso, crianças e jovens percebem que os homens do passado fazem parte de sua história”.²² Ao perceber que o passado está presente em praticamente tudo o que existe em sua cidade ou região, os alunos podem aprender sobre o lugar onde vivem, com pessoas de outras épocas. A presente proposição busca verificar essa hipótese, se esse aprendizado pode acontecer, partindo das práticas docentes a serem analisadas, e se contribui para a formação da identidade discente.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Magdalena Maria de. “História oral e formalidades metodológicas”. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA ORAL MEMÓRIA, DEMOCRACIA E JUSTIÇA, 11., 2012, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos** [...]. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012. Disponível em: <<https://www.encontro2012.historiaoral.org.br/site/anaiscomplementares>>. Acesso em: 8 jan. 2021.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. “Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais”. *Em Tese*, Florianópolis, vol. 2, nº 1, p. 68-80, jan. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>>. Acesso em: 8 jan. 2021.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. *História oral: memória, tempo, identidades*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FÁVERO, Osmar. “Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos”. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, nº 99, ago. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a17v2899.pdf>>. Acesso em: 6 jan. 2021.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, vol. 31, nº 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

GOHN, Maria da Glória. “Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas”. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, vol. 14, nº 50, mar. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>>. Acesso em: 6 jan. 2021.

PRAIA GRANDE (Cidade). Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. *Currículo Municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II, 2020*. (Documento não oficial. Currícu-

²² Ibidem, p. 150.

lo em formação.) Disponível em: <<http://dpid.cidadaopg.sp.gov.br/professores/mod/url/view.php?id=2263>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História. Coleção Pensamento e ação na sala de aula*. São Paulo: Scipione, 2009.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, vol. 31, nº 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL NOS ANOS INICIAIS: REFLEXÕES SOBRE A REALIDADE PONTA-GROSSENSE

Elaine Aparecida Mayer¹

Sabe-se que a construção do pensamento histórico se dá ao longo da vida de uma pessoa e que tais conhecimentos passam a fazer parte de seu cotidiano, quando se tem consciência da sua história. Mas, e quando falamos sobre crianças? Na atualidade, existem muitas pesquisas que buscam refletir e compreender esse processo de construção do pensamento histórico na fase da infância e tais pesquisas foram e ainda são essenciais para que compreendamos também o ensino de História, nos anos iniciais da Educação Básica. A proposta deste trabalho, é refletir num âmbito específico: o campo da História Local. Considerando-o como componente obrigatório nos Anos Iniciais, foi proposta uma coleta de dados, por meio de questionário aplicado para professoras da rede pública do Município de Ponta Grossa, indagando sobre as formas que a História Local vem sendo ensinada nas escolas municipais. Portanto, é preciso considerar que, o ensino de História Local nos Anos Iniciais, tenha relevância no processo de construção do pensamento histórico e que este, faça parte de uma série de fatores que vão colaborar na formação da consciência histórica do sujeito.

Palavras-chave: História Local, ensino de História, formação de professores.

“Antigamente os Campos Gerais eram uma imensidão de pastagens naturais salpicadas de capões cheinhos de pinheiros. Naquele tempo não era com hoje, não havia grandes plantações, nem cercas, nem boas estradas ou pontes, tudo ainda era muito selvagem. As pessoas moravam nas fazendas que eram grandes e ficavam muito longe uma das outras.”

Maria Lourdes Pedroso e Maria Stella Meister

A Princesa das Crianças (1989)

Certa vez, fui questionada de uma forma muito sagaz, por um aluno dos anos iniciais, que com clareza se posicionou: “Profe Elaine, não sei porque temos que estudar (ou aprender) sobre essas histórias que aconteceram tão longe daqui...” Não me recordo da resposta dada a ele, mas o questio-

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino de História - ProfHistória/UEPG, Especialista em Gestão Escolar, graduada no Curso Normal Superior e em Licenciatura em História, ambos pela UEPG. Orientador: Prof. Dr. Luis Fernando Cerri. Contato: mayerea@hotmail.com

namento ficou guardado na memória. Imagino que, devido à falta de experiência e de conhecimento na época, talvez não soubesse mesmo qual resposta dar ao menino. Mas é partindo desse questionamento, o qual percebo que faz todo sentido para uma criança nos seus 8 ou 9 anos, que busco encontrar uma resposta para esse aluno, mesmo que tardiamente e, também para outras professoras que talvez tenham tido esta ou outras perguntas muito mais perspicazes para responder.

Percebemos, dentro do espaço escolar do ensino fundamental, que pouco se discute a respeito da História Local. Segundo Menin² (2015 p.22), é necessário que especialmente a criança dos Anos Iniciais, seja levada a compreender que o conhecimento histórico não é algo acabado e sim algo que está em constante construção e, para a autora, “O trabalho com a história local permite trabalhar com fontes que pertençam ao cotidiano, o qual pode ser um instrumento de análise plural, levando em conta as particularidades, sem cair na homogeneização que silencia as características de um lugar.”

A forma como a história local é trabalhada nos Anos Iniciais por um lado pode favorecer a compreensão da criança sobre as questões de temporalidade, mas também pode colaborar para que isso não ocorra, caso a ela seja trabalhada visando uma sequência de datas ou desconectada de outras questões históricas gerais.

Também encontramos em Schmidt³ (2007, p.189) a afirmação de que “A história local foi valorizada também como estudo do meio, ou seja, como recurso pedagógico privilegiado (...) que possibilita aos estudantes adquirirem, progressivamente, o olhar indagador sobre o mundo de que fazem parte”.

Cainelli e Santos⁴, trazem a seguinte afirmação, em sua pesquisa sobre a história local na formação da consciência histórica dos alunos do ensino fundamental:

A relação existente entre o estudante e o fato, por consequência da proximidade, torna o ensino de história local como um fator de relevância significativa no que diz respeito ao ensino da disciplina de História. No entanto, cabe frisar que não se pretende por ora desta proposta, fragmentar o ensino de história, isolando-o do contexto geral da história. Pelo contrário, o que se busca é articular o ensino do local, com o nacional e o global. (2014, p. 163)

A história local tem a facilidade, portanto, de aproximar a criança e sua realidade histórica através da vivência e observação do patrimônio local. Poder viver a história de sua cidade e se perceber como parte desta história, pode ser muito mais valioso para a construção de seu pensamento histórico e para que esta criança passe a considerar-se também um sujeito histórico.

² MENIN, Izabel Cristina Durlí. **O ensino da história local: historiografia, práticas metodológicas e memória cotidiana na era das mídias interativas no município de Veranópolis**. Universidade de Caxias do Sul. 2015.

³ SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino da história local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARETTO, Arlete Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad & PAPERJ, 2007.

⁴ DOS SANTOS, Flávio Batista; CAINELLI, Marlene Rosa. O ensino de história local na formação da consciência histórica em alunos do ensino fundamental. In: **História e identidades culturais**. Universidade do Minho, 2014. p. 1391-1404.

De acordo com Chaves⁵ (2020, p.14) “A história local se tornou uma possibilidade de investigação, sobretudo, a partir da Nova História e com a ampliação da visão dos historiadores, bem como das fontes e dos objetos estudados por eles.” É exatamente essa ampliação de uso de fontes e objetos, que pode fazer com que, a história local se aproxime mais da realidade dos alunos dos anos iniciais: é aquele moedor de carne que sua avó usava quando morava na fazenda ou aquela foto que foi tirada da praça quando ainda não existiam muitos prédios na cidade, ou ainda aquele uniforme escolar que foi usado em sua escola quando ela foi fundada... São as aproximações que farão com que este aluno, se percebe como parte da história e não a veja como algo distante e num lugar a qual ele não pertença.

Partindo de tais reflexões, a presente pesquisa, propôs uma análise, pautada nas respostas dadas por 58 professoras da rede municipal de ensino da cidade de Ponta Grossa no Paraná, a um questionário⁶ que trazia perguntas referentes a prática destas professoras dos anos iniciais, especificamente dentro da disciplina de História. O questionário buscou também, investigar quais seriam as possíveis dificuldades encontradas pelas professoras, no que se refere ao ensino da História Local, tendo em vista sua obrigatoriedade enquanto parte do componente curricular do município.

A primeira questão proposta no questionário, tinha como objetivo, definir um perfil das professoras entrevistadas. Foram levantados dados sobre seu tempo de experiência, faixa etária e última formação. No primeiro item, que se refere ao tempo de experiência, 62% das entrevistadas possui 15 anos ou mais de anos trabalhados e numa faixa etária entre 41 e 50 anos. Num total de 60%, responderam que sua última formação foi a nível de especialização, sendo que apenas 1,7% possui formação em nível *stricto sensu*.

Na tentativa de analisar esse perfil, relacionando o tempo de serviço e a faixa etária das professoras, percebemos um grupo experiente, que provavelmente se encontra numa fase profissional que entra em seus anos finais, no sentido de ter alcançado níveis mais altos no plano de carreira do município, levando em consideração obviamente, o tempo mínimo de 25 anos para aposentadoria do professor.

Ainda tomando por medida a questão da faixa etária do grupo de professoras, existe uma grande possibilidade de que sua maioria tenha frequentado o curso de Magistério (atual Formação de Docentes), a nível médio e posteriormente tenha concluído a graduação. No questionário não foi abordado questão da formação inicial, optamos em perguntar somente qual era sua última formação, justamente para termos um parâmetro quanto necessidade de as professoras darem continuidade à sua formação após a graduação.

Saviani⁷ (2009, p.150) faz algumas reflexões pertinentes a este processo de formação de professores para os anos iniciais. O autor fala das oportunidades e riscos da formação a nível superior para estes professores, pois entende que a qualidade da prática docente estará extremamente atrelada a estrutura do curso de graduação:

⁵ CHAVES, Niltonci Batista. Médicos-Educadores: Um diálogo entre a história, a educação e a saúde (Ponta Grossa/PR – 1931-1953) Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

⁶ Anexo 1

⁷ SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos teóricos e históricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40. 2009.

Com efeito, por um lado, a elevação ao nível superior permitiria esperar que, sobre a base da cultura geral de base clássica e científica obtida nos cursos de nível médio, os futuros professores poderiam adquirir, nos cursos formativos de nível superior, um preparo profissional bem mais consistente, alicerçado numa sólida cultura pedagógica. Por outro lado, entretanto, manifesta-se o risco de que essa formação seja neutralizada pela força do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, com o que as exigências pedagógicas tenderiam a ser secundarizadas. Com isso, esses novos professores terão grande dificuldade de atender às necessidades específicas das crianças pequenas, tanto no nível da chamada educação infantil como das primeiras séries do ensino fundamental.

Quanto ao processo de formação dos professores dos anos iniciais de forma geral, relembramos aqui, de forma breve, as modificações propostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN 9.394/96, onde trazia a obrigatoriedade da formação em nível superior dos professores da educação infantil e anos iniciais. Com essa exigência legal, é criado o Curso Normal Superior, com o intuito de atender uma demanda de graduação de professores que possuíam apenas o chamado ensino técnico, no curso de Magistério.

Os resultados mostraram que uma grande maioria das professoras, possui formação em nível de especialização, todavia, os cursos mais citados na entrevista foram os de Psicopedagogia e Gestão Escolar. Independente da motivação de cada professora em buscar uma especialização, essa formação com certeza mostrou reflexos em sua prática ou minimamente proporcionou uma reflexão sobre muitos aspectos educacionais, seja no processo ensino aprendizagem, seja no universo da gestão escolar.

Mas voltemos ao nosso objeto, o ensino da História Local. O que ficou claro, em todas as questões que abordavam a formação destas professoras, é que em nenhum momento foi relatado qualquer intenção de se buscar alguma formação específica na área de História.

Tentando traçar um panorama, de como e onde, dentro da formação de cada professora, o ensino de História Local, neste caso especificamente a história do Município de Ponta Grossa, foi contemplado, elaboramos uma questão onde as docentes relataram se em algum momento de sua formação, essa temática foi abordada ou não.

Foi feito o seguinte questionamento às professoras: Em relação aos conteúdos específicos sobre a História Local (História do Município de Ponta Grossa), em qual momento de sua formação (Curso de magistério ou formação de docentes, graduação ou na formação continuada), você teve conteúdos ou disciplinas que tratassem exclusivamente sobre a história do município?

A maioria das professoras que respondeu a esta questão específica, não teve uma formação em História Local, cerca de 56% das entrevistadas. 32% afirmou ter uma formação parcial e apenas 10% afirmou que em algum momento de sua formação, o conteúdo sobre História Local foi abordado. Cabe um adendo a esta questão: somente duas das professoras entrevistadas afirmou possuir graduação em História.

Para uma simples reflexão, trazemos aqui, como exemplo, dois cursos comumente buscados pelos professores dos Anos Iniciais na cidade de Ponta Grossa: o curso de formação de docentes, proposto pelo Governo do Estado do Paraná, sendo a matriz⁸ vigente aprovada pelo Parecer 948/2014 do Conselho Estadual de Educação – CEE, onde a disciplina de Metodologia de História, é contemplada com apenas 2h/aula semanais no último ano do curso. E a licenciatura em Pedagogia⁹, ofertada pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, na disciplina Fundamentos Teóricos e Metodológicos da História, a qual possui uma carga horária de 68h/aula durante todo o curso, para acadêmicos que entraram no curso a partir de 2013.

No que se refere a abordagem da disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos da História, do curso de licenciatura de Pedagogia, mesmo numa carga horária consideravelmente pequena, pretende contribuir na área de ensino de História, trazendo as especificidades do estudo de História na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Obviamente que, como ambos os cursos têm por objetivo a formação integral do professor dos Anos Iniciais compreende-se, portanto, a necessidade de fragmentar as áreas do conhecimento em disciplinas específicas.

Analisando estas situações pontuais sobre as disciplinas que formam o professor de História dos Anos Iniciais, tratadas brevemente nos parágrafos acima e, somando às propostas curriculares nacionais, desde a criação do Parâmetros Curriculares Nacionais em 1996, até o que se encontra posto como habilidades na nova Base Nacional Comum Curricular de 2017, percebe-se que o resultado de tal soma, não é o que se espera ou o que se deveria esperar...

No trecho do texto introdutório da nova BNCC¹⁰, que explica em linhas gerais as habilidades propostas para os Anos Iniciais na área de História, notamos sua amplitude e sua importância para a formação do pensamento histórico nos alunos deste segmento:

Retomando as grandes temáticas do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, pode-se dizer que, do 1º ao 5º ano, as habilidades trabalham com diferentes graus de complexidade, mas o objetivo primordial é o reconhecimento do “Eu”, do “Outro” e do “Nós”. Há uma ampliação de escala e de percepção, mas o que se busca, de início, é o conhecimento de si, das referências imediatas do círculo pessoal, da noção de comunidade e da vida em sociedade. Em seguida, por meio da relação diferenciada entre sujeitos e objetos, é possível separar o “Eu” do “Outro”. Esse é o ponto de partida. No 3º e no 4º ano contemplam-se a noção de lugar em que se vive e as dinâmicas em torno da cidade, com ênfase nas diferenciações entre a vida privada e a vida pública, a urbana e a rural. Nesse momento, também são analisados processos mais longínquos na escala temporal, como a circulação dos primeiros grupos humanos. Essa análise se amplia no 5º ano, cuja ênfase está em pensar a diversidade dos povos e culturas e suas formas de organização. A noção de cidadania, com direitos e deveres, e o reconhecimento da diversidade das sociedades pressupõem uma educação que estimule o convívio e o respeito entre os povos. (2017, p.402)

⁸ http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/educacao_profissional/matriz_formacao_docentes_2015.pdf

⁹ Grade Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Universidade Estadual de Ponta Grossa/ Paraná <https://www.uepg.br/catalogo/cursos/2019/pedagogo.pdf>

¹⁰ BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 2017.

Onde é possível visualizar o ensino da História Local nos documentos acima citados? Tanto na proposta do curso de Pedagogia, quanto no de Formação de Docentes não se objetiva o “o que ensinar” e sim o “como ensinar”. Pensando por esse viés, existe uma abertura muito grande para temáticas que envolvam a História Local, ou especificamente a história do Município. Nas habilidades propostas na nova BNCC, visualiza-se a História Local, no momento que se cogita a ampliação da escala de percepção da criança¹¹, partindo do seu reconhecimento no meio familiar e posteriormente na comunidade em que vive.

A história local pode ter um papel decisivo na construção de memórias que se poderão inscrever no tempo longo, médio ou curto, favorecendo uma melhor relação dos alunos com a multiplicidade da duração. O local e o cotidiano da criança e do jovem constituem e são constitutivos de importantes dimensões do viver – logo, podem ser problematizados, tematizados e explorados no dia a dia da sala de aula, com criatividade, a partir de diferentes situações, fontes e linguagens. (FONSECA, 2009 p. 125)

Grosso modo, refletindo sobre as habilidades elencadas na BNCC e o que se espera do ensino de História nos Anos Iniciais, voltamos à soma que não fecha o total esperado: um componente curricular com uma densidade de conteúdos considerável e um tempo de formação que provavelmente não seja suficiente para contemplar tais conteúdos.

Quando formamos nos cursos de Pedagogia ou mesmo nos cursos de formação de docentes, nos deparamos com disciplinas que abrangem desde a Psicologia da Educação até as mais variadas Didáticas (Didática da Matemática, Didática da História etc.). E, de uma outra para outra, precisamos aprender a ensinar todas as áreas do conhecimento, mesmo aquelas que não nos dávamos muito bem nos tempos da escola.

Compreender os conceitos básicos de todas as áreas do conhecimento, entender como aplicá-las com crianças de 6 a 10 anos, perceber que as áreas possuem metodologias e práticas diferenciadas, com funções sociais específicas e, adicionar a tudo isso, a história da educação, à psicologia, à sociologia, entre outros (e muitos) conhecimentos, são critérios necessários para a atuação em turmas dos Anos Iniciais. O professor Itamar Freitas¹² (2010, p. 227) nos traz alguns questionamentos pertinentes sobre “ensinar História nos Anos Iniciais”:

Como ensinar História às crianças, já que a sua estrutura cognitiva se diferencia dos adolescentes? Como contar a História do Brasil com seus clássicos períodos da colônia, do império e da República para alunos que não conseguem relacionar, simultaneamente, suas avaliações (seus cálculos) sobre a duração e a seriação desses períodos, interpretando o passado como uma cópia tosca e envelhecida do presente? Como exigir dos alunos dos Anos Iniciais uma compreensão das histórias de outros povos em tempos e espaços diferentes se os seus julgamentos estão plenos de **egocentrismo**?

¹¹ FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. São Paulo: Papirus: 1993

¹² FREITAS, Itamar. Fundamentos teórico-metodológicos para o Ensino de História (Anos iniciais). **São Cristóvão: Editora UFS**, 2010.

Eis que um belo dia, estamos encarando uma turma com uma média de 30 alunos de 7 anos, que nos observam e acham que simplesmente “sabemos tudo” e neste dia nos tornamos efetivamente professoras de História! Mas também de Geografia... Matemática... Português... e só então percebemos o quão importante foram as didáticas, as metodologias e os fundamentos da educação que tivemos em nossa formação inicial.

Por fim, refletir sobre as questões postas no decorrer da pesquisa, que envolviam desde a formação destas professoras até os resultados obtidos por elas em suas práticas cotidianas, possibilitou o surgimento de outro questionamento ainda mais relevante: qual é o lugar do ensino de História Local nos Anos Iniciais? Foi possível concluir que, a obrigatoriedade de se trabalhar a temática local, como por exemplo a “fundação de Ponta Grossa”, vem carregada de subjetividade, ou seja, qual a importância que cada professora, efetivamente, ao ensino da História Local?

O fato de que, a grande maioria das entrevistadas ter relatado possuir uma lacuna em sua formação inicial, no que se refere aos estudos de História Local ou Regional, possibilita pensar em alternativas viáveis que supram tais carências. Uma destas possibilidades, poderia ser encontrada dentro do processo de formação continuada destas professoras. Uma opção democrática, no sentido de abranger toda uma coletividade docente, quando elaborada e efetivada pela equipe gestora ou pela mantenedora. É na formação continuada, que o professor aproxima teoria e prática, reflete e questiona suas ações e desta forma, melhora consideravelmente a qualidade do ensino e da aprendizagem como um todo.

ANEXO 1



SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

O ensino de História local nos Anos Iniciais do município de Ponta Grossa

Cara professora, caro professor.

Sabemos das dificuldades e da falta de tempo na nossa profissão atualmente. Sabemos também da importância de materiais didáticos e currículos que conheçam e se baseiem nas necessidades e opiniões das/os docentes. Por isso, pedimos encarecidamente que dedique alguns minutos para responder a este questionário e, assim, tornar possível esta pesquisa, que é uma entre as várias que vem se voltando para as temáticas dos Anos Iniciais.

Para os professores deste segmento, o/a professor/a unidocente, ter a responsabilidade de compreender metodologias e estratégias de ensino de todas as áreas do conhecimento nem sempre é muito fácil e, especificamente no que se refere à disciplina de História nos Anos Iniciais, existe ainda o desafio de fazer com que alunos e professores percebam que todos fazem história

e que, segundo afirma Selva Guimarães, “O ensino e a aprendizagem de História não ocorrem somente a partir do 6º ano, mas desde os primeiros tempos de vida da criança, nas etapas iniciais de socialização e alfabetização.”

Neste contexto, em meio aos conteúdos sugeridos para a disciplina de História nos Anos Iniciais, encontram-se aqueles que tratam especificamente da História Local e é sobre este recorte que a presente pesquisa se debruça e traz questionamentos sobre a forma como tal temática vem sendo trabalhada neste segmento. Os objetivos da pesquisa, focam na tentativa de, através de questionário aplicado para professores dos Anos Iniciais, levantar dados que retratem um pouco da realidade do ensino de História Local na atualidade e suas possíveis carências e potencialidades, para contribuir na criação de novos materiais didáticos para este fim.

Você não tem obrigatoriedade de responder a este questionário. Ao responder, você autoriza os pesquisadores a usar estas informações para a dissertação e demais publicações. Seu nome e e-mail estarão sob sigilo em todas as etapas da pesquisa. Você pode solicitar a qualquer momento que suas respostas sejam retiradas da pesquisa, bastando para isso entrar em contato com a pesquisadora pelo e-mail, e ter se identificado marcando seu nome e/ou e-mail.

Muito obrigada/o pela sua inestimável colaboração!

Mestranda: Elaine Aparecida Mayer. E-mail: mayerea@hotmail.com

Orientador: Luis Fernando Cerri

QUESTIONÁRIO

1. DADOS PESSOAIS

Tempo de experiência nos Anos Iniciais: _____ anos

Última Formação: _____ Ano de conclusão: _____

Idade: _____ anos – Nome: _____

(preenchimento não obrigatório)

Escola em que atua: _____

(em caso de mais de uma, marque a que está há mais tempo):

2. Em qual ano ou anos do Ensino Fundamental você leciona?

() 1º ano () 4º ano

() 2º ano () 5º ano

() 3º ano

3. Quais disciplinas você leciona atualmente?

() Língua Portuguesa

- () Matemática
- () História
- () Geografia
- () Ciências
- () Arte

4. Já trabalhou ou trabalha com a disciplina de História? Assinale a opção que melhor se aplica a sua prática.

- () Sim, já trabalhei com História no 1º e 2º ciclo do Ensino Fundamental.
 - () Sim, já trabalhei com História apenas no 1º ciclo do Ensino Fundamental.
 - () Sim, já trabalhei com História apenas no 2º ciclo do Ensino Fundamental.
 - () Não, nunca trabalhei com História no Ensino Fundamental.
 - () Outra. Descreva. _____
-
-
-

5. Sobre os Referenciais Curriculares Municipais para a disciplina de História, o quanto você conhece?

- () Conheço os Referenciais Curriculares Municipais e seu texto na íntegra.
- () Conheço os Referenciais Curriculares Municipais em partes.
- () Desconheço.

6. Em relação a compreensão e efetivação da proposta pedagógica descrita nas Referenciais Curriculares Municipais, para a disciplina de História, assinale a opção que mais se aplica a sua realidade:

- () Tenho facilidade em compreender e executar a proposta da disciplina de História.
- () Tenho facilidade em compreender a proposta da disciplina de História, porém tenho dificuldades em colocá-la em prática.
- () Tenho dificuldades em compreender e executar a proposta da disciplina de História.

7. Você faz uso de algum livro para trabalhar a disciplina de História ou História Local? Se sim, cite-os.

8. Você usa outros materiais, além do livro didático, para trabalhar a História Local? Se sim, cite-os:

9. Em relação aos conteúdos propostos sobre a História Local no Ensino Fundamental, assinale de 1 a 10 o grau de facilidade e dificuldade que você encontra para trabalhá-los em sala de aula, sendo o número 1 para aquele que você tem mais facilidade.

- () A história do município (fundação e tropeirismo)
- () Imigrantes e migrantes (Campos Gerais, bairros, zona rural).
- () A importância da instalação da ferrovia (desenvolvimento econômico, cultural, aumento da população).
- () Ponta Grossa, no contexto da história paranaense.
- () Avenidas, ruas e praças do centro urbano de Ponta Grossa; Bairros da cidade, localização em mapas, informações relevantes e características dos bairros.
- () Principais praças, monumentos e museus da cidade.
- () Primeiros habitantes (indígenas, fazendeiros, escravos e sua contribuição cultural).
- () Folclore regional (lendas da Fundação de Ponta Grossa, de Vila Velha, do Buraco do Padre).
- () Paraná (origens): Chegada dos portugueses ao Brasil; Primeiros habitantes do Paraná (indígenas), espaço natural na época, primeiros caminhos, indígenas, nações indígenas paranaenses
- () Surgimento das cidades brasileiras.

10. Você faz uso de quais metodologias para trabalhar os conteúdos propostos na disciplina de História? Cite três práticas.

11. Em relação aos conteúdos específicos sobre a História Local (História do Município de Ponta Grossa): Em qual momento de sua formação (Curso de magistério ou formação de docentes, graduação ou na formação continuada), você teve conteúdos ou disciplinas que tratassem exclusivamente sobre a história do município? Assinale a opção que melhor se aplica.

- () Sim, tive uma formação específica sobre a História Local.
- () Sim, tive uma formação parcial sobre a História Local.
- () Não tive uma formação específica sobre a História Local.

12. Sobre a importância de se trabalhar a História Local nos Anos Iniciais, marque a opção que considerar mais relevante:

- () Sim, considero importante o trabalho sobre a História Local nos Anos Iniciais.
- () Considero importante em partes, o trabalho sobre a História Local nos Anos Iniciais.
- () Não considero importante o trabalho sobre a História Local nos Anos Iniciais.

13. Justifique, de forma breve, a opção marcada por você na questão anterior.

14. De que forma, você considera que pesquisas acadêmicas na área de Ensino de História, possam vir a contribuir com seu trabalho em sala de aula? Marque o grau de importância de cada uma das opções abaixo.

- a. Contribuir com textos acadêmicos que tratem das temáticas trabalhadas em sala;
 - () muito importante
 - () importante
 - () pouco importante
 - () sem importância

- b. Contribuir com materiais didáticos lúdicos (como brinquedos e jogos) específicos da área de História;
 - () muito importante
 - () importante
 - () pouco importante
 - () sem importância

- c. Contribuir com material teórico de apoio somente para professores;
 - () muito importante
 - () importante
 - () pouco importante
 - () sem importância

- d. Contribuir com material didático ou guia para ser trabalhado com os alunos;
 - () muito importante
 - () importante
 - () pouco importante
 - () sem importância

- e. Contribuir com formação específica no formato de oficinas ou em semanas pedagógicas.
- () muito importante
 - () importante
 - () pouco importante
 - () sem importância

Se quiser receber a tabulação dos resultados gerais desta pesquisa ou se quiser deixar uma identificação que não o seu nome, escreva abaixo o seu e-mail em letra de fôrma:

_____@_____

MULHERES NEGRAS NA HISTORIOGRAFIA E NO ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL

Elaine Lopes¹

A historiografia estruturalista pensava universalmente, portanto a mulher não era representada nem estudada. Se a mulher não era objeto de estudo da historiografia, ela não é estudada na escola, não é protagonista, não participa de decisões importantes, não opina, não conta sua história. A história das mulheres era necessária, a história contada por homens e para homens já era insuficiente para contemplar todas as questões vividas por mulheres e homens que não se enquadravam no padrão branco, hétero e elitizado.²

As mulheres não se sentiam representadas na história; essa parcela da população não é contemplada; não se pode modificar a realidade de alguém invisível e que não se reconhece como sujeito da história. Scott explica:

A maior parte da história das mulheres tem buscado de alguma forma incluir as mulheres como objetos de estudo, sujeitos da história. Tem tomado como axiomática a ideia de que o ser humano universal poderia incluir as mulheres e proporcionar evidência e interpretação sobre as várias ações e experiências das mulheres no passado. [...] reivindicar a importância das mulheres na história e seus agentes já estabelecidos como “verdadeiros”, ou pelo menos, como reflexões acuradas sobre o que aconteceu (ou teve importância) no passado. E isso é lutar contra padrões consolidados por comparações nunca estabelecidas, por pontos de vista jamais expressos como tais.³

A historiografia começou a estudar as mulheres a partir da década de 1960, e no Brasil, dez anos depois. As minorias sempre geraram polêmicas ao serem analisadas; com as mulheres isso não seria diferente. Elas não são retratadas como protagonistas; sempre marginalizadas, mulheres negras e pobres são simplesmente invisibilizadas na história oficial.

Mas como as mulheres entraram para a historiografia não foi simples. A questão era como estudar, o que analisar em uma nova categoria diferente dos homens, sem reconhecimento e que nunca apareceram na história:

¹ [minibio] Universidade Estadual de Ponta Grossa

² LOURO, Guacira Lopes. “Gênero, História e Educação: construção e desconstrução”. *Educação e Realidade*, Belo Horizonte, nº 20, vol. 2, p. 101-132, jul/dez. 1995, p. 110.

³ SCOTT, Joan. “Gênero: uma categoria útil para análise histórica”. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da História: novas perspectivas*. Tradução Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 1992, p. 77.

As mulheres não podem ser adicionadas sem uma remodelação fundamental dos termos, padrões e suposições daquilo que passou para a história objetiva, neutra e universal no passado, porque essa visão da história incluía em sua própria definição de si mesma a exclusão das mulheres.⁴

As mulheres ganharam espaço na historiografia, mas isso não mudou o fato de que foram invisibilizadas por muito tempo; portanto, não existiam nem fontes para analisar a categoria *mulheres*. Para haver uma mudança real, precisávamos mudar o foco, buscar novos olhares e fontes. Nesse sentido o movimento feminista contribuiu para a categoria *mulheres*, conforme afirma Louro:

O feminismo permitiu-se rever e inaugurar metodologias e procedimentos de investigação, revalorização da história oral, estudos do cotidiano, registros de experiências, abandono da pretensão de pesquisa desinteressada, proposta de métodos originais (utilizando diários de grupos, conversa, dramatização, genealogias) [...] todos elementos considerados ligados à mulher, entendidos como restritos à esfera doméstica e, portanto, como necessariamente excluídos da esfera pública e das instituições políticas.⁵

As transformações da historiografia e o feminismo, a partir da década de 1960, tiveram um papel decisivo para que as mulheres se tornassem objeto de estudo e sujeito da história.

Quando a historiografia passou a utilizar novas fontes e novas visões sobre fontes já existentes, a história vista de baixo contribuiu para uma visão diferente sobre populações antes esquecidas, e a entender que todos somos protagonistas da história.

A história se modificou, a Escola dos Annalles ampliou o leque de fontes; com a história social, passam a ser relevantes as identidades coletivas, pessoas comuns, operários, camponeses, escravizados, o cotidiano, lutas e resistências. Junto à história das mentalidades e à história cultural, reforçam a abordagem do feminino.

Observamos a necessidade de relativizar os métodos, e o olhar sobre conceitos teóricos rígidos pluralizam os objetos de investigação histórica. As mulheres ganham protagonismo, e isso contribui para que o movimento feminista ganhe espaço na sociedade. Existe um caminho duplo que faz com que a categoria *mulheres* seja notada, e as reivindicações passaram a ganhar sentido enquanto necessidade de uma coletividade, para que os direitos sejam garantidos para todas e todos, não apenas para um grupo privilegiado.

Com toda essa efervescência na historiografia e no movimento feminista, as universidades passaram a pesquisar sobre mulheres de maneira homogênea, contrapondo a mulher ao homem, mas, como já foi dito anteriormente, não se pode universalizar as categorias. *Mulheres* ou *homens* não são categorias homogêneas, e as mulheres não são apenas diferentes dos homens; essa diferenciação não era suficiente para explicar as categorias. Joan Scott explica que as categorias não são homogêneas, possuem múltiplas identidades que precisam ser analisadas no que ela chama de “diferença dentro da diferença”:

⁴ SCOTT, *op. cit.*, p. 90.

⁵ LOURO, *op. cit.*, p. 109-110.

A questão das diferenças dentro da diferença trouxe à tona um debate sobre o modo e a conveniência de se articular o gênero como uma categoria de análise. Uma dessas articulações serve-se do trabalho nas ciências sociais sobre os sistemas ou estruturas do gênero; presume uma oposição fixa entre os homens e as mulheres, e identidades (ou papéis) separados para os sexos, que operam consideravelmente em todas as esferas da vida social. Também presume uma correlação direta entre as categorias sociais masculina e feminina e as identidades de sujeito dos homens e das mulheres, e atribui sua variação a outras características sociais estabelecidas, como classe ou raça.⁶

As primeiras autoras a trabalhar a categoria *mulheres* iniciaram suas análises a partir de gênero (masculino e feminino), entendendo que não é uma categoria fixa, pois homens e mulheres são resultado do meio social, logo, gênero não se resume a contrapor homens e mulheres. O primeiro desafio é desconstruir a imagem do binário “homem × mulher” e mostrar que a categoria *mulheres* é muito mais complexa do que isso.

A análise sociológica de gênero explica que os papéis atribuídos para os gêneros mudam de acordo com o momento histórico, e são entendidos como naturais, corretos e permanentes. O objetivo dessas primeiras teóricas que passaram a estudar gênero como categoria de análise era desnaturalizar estas questões enraizadas que geram machismo e atitudes extremas. As desconstruções dessas questões de gênero contribuíram para acabar com a normatividade da hierarquização das relações de homens e mulheres, pois a cultura define e estabelece comportamentos para ambos.

O antagonismo homem versus mulher foi um foco central da política e da história, e isso teve vários efeitos: tornou possível uma mobilização política importante e disseminada, ao mesmo tempo que implicitamente afirmava a natureza essencial da oposição binária macho versus fêmea. A ambiguidade da história das mulheres parecia estar resolvida por essa oposição direta entre dois grupos de interesse separadamente constituídos e conflitantes.⁷

A categoria *mulher* entrou na historiografia e provocou novos questionamentos a respeito das relações de gênero, a hierarquia naturalizada entre homens e mulheres, a inferiorização das mulheres e sua submissão exigida. Os novos estudos mostraram a emergência de incluir questões de classe e raça, etnia e sexualidade; enfim, não se pode estudar a categoria *mulheres* sem entender as relações de poder construídas socialmente, e sem entender a origem dessas mulheres (que podem ser diversas). A partir do momento em que se entende a pluralidade da categoria *mulheres*, pode-se começar a reivindicar ações diferentes para que todas sejam representadas nas pesquisas e na historiografia.

Passamos a pensá-los em suas relações. Essa nova perspectiva é importante não apenas porque nos permite perceber melhor os sujeitos excluídos (as mulheres, no caso)

⁶ SCOTT, *op. cit.*, p. 88.

⁷ *Ibidem*, p. 84.

e o olhar de outros modos aqueles que eram objeto central de estudos, mas, principalmente, porque nos direciona para as relações, as práticas e as disputas de poder em que eles se envolvem.⁸

Não se pode estudar e teorizar a categoria *mulheres* como algo universal, pois não existe sujeito humano universal; somos múltiplos, assim como os problemas que as mulheres enfrentam, que são resultado de diversos fatores, como raça, classe e sexualidade. Era preciso denunciar essas diferenças; só assim alguns direitos foram alcançados para garantir a igualdade que o movimento feminista buscava. O movimento feminista contribuiu para que a categoria mulheres ganhasse espaço na historiografia; essas discussões puderam expor para a sociedade que as mulheres eram capazes e que estavam dispostas a buscar seus direitos.

A autora bell hooks (2019), no seu livro *O feminismo é para todo mundo, políticas arrebatadoras*, fala sobre a necessidade de se considerar as diferenças de classe e raça até mesmo dentro do movimento feminista, pois, segundo ela, as reivindicações de mulheres brancas da classe média eram poder sair para trabalhar e para estudar, por exemplo. Acontece que as mulheres negras já trabalhavam fora há muito tempo, muitas vezes para as próprias mulheres brancas em suas casas, sofrendo com o sistema hierárquico que deixava a mulher negra abaixo das não negras. As mulheres negras sofriam opressão, trabalhavam em más condições e eram mal-remuneradas, e isso era ignorado pelas mulheres não negras.

bell hooks entende que não haveria sororidade entre as mulheres enquanto a questão de classe não fosse confrontada dentro do movimento. A autora, porém, revela que mesmo assim existiam mulheres brancas dentro do movimento feminista que acreditavam que estavam no comando, derrubando por terra o lema de igualdade do movimento feminista.

Inserir classe na pauta feminista abriu um espaço em que interseções entre classe e raça ficaram aparentes. Dentro do sistema social de raça, sexo e classe institucionalizados, mulheres negras estavam claramente na base da pirâmide econômica. Inicialmente, nos movimentos feministas, mulheres brancas com alto nível de educação e origem nas classes trabalhadoras eram mais visíveis do que mulheres negras de todas as classes. Elas eram minoria dentro do movimento, mas a voz da experiência era delas. [...] Havia conflitos entre elas e suas companheiras privilegiadas sobre o comportamento apropriado, sobre as questões que seriam apresentadas como preocupações feministas fundamentais.⁹

O movimento feminista se transformou ao longo da história. Se no início tínhamos apenas a diferença binária homem × mulher pautando esse movimento, hoje o movimento ampliou a temática social, abrangendo questões políticas, étnicas, culturais, de sexualidade, de classe social, e as diferenças que existem dentro da própria categoria *mulher*. Essas questões denunciam que existem diferenças mesmo dentro do movimento feminista, portanto, não poderíamos ter

⁸ LOURO, *op. cit.*, p. 126.

⁹ HOOKS, bell. “Mulheres Negras: moldando a teoria feminista”. Tradução Roberto Costa. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, nº 16, p. 193- 210, jan.-abr. 2015, p.69.

apenas um bloco feminista, mas vários feminismos, contemplando todas as mulheres, suas singularidades e suas causas diversas.¹⁰

O movimento feminista contribuiu para que se desenvolvessem pesquisas nessas outras categorias citadas por hooks: classe, sexo e raça. As mulheres não negras acabavam se mantendo no poder, e as mulheres negras sempre ficavam em segundo plano mesmo dentro do movimento feminista. Isso gerava questões divergentes dentro do movimento, já que as mulheres negras não estavam sendo contempladas pelas conquistas das não negras. Com a necessidade de justificar um feminismo negro, o campo da historiografia acabou se alargando também.

O movimento feminista contemplava a categoria *mulher* universalmente, portanto não atendia as reivindicações de todas as mulheres, então começa a se moldar o Movimento Feminista Negro que contemplava mulheres negras das classes sociais mais baixas. Autoras como Ângela Davis e bell hooks denunciavam o racismo dentro do próprio movimento feminista, e de acordo com Djamila Ribeiro:

[...] apesar do gênero nos unir, há outras especificidades que nos separam e afastam. Enquanto as feministas brancas tratam a questão racial como birra e disputa, em vez de reconhecer seus privilégios, o movimento não vai avançar, só reproduzir velhas e conhecidas lógicas de opressão.¹¹

O feminismo negro ganhou força no Brasil após a segunda onda do feminismo, quando se ampliam as reivindicações das mulheres em relação à igualdade de direitos entre homens e mulheres. As mulheres negras passaram a contestar a ordem racista, classista e sexista. Se as mulheres brancas sofriam esses preconceitos na sociedade, as mulheres negras sofriam isso até mesmo no movimento feminista. O principal objetivo do movimento feminista negro é romper com essa estrutura posta em nossa sociedade e conquistar espaço tanto político quanto social.¹²

Nessa perspectiva, temos temas novos a serem abordados: mulheres negras, pobres, trabalhadoras, maternidade, direitos reprodutivos, padrões de beleza, violências, entre vários outros. Isso significa que a história das mulheres passou a abordar vários temas depois que os movimentos feministas passaram a questionar as realidades e identidades plurais dessas mulheres, contribuindo cada vez mais para a construção da equidade em nossa sociedade.

O movimento feminista colaborou também para a visibilidade de mulheres notáveis que fizeram a diferença na religião, ciência, cultura e, principalmente, na política; mostrou que as mulheres podem ter liberdade de escolha, que as mulheres são capazes e que a sociedade patriarcal e machista está ultrapassada; desconstruiu a imagem da mulher como sexo frágil, dócil e submissa.

Outro obstáculo da historiografia ao estudar a história das mulheres é a questão do público e do privado, pois as mulheres estavam, na maior parte do tempo, confinadas à esfera

¹⁰ COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antônio. *Dicionário crítico de Gênero*. 2ª ed. Dourados: Editora UFGD, 2019.

¹¹ RIBEIRO, Djamila. *Quem tem medo do feminismo negro?* São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

¹² *Ibidem*.

privada, ao trabalho doméstico, ao cuidado com os filhos e maridos. As violências e abusos que essas mulheres sofriam também não saíam da esfera privada, não eram denunciadas. Se não existiam denúncias, não existiam problemas e, portanto, a opressão continuava. Essas mulheres invisíveis não produziam registros, especialmente escritos, sobre suas histórias, pois não eram importantes, não eram sujeitos históricos. Nesse sentido, escrever história das mulheres é um ato político para dar voz a quem foi silenciada. Como explica Perrot:

As mulheres ficaram durante muito tempo fora desse relato, como se, destinadas à obscuridade de uma inenarrável reprodução, estivessem fora do tempo, ou pelo menos, fora do conhecimento. Confinadas no silêncio de um mar abissal. [...] Porque são pouco vistas, pouco de se fala delas. E esta é uma segunda razão do silêncio: o silêncio das fontes. As mulheres deixam poucos vestígios diretos, escritos ou materiais. Seu acesso à escrita foi tardio. Suas produções domésticas são rapidamente consumidas, ou mais facilmente desprezadas.¹³

Sem muitas fontes e sem a participação das mulheres no espaço público, a historiografia, com o auxílio dos movimentos feministas, começa a incentivar as universidades a escrever sobre o tema *mulheres*. Isso faz com que cada vez mais as mulheres procurem movimentos, ligas e associações femininas para reivindicar seus direitos. Acontece que os problemas domésticos de mulheres brancas era a monotonia do lar, enquanto as mulheres negras sofriam opressões que as deixavam sem opções. Segundo bell hooks, o sexismo restringia o comportamento das mulheres em algumas esferas, como se a mulher realmente não possuísse lugar na esfera pública por não ser capaz de participar desse espaço.

Para escrever sobre a história das mulheres e do movimento feminista negro, além das abordagens de classe e raça, é preciso analisar a formação das identidades desses sujeitos históricos. Para Stuart Hall, a própria concepção do que é identidade sofreu transformações no decorrer do século XX, fragmentou-se à identidade de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, ou seja, não existe uma identidade fixa, mas várias identidades que surgem de acordo com que o autor chama de *paisagens culturais*, que também se modificam política e socialmente.¹⁴

Observa-se que os próprios movimentos sociais que surgiram no século XX buscavam uma *identidade* que refletia o momento histórico. Portanto, o movimento feminista buscava o lugar das mulheres na sociedade, mas também buscava a identidade sexual e de gênero, confirmando a noção de múltiplas identidades que podemos criar e recriar na sociedade.

O movimento feminista contribuiu para a formação da identidade e para o entendimento de que existem novas noções de identidade na medida em que traz novos questionamentos sobre a ordem social pré-estabelecida.

O feminismo teve também uma relação mais direta com o descentramento conceitual do sujeito cartesiano e sociológico:

¹³ PERROT, Michelle. “Escrever uma História das mulheres: relato de uma experiência. Dossiê História das mulheres do Ocidente”. *Caderno Pagu*, nº 4, 1995, p. 16-17.

¹⁴ HALL, Stuart. *A identidade cultural da pós-modernidade*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Editora D&P, 2010, p. 43.

- Ele questionou a clássica distinção entre o “dentro” e o “fora”, o “privado” e o “público”. O slogan do feminismo era: “o pessoal é político”.
- Ele abriu, portanto, para a contestação política, arenas inteiramente novas de vida social: a família, a sexualidades, o trabalho doméstico, a divisão doméstica do trabalho, o cuidado com as crianças, etc.
- Ele também enfatizou, como uma questão política e social, o tema da forma como somos formados e produzidos como sujeitos generificados. Isto é, ele politizou a subjetividades, a identidade e o processo de identificação (como homens/mulheres, mães/pais, filhos/filhas).
- Aquilo que começou como um movimento dirigido à contestação da posição social das mulheres expandiu-se para incluir a formação das identidades sexuais e de gênero.
- O feminismo questionou a noção de que os homens e as mulheres eram parte da mesma identidade, a “Humanidade”, substituindo-a pela questão da diferença sexual.¹⁵

Percebemos que a identidade não pode ser unificada, pois mesmo dentro de uma mesma nação, por exemplo, temos várias dimensões: classe social, etnia e gênero. Sendo assim, a realidade social e a trajetória histórica contribuem para a formação da identidade individual e coletiva de cada pessoa ou grupo social. Stuart Hall afirma que as velhas identidades fixas e unificadas estão em decadência, formando novas identidades fragmentadas. No caso desta pesquisa, as identidades seriam de mulher, negra, trabalhadora, de mãe ou não, pobre ou rica, o que corrobora a necessidade de haver um movimento específico para cada um desses segmentos sociais.

As mulheres negras sofriam discriminação dentro do próprio movimento feminista, por isso decidiram que já era hora de criar um movimento que entendesse os problemas que essas mulheres enfrentavam, para poder combatê-los:

As mulheres sentem a necessidade de uma estratégia diferente, um alicerce diferente, muitas vezes se veem marginalizadas e silenciadas. [...] Grupos de mulheres que se sentem excluídas do discurso e da práxis feministas só conseguem abrir um espaço para si se criarem, antes, através da crítica, uma consciência de fatores que as alienam.¹⁶

A história das mulheres possui um desafio, o de contemplar as múltiplas identidades das mulheres e possibilitar a discussão para que a prática política de movimentos feministas atinja todas as realidades de mulheres de diversas classes e raças, mulheres até então ignoradas e que não conseguem lutar sozinhas devido à opressão e ao racismo.

Mulheres negras e pobres sempre depararam com o racismo na sociedade e dentro do movimento feminista. Mesmo após denúncias e discussões, não houve muitas mudanças para a realidade dessas mulheres. A partir daí, as mulheres negras passaram a observar a necessidade de se criar um movimento feminista negro para tratar de uma luta que mais ninguém estava disposto a

¹⁵ HALL, *op. cit.*, p. 45.

¹⁶ HOOKS, *op. cit.*, p. 201.

travar, buscando políticas libertadoras e coletivas. Se possuímos múltiplas identidades, as práticas devem ser, igualmente, diversas, para que todas as mulheres sejam contempladas pelas ações dos movimentos feministas, pela escrita da história e pela disseminação do conhecimento sobre essas mulheres, para que as mulheres negras da sociedade consigam se sentir representadas e incluídas.

Considerações finais

A categoria *mulheres* enriquece a historiografia, pois os questionamentos e discussões auxiliam no entendimento de que a igualdade entre homens e mulheres é urgente, que as mulheres de qualquer raça, classe ou orientação sexual possuem os mesmos direitos que os homens, com valorização do seu trabalho, com salários iguais para as mesmas funções, com as mesmas oportunidades, com direito de escolher que roupa vestir, a que horas sair na rua, com quem ficar, direito de viver sem sofrer nenhum tipo de violência ou discriminação pelo simples fato de ser *mulher*.

Apesar de muitos avanços na pesquisa histórica sobre mulheres, ainda temos muito a fazer, pois a luta por melhores condições de vida, de trabalho, a luta por igualdade e equidade, ainda está longe de se encerrar. As mulheres, em todos os lugares, estão sofrendo abusos e violências, ainda estão morrendo. Os efeitos do sexismo são perversos, agravado ainda mais no caso das mulheres negras. Isso reafirma a importância da pesquisa histórica nesse campo.

A pesquisa histórica feminista, por um lado, é perpassada por um esforço de reavaliação da questão do poder das mulheres com o objetivo de superar o discurso de opressão, subverter o ponto de vista da dominação, apresentando presenças e ações reais, a plenitude de papéis e poderes, enfim, uma imagem positiva da mulher.¹⁷

A história das mulheres dá visibilidade para mulheres de todas as classes e raças, e apesar de todo o problema que a categoria enfrenta, as pesquisas da história das mulheres não podem deixar de denunciar essa hierarquia injusta e violenta instituída nas sociedades, afinal, escrever sobre mulheres traz a legitimidade que precisamos para nos manter visíveis na história. Somente assim conseguiremos desconstruir papéis sociais desiguais.

Parafraseando Perrot, escrever a história das mulheres é sair do silêncio em que estávamos confinadas, ou seja, dar voz às mulheres denuncia os problemas sofridos por elas, que precisam ser enfrentados e combatidos por toda a sociedade.

Referências bibliográficas

AMORIM, Marina Alves. “Combates pela história: a guerra dos sexos na historiografia”. *Cadernos Pagu*, nº 20, p. 217-244. 2003.

CARNEIRO, Sueli. “Mulheres em movimento”. *Estudos Avançados*, vol. 17, 2003.

¹⁷ AMORIM, Marina Alves. “Combates pela História: a guerra dos sexos na historiografia”. *Cadernos Pagu*, nº 20, p. 217-244. 2003, p. 228.

CARNEIRO, Sueli. “Enegrecer o Feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero”. *Vulva Revolução*, [S. l.], 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/3g1O7Ip>>. Acesso em: 23 ago. 2019.

COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antônio. *Dicionário crítico de Gênero*. 2ª ed. Dourados: Editora UFGD, 2019.

DAVIS, Angela. *Mulher, raça e classe*. Tradução Heci Regina Candiane. São Paulo: Boitempo, 2016.

HALL, Stuart. *A identidade cultural da pós-modernidade*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Editora D&P, 2010.

HOOKS, bell. “Mulheres Negras: moldando a teoria feminista”. Tradução Roberto Costa. *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº 16. Brasília, DF, p. 193- 210, jan.-abr. 2015.

HOOKS, bell. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Tradução Ana Luiza Libânio. 3ª ed. Rio de Janeiro: Rosas dos Tempos, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. “Gênero, história e Educação: construção e desconstrução”. *Educação e Realidade*, Belo Horizonte, nº 20, vol. 2, p. 101-132, jul/dez. 1995.

PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. Tradução Angela Correa. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2016.

PERROT, Michelle. “Escrever uma história das mulheres: relato de uma experiência”. Dossiê história das mulheres do Ocidente. *Caderno Pagu*, nº 4, p. 9-28, 1995.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIBEIRO, Djamila. *Quem tem medo do feminismo negro?* São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SCOTT, Joan. “Gênero: uma categoria útil para análise histórica”. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. Tradução Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 1992.

SISTEMAS APOSTILADOS DE ENSINO (SAE) E PROFESSORES: INTELECTUAL OUTÉCNICO?

Fabiana Santana da Silva ¹

Sistemas Apostilados de Ensino (SAE)

Os materiais didáticos foram e continuam sendo uma importante ferramenta pedagógica no país, ocupando papel de destaque não só na indústria editorial, mas também na construção do saber escolar. Essas obras variam em sua materialidade, propostas didático-pedagógicas e concepções de ensino. Nas últimas décadas, um tipo de material vem galgando espaço substancial neste mercado: os Sistemas Apostilados de Ensino (SAE). Apesar de sua relevância no mundo da educação, é uma fonte ainda pouco estudada. Sabe-se que conquistaram um espaço substancial no mercado educativo brasileiro e, a cada dia, mais escolas os adotam como símbolo de qualidade e excelência educacional. Além de compreender a história, as especificidades e contradições desse tipo de material, interessa-nos compreender de que forma os professores se relacionam com os SAE.

Antes de mais nada, é preciso especificar o que eles são e como se diferem dos livros didáticos. A etimologia da palavra “apostila” nos dá algumas pistas: do latim, *post illa*, “depois disso” (ensinamentos do professor) ou “depois dela” (da aula). Esses materiais começaram a ser elaborados no Brasil por professores dos cursos preparatórios para exames admissionais das escassas universidades no século XIX e ganharam força com a ampliação das universidades no século XX, especialmente nos cursinhos preparatórios. Não demorou muito para que o formato alcançasse o ensino básico, e atualmente permeia também a educação infantil. Desde a sua origem até os dias atuais, o gênero apostilado sofreu várias transformações até se consolidar, podendo ser conceituado como

Material padronizado produzido para uso em situações de ensino condensando, determinado volume de conteúdos curriculares compilados e organizados em textos, explicações e exercícios, distribuídos em blocos correspondentes a aulas, bimestres, trimestres ou outros períodos determinados. Atualmente, sua composição resulta da compilação de informações em distintas fontes: autores diversos, informações da rede mundial de computadores, fragmentos de livros didáticos etc. O termo apostila ou apostilamento originalmente relaciona-se

¹ Mestranda em Ensino de História pelo programa ProfHistória – Universidade Federal de São Paulo - Unifesp

à ideia de complementação ou adição de algo novo a um conjunto de informações, conceitos ou ideias, todavia, a utilização mais recente remete-se a publicações didáticas estruturadas e padronizadas.²

A essa definição podemos acrescentar que se trata de um produto cultural de caráter seriado e, nesse contexto, majoritariamente atrelado a um *sistema de educação* que oferece pacote educacional às escolas, composto por apostilas, portal na internet para alunos, professores e gestores, formação continuada para professores e sistemas de avaliação. Em geral, os conteúdos estão atrelados ao currículo avaliado, propondo-se a preparar os alunos desde o ensino fundamental para exames de admissão, atualmente divididos entre vestibulares e prova do Enem.

Como mencionado anteriormente, a gênese das apostilas está intrinsecamente ligada à prática docente. Contudo nos questionamos: como está posta a relação entre docentes e SAE? Este é um tema que nos inquieta e ao qual dedicaremos algum tempo de análise.

Professores e os SAE: intelectual ou técnico?

Nos últimos anos, muito tem se discutido sobre a perda de prestígio do professor na sociedade ocidental. Parte desse debate reside na especificidade do trabalho docente. Segundo Carlota Boto,

O professor primário é intelectual das gerações jovens. Fala e é escutado por elas. Revela-lhes o mundo, a seu modo. Incomoda (ou é, tantas vezes, desprezado; o que é pior) exatamente porque faz parte do seu segredo de ofício esconder o que se passa quando fecha as portas da sala de aula. É intelectual porque irradia saberes, crenças e convicções. É intelectual pelo lugar que ocupa no tabuleiro social, como formador de um dado consenso social, necessário para que haja alguma continuidade em um mundo que teme mudanças. É intelectual porque professa. É intelectual porque tem no ensino parte imprescindível de sua existência. Mas a característica que melhor qualifica sua condição de intelectual é também aquilo que torna inesquecíveis nossos primeiros professores: a lembrança que deles guardam seus alunos, dos tempos de escola primária.³

O caráter desprestigiado da educação não é um privilégio brasileiro. Observando o *ranking* do PISA, notamos situação semelhante entre os países do bloco latino-americano. Para a maioria dos governos destes países, parece ser conveniente culpabilizar os professores pelos baixos rendimentos da educação. Ao fazê-lo, eximem-se da responsabilidade, criam políticas de controle e cerceamento da liberdade de cátedra e ainda fomentam o setor educacional privado, ao privilegiar a formação continuada como meio para resolução da questão educacional. Essa afirmação parte da análise sobre o peso dado à formação continuada no documento (BNC-Formação), especialmente no que diz respeito aos *princípios da formação docente*:

² ADRIÃO, Theresa et al. “Uma modalidade peculiar de privatização da escola pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas”. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 30, nº 108, 2009, p. 1.

³ BOTO, Carlota. “O professor primário português como intelectual: eu ensino, logo eu existo”. In: *Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação*. Uberlândia: UFU, 2007, p. 42.

- (f) equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;
- (g) articulação entre a formação inicial e a formação continuada;
- (h) formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente;⁴

É possível perceber a estíma à continuidade dos estudos durante a vida laboral dos professores. Entretanto, nem neste nem em trechos seguintes o documento preocupa-se em regulamentar essa formação continuada. O que ela é? Como se dá? Como é possível mensurar sua qualidade? Se, por um lado, o documento elaborado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) alerta para a baixa qualidade dos candidatos à docência, levantamos a hipótese de que os cursos de formação continuada atualmente não logram alcançar seus objetivos, tendo em vista que não parecem provocar mudanças significativas em seus participantes a ponto de fomentarem transformações relevantes em suas escolas.

Essa é a conclusão a que chegamos ao analisar o resultado de uma pesquisa encomendada pelo BID, já mencionada anteriormente, intitulada *Profesión: profesor en América Latina: ¿Por qué se perdió el prestigio docente y como recuperarlo?* O livro apresenta a ideia de que, melhorando a qualidade dos candidatos à formação docente, melhorara-se a qualidade da educação:

*Solo atrayendo y preparando a mejores candidatos se logrará transformar realmente la profesión docente en el mediano y el largo plazo, y así aumentar la efectividad de los docentes de la región de forma permanente.*⁵

Além da baixa qualidade dos candidatos à formação docente, os autores apontam como fatores que levaram à deterioração do prestígio da profissão a rápida expansão da cobertura escolar e necessidade de formação de novos professores, formação que não cresceu em qualidade como em quantidade. Também se fala sobre a ampliação da participação de mulheres em outras profissões além da docência, o que culminou com a perda de “mulheres talentosas”.

O documento discute à exaustão os baixos resultados dos estudantes da área da educação. Consideramos que esse debate seja legítimo, contudo, não se analisa a condição socioeconômica dos discentes, e a BNC-Formação também ignora esse aspecto. É preciso levar em consideração, por exemplo, que a maioria dos estudantes de licenciaturas em instituições privadas leva uma dupla jornada de estudo e trabalho, o que reduz drasticamente o tempo de dedicação aos estudos e, conseqüentemente, influi na performance dos egressos.

⁴ BRASIL. Resolução Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 24 mar. 2020.

⁵ ELACQUA, Gregory; HINCAPIÉ, Diana; VEGAS, Emiliana; ALFONSO, Mariana Alfonso. *Profesión: Profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Washington, DC: BID, 2018, p. 13. Disponível em: <<https://doi.org/10.18235/0001172>>. Acesso em: 15 out. 2020.

Compreender as finalidades da escola nos ajuda a compreender de forma crítica políticas educacionais propostas ao longo da nossa história e, principalmente, compreender a relação do professorado com sua prática docente e seus pontos de tensão. Em nosso país, bem como em todos os outros do ocidente, à educação (ou à instrução pública) foi atribuído o papel de formar os trabalhadores alinhado ao projeto político vigente ou a ser implementado. Não nos causa espanto observar a quantidade de leis, propostas e reformas na área desde o Império.

Se, ao longo dos anos, propostas e planos educacionais sofreram seguidas alterações, um ator sempre esteve intrinsecamente ligado ao processo: o professor. Ao fim e ao cabo, é o professor que efetiva (ou não) as finalidades propostas pelas governanças. Segundo Chervel,⁶ “ensino escolar é estar a parte da disciplina escolar que põe em ação as finalidades impostas à escola” e é o professor que leva a cabo o ensino, podendo subvertê-lo ou não. Sob essa ótica, a formação docente ocupa um lugar bastante importante em nossa discussão, e a tentativa de normatização do trabalho docente são indícios de distúrbios, até porque, ainda segundo o autor:

Se é verdade que a sociedade impõe à escola suas finalidades, estando a cargo dessa última buscar naquele apoio para criar suas próprias disciplinas, há toda razão em se pensar que é ao redor dessas finalidade que se elaboram as políticas educacionais, os programas e os planos de estudo e que se realizam a construção e a transformação histórica.⁷

A discussão de Chervel reside no campo das disciplinas escolares e foi para justificá-las e normatizá-las que em 2018 foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A saber, é

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

A aprovação da BNCC criou uma demanda por cursos de formação. Os professores agora deveriam compreender as “dez competências gerais” e deveriam se apropriar dos componentes curriculares compostos pela base. Caso os cursos de formação básica de professores privilegiassem a pesquisa, ou seja, uma essência científica como característica norteadora dos futuros docentes, é provável que esse desenvolvimento continuado se desse de forma autônoma. O que percebemos é que esse caráter de formação global e o fomento à pesquisa não é o ponto central do documento, que visa regulamentar a formação inicial de professores. Tanto é assim que, como dito anteriormente, ela já prevê a necessidade de formação continuada. Caso a qualidade da formação inicial fosse o ponto central do documento, esse caráter seria intrínseco. Não questionamos a importância da formação continuada dos professores, mas criticamos o caráter comercial sob o qual ela se apresenta na atualidade. Ao contrário de garantir uma sólida

⁶ CHERVEL, André. “História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, nº 2, 1990, p. 192.

⁷ *Ibidem*.

formação inicial e despertar a consciência e o apreço pela formação continuada, a BNC-Formação mais parece corroborar uma espécie de síndrome de FOMO⁸ educacional.

É curioso observar que a gênese dos SAE esteja ligada justamente à uma noção de formação insuficiente e/ou ineficiente, e que a criação das apostilas tenha se dado por ação dos professores dos cursos preparatórios. Esse suporte didático emerge concomitante à criação dos primeiros cursos universitários e suas provas de ingresso. Com um caráter puramente propedêutico, os cursinhos se propunham a aparelhar candidatos ao ingresso nas mais renomadas instituições de ensino do país. Como materiais de apoio, os próprios professores elaboravam um suporte didático contendo exclusivamente os tópicos que deveriam ser estudados e memorizados pelos alunos. Tal qual discutido anteriormente, à educação é atribuído um valor de aquisição de capital cultural, e o ingresso nas universidades passou a receber investimento tanto das famílias mais abastadas quanto da emergente classe média, desejosa de ocupar cada vez mais espaço nos ambientes de poder da sociedade brasileira.

Voltamos a destacar que os cursinhos preparatórios cresceram vertiginosamente sem qualquer tipo de fiscalização ou regulamentação, atendendo quase que exclusivamente à lógica de procura e demanda, e o modelo, genuinamente brasileiro, tornou-se amplamente lucrativo, especialmente com o gradativo aumento de número de cursos e vagas no ensino superior com o passar dos anos. Tratava-se de sintetizar os conteúdos aprendidos ao longo da vida estudantil, apoiados por um suporte simples e barato. Não tardou para que o modelo se solidificasse e se expandisse, não só ao ensino médio, mas também ao básico e, atualmente, mesmo à educação infantil.

Os SAE se tornaram um negócio vantajoso e, com o amplo incentivo ao setor privado, capitaneado pelo Nova Gestão Pública⁹ e sua lógica utilitarista da educação, alcançam o *status* de franquadoras. Para escolas privadas de pequeno e médio porte, a concorrência tornou-se insustentável. Como competir com os grandes conglomerados educacionais? Juntando-se a eles. Por meio de suas muito bem elaboradas campanhas de marketing, os SAE dizem oferecer um completo pacote educacional, composto por apostilas, material de apoio em plataformas digitais, ferramentas de avaliação e formação continuada aos professores. Dessa forma, asseguram estar oferecendo a melhor opção educacional, e intensifica-se a ideia de educação como mercadoria.

As pequenas e médias escolas passam a ser legitimadas pela associação às grandes do mercado. Note-se que, em raras exceções, esses colégios apresentam o corpo docente como um diferencial da instituição. Do professor é retirado o papel de protagonista na condução do processo de ensino-aprendizado e lhe é dado o *status* de mero instrutor da metodologia adquirida pela escola. Fazendo uma análise dos sites oficiais dos três grandes conglome-

⁸ *Fear of Missing Out* – Síndrome que expressa o “medo de ficar de fora”, ou seja, de saber o que as outras estão fazendo. Está diretamente ligada ao crescimento das redes sociais.

⁹ Segundo Aragon Érico Dasso, é possível conceituar a Nova Gestão Pública como “uma teoria de Administração Pública que adota um enfoque empresarial para a gestão, dando ênfase à redução de custos, à eficácia e à eficiência dos aparelhos de Estado, e propondo a clientelização dos cidadãos”. DASSO, 2014, p. 15. DASSO JUNIOR, Aragon Érico. “Nova Gestão Pública”: a teoria de administração pública do Estado ultraliberal. S/1, 2014. Disponível em: <https://document.onl/download/link/nova-gestao-publica-ngp-a-teoria-de-administracao-publica-do>. Acesso em: 15 abr. 2020.

rados focos desta pesquisa, Anglo, Etapa e Objetivo, é possível detectar um discurso em comum: alto índice de aprovação nos mais concorridos vestibulares. Ao professor é ofertado material de apoio e formação continuada, quase como se insinuassem que eles não estariam por si só habilitados a manejar a proposta pedagógica.

Ao observar a relação que se estabelece entre professores e os SAE, identificamos o que Mariano Enguita denomina como *proletarização da docência*:

Um proletário é uma pessoa que se vê obrigada a vender sua força de trabalho — não o resultado de seu trabalho, mas sua capacidade de trabalho. Posto que nenhum capitalista a comprará por nada, um proletário é também um trabalhador que produz mais do que recebe, seu salário, e mais do que o necessário para a reposição dos meios de trabalho que emprega; vale dizer que produz um sobre trabalho, um excedente ou, para ser mais exato, uma mais-valia. [...] Um proletário, por conseguinte, é um trabalhador que perdeu o controle sobre os meios, o objetivo e o processo de seu trabalho [...] A proletarização é o processo pelo qual um grupo de trabalhadores perde, mais ou menos sucessivamente, o controle sobre seus meios de produção, o objetivo de seu trabalho e a organização de sua atividade. Obviamente, as condições de vida e trabalho dos professores não são as dos estivadores ou dos operários da indústria automobilística, mas isso não nos deve impedir de ver que, como categoria, os docentes encontram-se submetidos a processos cuja tendência é a mesma que para a maioria dos trabalhadores assalariados: a proletarização. Estes processos, está claro, não atuam da mesma forma, nem ao mesmo tempo, nem com os mesmos resultados sobre todas as categorias de trabalhadores. Alguns foram ou são rapidamente transformados, outros requerem um período longo, outros resistem com pleno êxito a esta tendência e outros, enfim, debatem-se e opõem resistência pelo meio do caminho. Vejamos qual tem sido o processo e qual é a situação dos docentes.¹⁰

Segundo o autor, os profissionais “são plenamente autônomos em seu processo de trabalho”, e a relação dos professores com os SAE é de negação desta característica já no início, pois não é o docente que escolhe o uso do material didático, e sim a gestão da escola; trata-se de uma imposição vertical. Segundo o autor, o professor passa a apresentar características próprias da classe operária porque se encontra “sem o acesso a propriedade de meios de produção, como também é privado de controlar o objeto de seu trabalho”. Nos SAE, essa característica é marcante: os professores não recebem os materiais de todo o ano letivo antes das aulas começarem. Assim como os alunos, ele recebe o suporte de forma fragmenta, no início de cada bimestre ao módulo, a depender da forma como o SEA organiza sua metodologia. Do professor também é retirada a gestão do tempo. Juntamente com a apostila, ele recebe um planejamento de quantas aulas deve durar cada unidade (em geral um tempo bastante reduzido). Talvez a face mais cruel dessa imposição seja o cerceamento do direito à avaliação. É verdade que muitas escolas permitem que os professores elaborem suas avaliações de acordo com a metodologia que lhes parecer

¹⁰ ENGUITA, Mariano Fernández. “A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização”. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, nº 4, 1991, p. 46-47.

mais adequada; contudo, também é ofertado um modelo de prova desenvolvido pela equipe pedagógica do conglomerado. Como as escolas adquirem o pacote, sentem-se inclinadas a utilizarem também as avaliações, ainda que não contemplem as especificidades de sua cultura escolar.

Essas características são contraditórias a vários aspectos da BNC-Formação, especialmente no que diz respeito às competências a seguir:

1.1.2 – Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem.

Como o professor poderia “[a]plicar estratégias diferenciadas que promovam a aprendizagem dos estudantes com diferentes necessidades e deficiências, levando em conta seus diversos contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos” se uma das maiores pressões que sofre é a de que siga o uso da apostila à risca?

2.1 – Planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagem.

Voltamos a uma das características mais marcantes dos sistemas apostilados: o controle do tempo. A comunidade escolar enxerga como bom professor aquele que consegue trabalhar todo o conteúdo proposto dentro do tempo estipulado. Professores que subvertem o uso do material ou “atrasam” o conteúdo não costumam ser vistos como responsáveis e competentes.

3.3 – Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos.

Para finalizar, destacamos o caráter impositivo e controlador da metodologia, que não parece fomentar a participação dos professores na construção de tais valores.

Uma consequência do processo de proletarização da docência é a diminuição da remuneração dos professores. No caso dos SAE, todos os produtos educacionais parecem ter um preço tabelado: apostilas; assessoria pedagógica; marketing etc. Entretanto, fica a cargo das franqueadoras estipular a remuneração dos professores. Observando o *ranking* organizado pelo Sinpro-SP, que contém o valor da hora/aula pago aos professores da cidade de São Paulo, em ordem decrescente, a discrepância chama nossa atenção. Os SAE analisados nesta pesquisa apresentam as seguintes posições no ranking hora/aula:

86° – COLÉGIO ANGLO MORUMBI (Data de atualização: 30/05/2017) R\$ 40,00;

88° – COLÉGIO ETAPA (Data de atualização: 07/09/2017) R\$ 39,49;

292° – COLÉGIO OBJETIVO GABRIEL ARCANJO (Data de atualização: 30/03/2015) R\$ 13,41.

A comissão responsável pelo parecer técnico da BNC-Formação afirma em diversas oportunidades haver acompanhado estudos e boas práticas de países que apresentam boas experiências educacionais (em escolas públicas). Parece ter esquecido convenientemente de mencionar o alto investimento na formação dos professores e também a remuneração deles. A lei, tal qual está posta, poderá ser usada para dar continuidade à prática de responsabilização da classe docente pelos baixos resultados em avaliações internacionais, porque adota e corrobora

um discurso meritocrático de que professores que buscam formação continuada tornam-se competentes e capazes de realizar as transformações que o país tanto necessita. Contudo, o que percebemos é que, sem políticas públicas que privilegiam a formação integral, incentivo à pesquisa e valorização por meio de um eficiente plano de carreira consistente, o professorado brasileiro seguirá sob uma condição de submissão.

Ainda sob essa ótica, destacamos a relação de cerceamento da liberdade docente estabelecido pelos SAE. Como o carro chefe desses empreendimentos é o suporte didático, é vantajoso contratar professores cuja formação seja de caráter tecnicista, e não científico. Dessa forma, os professores são formados conforme o “gosto do patrão”, e muito raramente se sentem habilitados a criticar a metodologia e/ou o suporte. Ao analisar o perfil da comissão responsável pelo parecer técnico da BNC-Formação, observamos uma profunda relação dos elaboradores deste documento com o setor educacional privado, e é fundamental identificar a intencionalidade que perpassa a elaboração desse documento. Entende-se também nesse processo um afastamento dos especialistas universitários nos debates de políticas públicas por falta de verbas para pesquisa. Segundo Goodson,

A defesa de um novo currículo e de mudanças na educação é proveniente, agora de instituições como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. O que é que esses sujeitos sabem sobre educação? Nada. Por que devemos ouvir o Banco Mundial? É completamente ridículo, mas se olharmos de onde vieram muitas das iniciativas novas e reformas, elas estão sendo produzidas pelos especialistas financiados pela indústria. Eis um exemplo do mundo novo em que vivemos, que é um mundo do domínio corporativo. Não se deve acreditar que vivemos sobre controle governamental, pois de fato, vivemos sob o domínio corporativo e o currículo demonstra isso claramente. Não se trata mais de raízes educacionais, mas tem a ver com o FMI, o Banco Mundial, tem a ver com laboratório de ideais. O que acontece com o neoliberalismo e as práticas educacionais? A privatização se inicia no nível da sala de aula, com o currículo, a maneira que a educação é formada. Então verifica-se a “formulação das mudanças”, esses interesses corporativos que controlam a televisão, a maioria dos jornais e basicamente conseguiram o controle da narrativa. Eles promovem e impulsionam, mas mudanças: eles podem dizer “nós precisamos deste currículo, presamos de um currículo que seja mais econômico, não precisamos de Sociologia, nós precisamos [...]”. Eles podem dizer tudo isso e promover o que eles querem e depois legalizar o que desejam.¹¹

Quando nos debruçamos sobre a relação que se estabelece entre professores e os SAE, detectamos um forte processo de precarização. Contudo, é preciso destacar que neste, como em outros materiais didáticos, é possível observar transgressões. A vida cotidiana é composta por um amálgama de tecnicismo e profissionalismo. Os professores subvertem o material, dedicando mais ou menos tempo a determinado tema, excluem e incluem temas, complementam o material com textos, imagens, jogos, enfim, um apanhado de repertório construído ao longo da carreira,

¹¹ GOODSON, Ivor F. *Etimologias, epistemologias e a emergência do currículo: O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora, p. 61-79, 2001, p. 34.

que faz com que, apesar das tentativas de padronizar ao máximo o ensino, os SEA sejam também influenciados por aquele que ocupa o papel de mediador entre o material e os alunos. Não por isso, interessa aos conglomerados educacionais contratar professores cada vez menos críticos e mais cumpridores dos planos de aula “sugeridos”.

Referências bibliográficas

ADRIÃO, Theresa et al. “Uma modalidade peculiar de privatização da escola pública: a aquisição de ‘sistemas de ensino’ por municípios paulistas”. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 30, nº 108, 2009.

BOTO, Carlota. “O professor primário português como intelectual: eu ensino, logo eu existo”. *In: Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação*. Uberlândia: UFU, 2007.

BRASIL. Resolução Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 24 mar. 2020.

CHERVEL, André. “História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, nº 2, p. 177-229, 1990.

DASSO JUNIOR, Aragon Érico. “Nova Gestão Pública”: a teoria de administração pública do Estado ultraliberal. S/l, 2014. Disponível em: <https://document.onl/download/link/nova-gestao-publica-ngp-a-teoria-de-administracao-publica-do>. Acesso em: 15 abr. 2020.

ELACQUA, Gregory; HINCAPIÉ, Diana; VEGAS, Emiliana; ALFONSO, Mariana Alfonso. *Profesión: Profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Washington, DC: BID, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.18235/0001172>>. Acesso em: 15 out. 2020.

ENGUITA, Mariano Fernández. “A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização”. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, nº 4, p. 41-61, 1991.

GOODSON, Ivor F. *Etimologias, epistemologias e a emergência do currículo: o currículo em mudança: estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora, p. 61-79, 2001.

ATAQUE DE RISO: A HISTÓRIA POR TRÁS DA PIADA

Francisco Denis Souza Gomes¹

Oi, colega educador! Esse texto é um pedaço das inquietações que me surgiram na sala de aula e que tenho podido “inquietar” muito mais com a pesquisa que venho desenvolvendo no mestrado profissional em ensino de história (ProfHistória), pesquisa que tenho contado com parceria importantíssima das(os) estudantes da Escola Municipal Chico Mendes II, localizada em Parauapebas, município localizado no sudeste do Pará (Figura 1). Trata-se de uma região da Amazônia que tem como característica recente um *boom* demográfico com a chegada de migrantes. Escola grande, mistura de sotaques e fluxo intenso de chegadas e partidas: foi a realidade que deparei quando comecei minha carreira docente em Parauapebas. A escola Chico Mendes II era uma pequena amostra da jovem cidade paraense que carrega traços da história recente da região sudeste do estado, marcada pela ocupação maciça de grupos migrantes de várias partes do país, fomentada por políticas oficiais na Amazônia Oriental brasileira, intensificadas principalmente na segunda metade do século XX. Para o “pebinha de açúcar”, como comumente é apelidada a cidade, veio um “formigueiro” de migrantes², motivados por razões diversas e orientados pelo discurso da Amazônia como lugar “vazio” e ávido de uma interação econômica e social com o resto do país, que possibilitou um programa de desenvolvimento com interesses de controle geopolítico e exploração predatória dos recursos naturais.³

¹ Mestrando em Ensino de História – ProfHistória. Universidade Federal do Tocantins, *campus* Araguaína.

² EID, Farid; SOUZA, André Santos de. **Migração de trabalhadores nordestinos a Parauapebas**. Revista Geonorte, Edição Especial 3, V.7, N.1, 2013 Segundo André Santos de Souza e Farid Eid, no que concerne à dinâmica da migração, os números dos censos demográficos oficiais do IBGE confirmam a evolução da população forânea no piso municipal. No Censo 2000, dos 71.568 habitantes de Parauapebas, apenas 28.785 eram paraenses. Ou seja, menos da metade (precisamente 40,22%) era nascida em Parauapebas ou em municípios do Pará. A grande maioria da população parauapebense tinha origem nordestina (45,64%), e desta, 33,94% eram maranhenses; 4,34% eram piauienses; e 3,08% eram cearenses. O Censo de 2010 contou com 112.236 pessoas (72,92%) não eram naturais de Parauapebas, e em Parauapebas a população nordestina chegava a 67.906 habitantes (44,12%), sendo que apenas a concentração de maranhenses é de 54.359 pessoas (35,32%); portanto, maior que a população natural do município.

³ SILVA, Idelma Santiago da. “A (des)graça desse riso: migração e produção de alteridades subalternizadas no sudeste do Pará”. In: PEREIRA, Airton dos Reis et al. (org.). *Culturas e dinâmicas sociais na Amazônia Oriental brasileira*. Belém: Paka-Tatu, 2017.



Figura 1. Mapa de localização de Parauapebas.⁴

No vale da Serra dos Carajás, Parauapebas ostenta uma economia privilegiada aquecida pela mineração, iniciada com a descoberta da província mineral de Carajás, em 1967, e administrada pela mineradora Vale (antiga Companhia Vale do Rio Doce), abrindo caminhos para a ocupação e deslocamento populacional para a cidade. Os sujeitos envolvidos nesse processo de ocupação concorrem de modo desigual pelo território, a começar pelos povos originários, os Xikrins Catete, que historicamente se estendiam no largo dos rios Tocantins, Araguaia, alcançando o Xingu, mas que atualmente vivem em área muito menor (4,4 mil quilômetros quadrados), declarada em 1977 e demarcada em 1991; representa a perda de “13 mil hectares da área originalmente reivindicada pelos indígenas [...] 3% da serra Puma que a Vale está autorizada a explorar.”⁵

Se a ocupação desta área estratégica para o capital afetou a vida dos que aqui já estavam, não foi diferente para os que chegavam, visto que o processo de reterritorialização aconteceu de maneira excludente, pondo migrantes, em sua maioria maranhenses, à margem da riqueza pujante, rebaixados a mera mão de obra desqualificada, despossuídos que estavam à margem da aparelhagem financeira, técnica e tecnológica inerente à implantação do Projeto Ferro Carajás.⁶

⁴ Disponível em: <<http://voxpopi.blogspot.com/2016/01/parauapebas-mix-de-sabores.html?m=1>>. Acesso em: ago. 2020.

⁵ HOFMEISTER, Naiara; SILVA, José Cícero da. Quanto vale um rio? *Publica: Agência de Jornalismo Investigativo*, [S. l.], 2017.

⁶ ROCHA, Avone. *Às margens do projeto ferro Carajás: uma pequena contribuição à história social de Parauapebas (1980-2004)*. Goiânia: Kelps, 2018.

A Escola Chico Mendes II acompanha essa história de modo muito particular, já que foi a primeira escola do município e teve seu prédio construído pela antiga Companhia Vale do Rio Doce em 1984, doado para Parauapebas quando se desmembrou de Marabá, em 1988. Portanto, além de ser produto do processo de ocupação e urbanização,⁷ nela estudaram/estudam grande parte dos migrantes, famílias “pioneiras”⁸ e seus filhos. A escola é composta por sujeitos que sintetizam bem o cenário de disputas de espaços e que se utilizam da memória como mecanismo legitimador de poder. Os nomes da escola são um exemplo disso: tendo sua administração dividida entre os governos municipal e estadual, além do nome Chico Mendes, também recebe o nome de General Euclides Figueiredo. Quem poderia imaginar que em 2020 teríamos escolas funcionando em 4 turnos e com dois nomes tão curiosos, historicamente falando? Pela manhã e até a tarde, ela carrega no nome um ativista ambientalista, nortista e filho de migrantes nordestinos; e das 15h até a noite, o nome de um militar sudestino e filho do último presidente do regime militar.

Antes, muito antes de pensar em ingressar no mestrado, uma das coisas que mais me deixavam inquieto na minha trajetória docente era o silêncio do migrante como tema determinante a ser tratado com nossos estudantes. Não há como negar falar sobre a migração em Parauapebas nem quando o objetivo é criar sentimentos de ufanismo e reforçar velhos discursos fundacionais. Observei que as discussões se mostravam insuficientes diante da complexidade das manifestações da discriminação que estruturam as relações cotidianas, em especial as que envolvem os alunos nordestinos. Seguramente que nem a Chico Mendes nem Parauapebas são exclusivas em tratar superficialmente temáticas polêmicas que envolvem minorias; esta é uma característica comum da escola brasileira, mas a efetivação das demandas das minorias no cotidiano escolar, recomendada pelas legislações e movimentos sociais, tem mobilizado educadores(as), ativistas e acadêmicos(as) para um debate mais profundo, aumentando as possibilidades no ensino de História.

Os movimentos migratórios, de modo geral, surgem como turbulências que sacodem as identidades hegemônicas e subordinadas. Nada fica no lugar na experiência de quem “viaja”; é na viagem que “podemos experimentar, ainda que de forma limitada, as delícias – e as inseguranças – da instabilidade e da precariedade da identidade”.⁹ A multidão de gente que chegou e ainda chega para “ocupar” Parauapebas, instabiliza as identidades e as põe em relação

⁷ “Quando assumiu o cargo, Chico Brito (primeiro administrador da cidade) inaugurou algumas instalações já existentes, e providenciou obras para atender às demandas do povoado que crescia de forma acelerada. Entre elas, estão a implantação dos cursos de 1º e 2º graus na escola General Euclides Figueiredo, prevista pela CVRD para 1986, a implantação do primeiro posto dos correios, convênio com a Telepará, instalou sistema de telefonia, doação da área para construção do quartel da Polícia Militar, a construção – com recursos estaduais – das escolas Eduardo Angelim e Carlos Drummond de Andrade, implantação do sistema de tratamento de água e a coleta de Lixo urbano.” LEITE, Mayara Alves. *Aprendizagem histórica e história local: uma experiência com alunos do 8º ano sobre o ensino da história de Parauapebas-PA. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2020. p. 55.*

⁸ Segundo Idelma Santiago da Silva, a figura do pioneiro é representada pelo migrante do centro-sul a partir de uma narrativa de alteridade historicamente construída, que o constrói como sujeito que trouxe o progresso para a Amazônia. SILVA, Idelma Santiago da. “A (des)graça desse riso: migração e produção de alteridades subalternizadas no sudeste do Pará”. In: PEREIRA, Airton dos Reis et al. (org.). *Culturas e dinâmicas sociais na Amazônia Oriental brasileira*. Belém: Paka-Tatu, 2017.

⁹ SILVA, Tomaz Tadeu da. “Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais”. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (org.). *Identidade e diferença*. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 88.

de forças, onde o discurso mais forte impõe e naturaliza uma divisão do mundo social assinalada pela ocupação desigual do território, exploração intensa dos recursos naturais e redução de parte da população migrante à mão de obra barata.¹⁰

Há, portanto, um uso da migração para reforçar discursos que legitimam o poder sobre a região através de mitos fundadores, homogeneização identitária e da visão do migrante como problema, intencionada em desqualificar o maranhense em detrimento do migrante vindo de estados do centro-sul, o que reflete o processo segregador de reterritorialização de migrantes nesta região e que se manifesta em diversos discursos, inclusive em piadas e rimas de histórias. O “Maranhense” seria, portanto, uma categoria étnica usada para hierarquizar os migrantes, e isto inclui todos, inclusive outros migrantes, socialmente percebidos como despossuídos.¹¹

É muito comum escutar nas ruas, em filas de banco e até em canais midiáticos de Parauapebas expressões como “tu parece maranhense!”, ou mesmo “não faz serviço de maranhense”. Esses discursos ordinários se amontoam na nossa pequena amostra de mundo, a escola. Quando sigo pelos corredores do colégio para mais um dia comum de trabalho, sempre ouço uma “zoação”; durante as aulas, sempre surgem piadinhas; e na sala dos professores, sempre tem aquele colega cheio de gracinha.

Piadas, em geral, são discursos não assumidos oficialmente. Os espaços sociais organizados em torno do riso podem ser usados para transmitir mensagens ofensivas camufladas em brincadeiras.¹² Elas são relevantes porque comumente emergem temas socialmente controversos, domínios discursivos “quentes” que permitem identificar manifestações culturais e ideológicas.¹³ Podem, portanto, interferir na produção de alteridades e na construção de uma consciência histórica.

A riqueza de textos humorísticos como estratégia didática está na possibilidade de desenvolver a competência comunicativa dos alunos, pois uma sequência linguística pode ter diversas interpretações a partir das variantes de produção e determinados efeitos de sentido tomados como únicos por interesse da classe dominante.¹⁴ Textos humorísticos derrubam as estruturas do proibido, uma vez que manifestam aspectos ideológicos, culturais e históricos:

O texto humorístico é capaz de deixar evidente, de uma forma bem agradável, fatos importantes do funcionamento discursivo dos textos e dos recursos da língua, o que sem dúvida é interessante para a pesquisa linguística que tem nos textos humorísticos evidências bastante explícitas de tais casos.¹⁵

¹⁰ DA SILVA, Idelma Santiago. **A (des)graça desse riso: migração e produção de alteridades subalternizadas no sudeste do Pará.** IN: Culturas e Dinâmicas sociais na Amazônia Oriental brasileira. Org. Airton dos Reis Pereira... (et al)- Belém-PA: Paka-Tatu, 2017.

¹¹ DA SILVA, 2017. *Op. Cit.*; p. 223.

¹² DAHIA, Sandra Leal de Melo. “A mediação do Riso na Expressão e Consolidação do Racismo no Brasil”. *Sociedade e Estado*, Brasília, DF, vol. 23, nº 3, p. 697-720, set./dez. 2008. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/se/v23n3/a07v23n3.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

¹³ POSSENTI, Sirio. *Os humores da língua: análises linguísticas de piadas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

¹⁴ TRAVAGLIA, L. “Recursos linguísticos e discursivos do humor: humor e classe social na televisão brasileira”. In: SEMINÁRIOS DO GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2., Lorena, 1989. *Anais [...]*. Lorena: Prefeitura Municipal de Lorena, 1989.

¹⁵ TRAVAGLIA, *op. cit.*, p. 51.

Mesmo tímida, as contribuições da história para os estudos sobre o humor vêm ganhando espaço desde a década de 1980. Desse modo, o cômico, o bufo, o burlesco se unem a outras linguagens que permitem a pesquisa em história. Para Saliba,¹⁶ o historiador precisar ser reflexivo e crítico diante dos vários olhares sobre o riso, e não deter-se às origens da cultura humorística, mas explorar seus usos, práticas e diálogos “em todos os planos da vida humana”. Não se trata do que faz as pessoas rirem, mas o “porquê” de elas rirem. “Os usos sociais, e não o conteúdo das piadas, é que definem a cultura cômica de uma época”.¹⁷ O humor é, sim, um produto cultural mutável no tempo, fluido e historicamente gerado, um índice de como as sociedades se representam. A gente nota que cresceu o uso, pela historiografia, de fontes históricas alternativas, como filmes, memes, animes, dentre outras fontes e linguagens. Ora ora! O uso dessas fontes nas aulas de História é pontual na compreensão da complexidade do conhecimento histórico, desmoronando o fetichismo documental, a noção de verdade e o entendimento do relato histórico como interpretação. E nesse debate que inclui novas fontes e novos olhares, entendemos o documento como monumentos, como rastros dos seres humanos, como sugerem os autores. A piada, então, seria esse rastro construído intencionalmente pelos homens e mulheres e pelas circunstâncias históricas geradas. Não sendo, portanto, a voz da verdade, nem a da mentira, mas a voz de uma época, da época em que foi produzido. O documento/monumento é político, instrumento e manifestação de poder¹⁸. Então, aquela “piadinha” deliciosa, aparentemente não maldosa, é uma fonte alternativa, cheia de significados que nos ajudam com a construção do conhecimento histórico em sala de aula

Portanto, o discurso humorístico, traduzido pelas piadas, permite emergir a maneira que o imaginário social constrói a identidade do migrante maranhense com potencial para ser utilizado como fonte nas aulas de história. É partindo dessas ideias que encontramos a relevância da piada como recurso a ser utilizado em sala de aula, por ser um gênero textual/discursivo, por suas bases sustentadas em estereótipos e discriminação e por exigir uma interpretação por parte dos alunos, que precisarão mobilizar criticidade e consciência histórica.

Eu tinha que te trazer até aqui, colega educador, para que estendas o modo que aposto no uso das piadas para garantir uma formação de uma consciência crítica da história que não essencialize as diferenças e que pense as piadas pelas quais emergem discursos de ódio/discriminação para fundamentar uma abordagem que mostre fenômenos parecidos em outras temporalidades e espacialidades, desnaturalizando as ações do homem.

Para tanto, nos abraçamos a Freire¹⁹ para uma proposta de ensino de história libertadora. Partimos do presente e no local para centralizar os sujeitos no currículo e nos conteúdos de aprendizagem. É no diálogo da educação como prática de liberdade que surgem os “temas gera-

¹⁶ SALIBA, Elias Thomé. “História Cultural do Humor: balanço provisório e perspectivas de pesquisas”. *Revista de História*, São Paulo, nº176, a01017, 2017, p. 1.

¹⁷ SALIBA, *op. cit.*, p. 29.

¹⁸ PEREIRA, Nilton; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. *Anos 90, Porto Alegre*, v. 15, n. 28, dez. 2008.

¹⁹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

dores”, não entendendo os estudantes como objeto de investigação, mas buscando entender suas visões sobre o mundo e sobre sua realidade.²⁰ A história, por ser móvel, nos leva (professores) a nos conceber como aquele que ensina, mas também como aquele que aprende com os alunos. É no processo dialético que os estudantes constroem seus conceitos históricos.

“Investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis”.²¹ É na reflexão-ação que surge a tomada de consciência; a observação dialética dos temas geradores muda a maneira pela qual se percebe a realidade; a confrontação de teses opostas ajuda na construção da crítica. A proposta de “temas geradores”, feita por Freire, por introduzir uma história social, rompe com o modelo de história tradicional quadripartite; e isso não significa arrancar conteúdos mais tradicionais do currículo, mas o colocar em debate para problematização, visando à “dialogicidade”.

Ao utilizar metodologicamente piadas politicamente incorretas – aqui, piadas de maranhense – no ensino de história, podemos provocar uma reflexão histórica que proporcione a “conscientização” dos alunos, considerando a memória dos sujeitos não contemplados pela historiografia e/ou pelo próprio currículo de história. Como enunciou Freire, “conscientização é engajamento histórico”.²² Essa atitude crítica dos homens e mulheres na história possibilita o empossar da realidade.

Referências bibliográficas

DAHIA, Sandra Leal de Melo. “A mediação do Riso na Expressão e Consolidação do Racismo no Brasil”. *Sociedade e Estado*, Brasília, DF, vol. 23, nº 3, p. 697-720, set./dez. 2008. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/se/v23n3/a07v23n3.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

HOFMEISTER, Naiara; SILVA, José Cícero da. Quanto vale um rio? *Publica: Agência de Jornalismo Investigativo*, [S. l.], 2017.

LEITE, Mayara Alves. *Aprendizagem histórica e história local: uma experiência com alunos do 8º ano sobre o ensino da história de Parauapebas-PA*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2020.

PEREIRA, Nilton; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113-128, dez. 2008.

POSSENTI, Sirio. *Os humores da língua: análises linguísticas de piadas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

²⁰ FREIRE, *op. cit.*, p. 121.

²¹ *Ibidem*, p. 136.

²² FREIRE, *op. cit.* p. 122.

ROCHA, Avone. *Às margens do projeto ferro Carajás: uma pequena contribuição à história social de Parauapebas (1980-2004)*. Goiânia: Kelps, 2018.

SALIBA, Elias Thomé. “História Cultural do Humor: balanço provisório e perspectivas de pesquisas”. *Revista de História*, São Paulo, n.176, a01017, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. “Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais”. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (org.). *Identidade e diferença*. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 88.

SILVA, Idelma Santiago da. “A (des)graça desse riso: migração e produção de alteridades subalternizadas no sudeste do Pará”. In: PEREIRA, Airton dos Reis et al. (org.). *Culturas e dinâmicas sociais na Amazônia Oriental brasileira*. Belém: Paka-Tatu, 2017.

TRAVAGLIA, L. “Recursos linguísticos e discursivos do humor: humor e classe social na televisão brasileira”. In: SEMINÁRIOS DO GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2., Lorena, 1989. *Anais [...]*. Lorena: Prefeitura Municipal de Lorena, 1989.

A IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA LOCAL NOS BAIRROS DE PERIFERIA: UMA EXPERIÊNCIA NA ZONA NORTE DE SÃO PAULO

Indara Reinthaler Mayer¹

Este artigo busca apresentar a fase inicial de desenvolvimento de um trabalho de pesquisa de Mestrado Profissional em Ensino de História, propondo refletir sobre as potencialidades de exploração pedagógica da história local na periferia de São Paulo nos anos finais do Ensino Fundamental. Através da metodologia pesquisa-ação, em que o próprio desenvolvimento do projeto é objeto de estudo e análise, pretende-se de construir a história do bairro Jardim Elisa Maria (Vila Brasilândia, zona norte da capital paulista) a partir de pesquisas, indagações e formulações dos estudantes do 9º ano de uma escola municipal. Para tanto, nesta primeira etapa, é necessário apropriar-se da bibliografia e de experiências semelhantes já realizadas por outros docentes, bem como situar histórica e geograficamente o território estudado. Neste artigo, iremos abordar a importância da história local para a valorização da experiência de grupos subalternizados e para formação das identidades, enfatizando a dinâmica de ocupação do território da Vila Brasilândia, os diversos sujeitos envolvidos e os possíveis impactos que um estudo como este pode ter para o desenvolvimento crítico dos estudantes que estão em vias de ingressar no Ensino Médio e exercer outros papéis sociais, como trabalhador e eleitor.

As contribuições da metodologia da História Local ao ensino de história

O uso da história local e dos métodos de pesquisa histórica como ferramenta de ensino não parecem ser iniciativas inovadoras. Muitos trabalhos têm demonstrado a potencialidade educativa de propostas que articulem a história individual à história coletiva, e o cotidiano ao contexto sócio-histórico mais amplo.

No Brasil, já em meados da década de 1980, com o processo de redemocratização e a luta pela retomada da disciplina de história subtraída durante o Regime Militar, Conceição Cabrini, acompanhada de outras autoras, apontou a necessidade de uma revisão urgente no ensino de história, propondo transpor o reprodutivismo de conteúdos naturalizados através da construção do conhecimento histórico pela investigação dos próprios alunos.² Seu método de trabalho iniciava-se com exercícios de recuperação da experiência de vida dos estudantes, buscando um

¹ Mestranda ProfHistória Unifesp.

² CABRINI, Conceição et al. *Ensino de História: Revisão Urgente*. 3ª ed. São Paulo: PUC-SP, 2005.

ponto comum a essas trajetórias para culminar em um tema, ao qual agregava documentos de diversas origens para a construção de uma reflexão histórica.

Assim também é a proposta de trabalho do professor Wagner Pinheiro, relatada na brochura “O bairro, a escola, minha vida... História?”.³ Utilizando-se de uma metodologia semelhante, Pinheiro propõe um estudo a partir da escola e do bairro, tendo como fonte inicial uma reportagem do jornal local e o decreto de atribuição do nome da escola. Além do relevante impacto para a identidade dos alunos, esse projeto contribuiu para um entendimento sobre a história como um produto do tempo presente, passível de problematização, diferentemente da imposição do currículo tradicional, que traz a ideia de uma história muitas vezes linear, acabada e passiva.

É notável o crescimento nos últimos anos da produção acadêmica na área de ensino de história e história local, sobretudo a partir da implantação do programa de mestrado profissional em ensino de história (ProfHistória), experiências didáticas como as acima relatadas estão em franco desenvolvimento nos últimos anos. Rodrigo Antunes Correa, em sua dissertação de mestrado, localizou mais de 9000 registros nesta temática, como consta no Quadro 1.⁴

Quadro 1.

ANO	Número de pesquisas resultante da busca com o descritor “Ensino de História’ e ‘História Local”
2012	60960
2013	68026
2014	71003
2015	76177
2016	80496

Fonte: <http://bancodeteses.capes.gov.br>, acesso feito em 11/11/2018.

Vê-se que este tema continua em progressiva expansão, já que ao realizar a mesma pesquisa no Banco de Teses da Capes encontramos atualmente um total de 1.211.292 trabalhos (Acesso em: 6 jun. 2020).

Uma das chaves de interpretação desta tendência em crescimento é sua potencialidade educativa. O estudo escolarizado da história local permite articular diferentes escalas históricas, o individual e o global, o público e o privado, o macro e o micro, além de iniciar os estudantes em métodos/atividades de pesquisa, como a leitura sistemática e o levantamento de informações, mobilizando também habilidades de reflexão, poder de síntese, argumentação, comparação, inferência e análise.

³ PINHEIRO, Wagner. *O bairro, a escola, minha vida... História?* São Paulo: [S. e.], 2001.

⁴ CORREA, Rodrigo Antunes. *Memórias e histórias do CIEP 228 Brizolão Darcy Vargas: uma construção coletiva*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018, p. 22.

Mayara Alves Leite, ao citar os trabalhos de Damazio e Silva em sua dissertação de mestrado,⁵ destaca que grande parte dos documentos disponíveis aos docentes são costumadamente produzidos por órgãos oficiais e que, portanto, tendem a transmitir o ponto de vista das elites, formando uma narrativa histórica referenciada no poder econômico e na legitimação do *status quo*. Nesse sentido, a história local pode ser uma forte aliada se direcionada para grupos historicamente marginalizados e memórias não oficiais, permitindo que os alunos possam encontrar suas próprias vivências como um elemento constitutivo da memória em disputa, de forma que “os discentes poderão perceber que o contexto em que estão inseridos não se encontra à margem da história, mas que faz parte dela [...] Assim, quando os discentes se apropriam do conhecimento histórico escolar, eles conseguem refletir sobre seu lugar na sociedade tornando-se sujeitos mais críticos”.⁶

Além da afirmação dos referenciais teóricos ressaltando a importância do tema, esse tipo de trabalho encontra respaldo na legislação educacional vigente, como a Constituição Federal de 1988, que determinou que é prerrogativa da educação a garantia do pleno desenvolvimento da pessoa e que o ensino deveria ser ministrado com base no “pluralismo de ideias”, como consta também nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica que aponta a necessidade de

I – revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela;

II – consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando os direitos humanos, individuais e coletivos e as várias manifestações de cada comunidade.⁷

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) alterada pelas leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que instituem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas de todo o país, corroboram as intenções desta pesquisa ao demonstrarem a necessidade de revisões curriculares que incluam grupos até então invisibilizados, valorizando a multiplicidade de suas expressões culturais e de vida, estimulando o combate ao racismo e a outras formas de exclusão no sistema educacional. Os bairros de periferia da cidade de São Paulo, e a Vila Brasilândia em especial – como veremos a seguir –, são territórios de população majoritariamente negra, migrante, indígena e empobrecida. Trazer à luz as vivências históricas desses grupos é possibilitar a compreensão de aspectos sobre a atual constituição de uma cidade tão grande e dinâmica quanto a capital paulista e ampliar o olhar para regiões densamente povoadas que não encontram identificação na narrativa histórica tradicional da cidade apresentada nos currículos, sempre limitada às regiões centrais.

Esta premissa, os preceitos legais, as concepções pedagógicas e os valores acima citados foram utilizados para a elaboração de um plano de ação na escola municipal em que trabalho

⁵ LEITE, Mayara Alves. *Aprendizagem histórica e história local: uma experiência com os alunos de 8º ano sobre o ensino da história de Paraupébas – PA*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2020, p. 19.

⁶ *Ibidem*, p. 20.

⁷ BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

há 8 anos, a EMEF Cel. PM José Hermínio Rodrigues, que está situada no bairro Jardim Elisa Maria, e integra a Diretoria Regional de Educação Freguesia do Ó/Brasilândia, na região norte de São Paulo. Inaugurada em 2008, a escola recebeu o nome do policial militar que havia sido assassinado recentemente na região, e foi construída como uma das obras que dava novo destino ao Pastão – um grande terreno baldio disputado pelo poder público, pelo futebol e pela criminalidade –, junto à também recém-inaugurada praça Sete Jovens, que homenageava os adolescentes vítimas de uma chacina naquele local.

Os elementos simbólicos e concretos da violência, austeridade e falta de diálogo com a comunidade que estiveram presentes na fundação da unidade escolar geraram momentos de tensão, com cenas de agressão, substituições frequentes de gestão e corpo docente, evasão escolar e baixos índices de aprendizagem. Ao longo dos anos, os desajustes mais urgentes foram sendo estabilizados através de ações, projetos e da aceitação da escola pela comunidade. Entretanto, apesar dos avanços alcançados, a escola ainda carece de iniciativas que consigam lidar com a depredação e furto de patrimônio, a sujeira dentro e fora da escola, a indisciplina e a falta de participação efetiva das famílias e da comunidade no desenvolvimento escolar dos alunos. Essas características podem advir, dentre outros motivos, da falta de pertencimento e vínculo afetivo entre a comunidade e a escola, muitas vezes vista como uma representação da presença autoritária do Estado, tentando ocultar sua ausência e desinteresse em relação à periferia. Como coloca Amanda Maria Soares Silva em seu artigo “Sentimentos de pertencimento e identidade no ambiente escolar”,

O sentimento de pertencimento é uma forma de incentivar as pessoas a valorizarem e cuidarem do lugar que estão inseridos. A ideia de pertencimento institui uma identidade no indivíduo que o fará refletir mais sobre a vida e o ambiente, desencadeando uma postura crítica e reflexiva dentro do local onde ele se encontra.⁸

Sendo assim, acredito que engajar os estudantes num projeto de construção da história do bairro pode contribuir significativamente para reforçar o vínculo identitário daquela comunidade, reconhecendo-os como cidadãos potentes para atuar nas transformações que julgarem necessárias e, concomitantemente, refletir sobre a relação entre a escola, o território e os processos históricos, políticos e sociais mais amplos, tendo como aliados métodos de pesquisa, argumentação e análise, tão caros a nossa sociedade neste momento. Ademais, ao dar voz aos grupos que ocupam esse local com alta densidade de população negra e pobre, a pesquisa em questão pode contribuir para o fomento de reflexões sobre as relações étnico-raciais, valorizando a produção local, cultural e a identidade da população de periferia. Para tanto, faz-se necessário compreender o processo de ocupação da região e as dinâmicas de abandono e controle do poder público sobre o bairro e seus habitantes.

⁸ SILVA, J. *Cultura periférica, a voz da periferia*. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação em Gestão de Projetos Culturais e Organização de Eventos) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013, p. 133.

A grande periferia e sua microrregião: Jardim Elisa Maria

A Brasilândia situa-se na zona noroeste da cidade de São Paulo, abrangendo uma área de 21 km², com uma população estimada em 280.278 habitantes, sendo o 7º distrito mais populoso da capital paulista segundo o Mapa da Desigualdade 2020.⁹ Outros dados presentes neste levantamento também nos chamam atenção: o bairro tem 50,6% de sua população autodeclarada parda ou preta, e é o terceiro bairro com maior índice de homicídio entre jovens de 15 a 29 anos, com 47,4 mortes para cada cem mil pessoas nesta faixa etária. O distrito ainda figura entre as regiões de mais baixo Índice do Nível Socioeconômico das Escolas (Inse), que unifica dados em relação às condições de vida escolar dos estudantes, como renda familiar, posse de bens, contratação de serviços de empregados domésticos pelas famílias e nível de escolaridade de seus pais ou responsáveis. Além disso, a Vila Brasilândia aparece 16 vezes entre os distritos com os piores índices socioeconômicos avaliados pelo mapa, principalmente no tema saúde e mortalidade da população. Interessante notar que, num comparativo com edições anteriores do Mapa da Desigualdade, publicado desde 2012, são praticamente nulas as alterações dos índices deste bairro historicamente marcado pela negligência do poder público, como veremos a seguir.

Até a década de 1950, o atual território da Brasilândia era constituído por sítios e chácaras, quando o governo paulista assumiu o controle das terras e iniciou o loteamento da área a preços baixos, visando a ocupação da região agora facilitada pela construção das marginais e avenidas, como as avenidas Inajar de Souza e Cantídio Sampaio, que possibilitavam a comunicação com áreas mais desenvolvidas da cidade. O sucesso do empreendimento se deu graças à demanda por moradia de famílias prejudicadas com a alta dos aluguéis, extinção de cortiços e especulação imobiliária no centro da cidade, fruto de um projeto de revitalização e higienismo que gerou um grande deslocamento de populações negras e migrantes para as regiões mais afastadas. Além disso, a Brasilândia recebeu um grande fluxo de migrantes diretamente do Nordeste do país, que fugiam da seca em seus estados, e também famílias vindas do interior de São Paulo em busca de oportunidades de trabalho.¹⁰

Apesar dos baixos preços e do pagamento de auxílios governamentais para a compra de material destinado a construção das casas, não foram poucas as famílias sem condições financeiras que ocuparam a região com barracos, fixando-se nas margens das principais vias. Segundo Aguiar e Vincentin, foi desta ocupação que se formou o bairro Jardim Elisa Maria, advindo do crescimento das moradias ilegais que se estendiam até as imediações da Serra da Cantareira, área de proteção ambiental e relevo acidentado, com permanente risco de inundações e deslizamentos.¹¹

⁹ REDE NOSSA SÃO PAULO. *Mapa da desigualdade 2020*. São Paulo, out. 2020. Disponível em: <<https://www.nossasaopaulo.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Mapa-da-Desigualdade-2020-TABELAS-1.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2020.

¹⁰ AGUIAR, C. C. T.; VICENTIN, M. C. G. "Políticas de Segurança e Guerra aos Pobres: o Caso da Praça Sete Jovens". *Psicologia: Ciência e Profissão*, São Paulo, nº 38, vol. esp. 2, jan. 2018, p. 238-251. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-3703000212289>>. Acesso em: 18 set. 2020.

¹¹ *Ibidem*.

O bairro Jardim Elisa Maria foi assim reconhecido na década de 1980, no contexto do recrudescimento da crise econômica brasileira: com os lotes comprados ou ocupados tiveram início as reivindicações por energia elétrica, saneamento básico, equipamentos de saúde e educação. Durante a prefeitura de Luiza Erundina (1989-1993), houve a participação de lideranças locais nos processos decisórios da administração pública que, dentre outras ações, escolheu nomear as ruas que seriam asfaltadas em homenagem a revolucionários como Carlos Marighella, Carlos Lamarca e Olga Benário. Neste mesmo período, prefeitura e moradores realizaram um mutirão para a construção de moradias para os desabrigados das enchentes que atingiram a região, gerando uma procura maior de famílias buscando, sem sucesso, assentamento e auxílio da prefeitura, o que acabou intensificando o processo de favelização, já que não havia estrutura sanitária para dar conta da demanda populacional no local.

Sem a presença do Estado, a região passou a ser visada para a prática de atividades ilícitas e ocorreu um exponencial aumento da criminalidade. Na década de 1990, a Vila Brasilândia recebeu inclusive o título de distrito mais violento do Brasil pelo alto índice de homicídios.¹² Situação chegou ao estopim no ano de 2007, quando 7 jovens foram executados no até então nomeado Pastão, um terreno baldio de cerca de 22.000 m² disputado como espaço de lazer, campo de futebol, depósito de lixo, desmanche de carros roubados e desova de corpos de um grupo de extermínio que atuava na região. Depois desse crime, o Governo do Estado de São Paulo iniciou um processo de pacificação denominado Operação Saturação, que deslocou 600 policiais para atuarem ostensivamente na região. Em seguida, a Secretaria de Segurança desenvolveu o Programa Virada Social, que buscava reforçar a presença do Estado, estimular a participação popular no Conselho Comunitário de Segurança e promover eventos culturais.

Buscando incentivar a aproximação entre os moradores e a polícia, numa comunidade em que essa relação sempre foi marcada pela hostilidade, o projeto de intervenção procurou estabelecer um contato mais amistoso por meio da promoção de eventos, como partidas de futebol entre os policiais militares e os moradores. Como observaram Aguiar e Vincetin, dessa forma, “o governo passa a considerar a inclusão social como um fator de segurança pública. Com isso, uma significativa mudança se opera no tratamento dado aos perigosos, ou aos suspeitos de até então: não se trata de tirá-los das ruas, mas sim de incluí-los”¹³. Essa alteração na política pública parece ter surtido efeitos positivos, pois mobilizou a participação popular nas esferas de decisão, o que fica explícito, por exemplo, nos debates públicos gerados em torno de um novo destino ao Pastão. Alvo de muitas tentativas de ocupação ao longo dos anos, o Pastão recebeu inúmeras propostas e, por fim, foi decidido que o terreno abrigaria uma escola de ensino fundamental, uma escola de educação infantil, uma creche e uma área de lazer denominada praça Sete Jovens, em homenagem aos garotos assassinados. Pouco antes da entrega das obras, o coronel da PM que investigava a milícia que atuava na região foi assassinado numa avenida movimentada do bairro, e foi homenageado no nome da escola de ensino fundamental, inaugurada em 2008.

¹² Em 1997, o bairro passou a ser o distrito com maior taxa de homicídios em relação à população do Brasil: 101,2 mortes para cada grupo de 100 mil habitantes, segundo reportagens de *Alma Preta Jornalismo* (Disponível em: <<https://almapreta.com/editorias/realidade/raca-classe-social-e-o-cep-sao-fatores-de-risco-na-pandemia>>. Acesso em: 10 dez. 2020) e *Folha de S.Paulo* (Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/f23039801.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2020).

¹³ AGUIAR, *op. cit.*

Apesar do projeto de pacificação ter trazido relativas melhoras e possibilitado uma presença mais efetiva do Estado e do aparato público, a região permaneceu no topo do mapa da violência da cidade de São Paulo e sofreu forte abalo com duas outras chacinas, ambas no mês de abril de 2014, que causaram a morte de 5 adolescentes. Esses e outros lamentáveis acontecimentos alcançaram visibilidade graças ao trabalho empreendido pelos movimentos sociais e pelos próprios moradores que, através de manifestações violentamente reprimidas, elaboraram um manifesto e divulgaram a violação dos direitos pelos veículos de imprensa alternativa das periferias, tornando públicos esses crimes.

A hostilidade policial também se manteve até os dias atuais, sobretudo nas abordagens que ocorrem na praça Sete Jovens e nos bailes funk, que adquiriram fama para além dos limites do bairro e lotam algumas ruas da região. A sensação de segurança instituída pelo projeto de pacificação parece ter tido mais impacto no discurso e na regulação de condutas do que propriamente na redução da criminalidade e da violência¹⁴.

Considerações finais

Como já dissemos, toda essa atmosfera de agressividade também se faz presente no ambiente escolar, na relação das pessoas entre si, com o meio e com o patrimônio. Em pesquisa diagnóstica realizada com alunos de 9º ano, em 2020, ficou evidente que há uma tendência em conceber os problemas do bairro como frutos exclusivos das ações dos moradores. Os estudantes parecem desconhecer as lutas que marcaram toda a trajetória de formação do bairro e as condições estruturais, políticas, sociais, econômicas e culturais que tanto têm impactado o processo de ocupação urbana das periferias. Envolvê-los numa construção de narrativa histórica que complexifique as engessadas interpretações que culpabilizam os pobres por sua condição pode ser um elemento importante para o desenvolvimento de análises que considerem os múltiplos atores envolvidos na dinâmica das sociedades, contribuindo para que o aluno vislumbre o potencial transformador das lutas por direitos, das organizações sociais e do exercício da cidadania, e reconheça retrocessos.

Ademais, ao estudar a ocupação territorial do bairro Vila Brasilândia, e especificamente o Jardim Elisa Maria, podemos perceber a importância da memória do lugar para a formação das identidades, a disputa pela produção de narrativas e sentidos de acordo com os interesses, e as perspectivas dos diferentes grupos. Confrontar os discursos da polícia, do Estado e da mídia tradicional com o esforço da população local para a divulgação das chacinas ocorridas na região, ou a própria escolha dos nomes de ruas e da praça Sete Jovens, evidencia os jogos de poder envolvidos na legitimação do controle social baseado na criminalização de áreas criadas pela política de ordenamento do próprio Estado para alocar uma população há muito tempo indesejada. Aguiar e Vincentin, ao chamar atenção para a produção de políticas de verdade com base nos estudos de Michel Foucault sobre biopolítica, demonstram como nossa sociedade sanciona alguns discursos e silencia outros através de “um trabalho de arguição de certos regimes de verdade, especialmente daqueles discursos que produzem, nos diferentes momentos históricos, os

¹⁴ *Ibidem.*

classificados como perigosos, numa longa história de práticas de controle e punição que operam pela associação e intersecção entre pobreza, raça e periculosidade”.¹⁵

O encerramento do Ensino Fundamental é um momento importante para os alunos da periferia. Ao concluir esta etapa da educação básica, muitos ingressam no Ensino Médio regular, e alguns no ensino técnico profissionalizante. Não são poucos os alunos que iniciam a vida de trabalho assalariado para ajudar no sustento da família, seja no mercado formal ou na informalidade; outros, ainda interrompem os estudos por diversos motivos. Assim, considero o 9º ano do Ensino Fundamental um momento-chave para a execução de um estudo de campo e análise de fontes calcado na história de um bairro que muitas vezes se confunde com a própria trajetória de vida do aluno e sua família. Trabalhar com uma escala de observação reduzida, tendo como foco a periferia de São Paulo, nos traz a possibilidade de ressignificar regiões marginalizadas e problematizar associações simplistas entre classe social, religião, criminalidade, etnia, passividade, violência. Propor aos estudantes a pesquisa conjunta da história do bairro em que vivem pode ser uma ferramenta potente para a aprendizagem em história nesse momento de suas vidas, pois, além de endossar o exercício do protagonismo juvenil, traz a perspectiva de um conhecimento construído a partir de sujeitos, experiências e saberes que impactam diretamente a formação de sua identidade e seu modo de viver em sociedade, bem como o reconhecimento de si enquanto agente histórico do tempo presente.

Referências bibliográficas

AGUIAR, C. C. T.; VICENTIN, M. C. G. “Políticas de Segurança e Guerra aos Pobres: o Caso da praça Sete Jovens”. *Psicologia: Ciência e Profissão*, São Paulo, nº 38, vol. esp. 2, jan. 2018, p. 238-251. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-3703000212289>>. Acesso em: 18 set. 2020.

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

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CABRINI, Conceição et al. *Ensino de História: Revisão Urgente*. 3ª ed. São Paulo: PUC-SP, 2005.

CORREA, Rodrigo Antunes. *Memórias e histórias do CIEP 228 Brizolão Darcy Vargas: uma construção coletiva*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

LEITE, Mayara Alves. *Aprendizagem histórica e história local: uma experiência com os alunos de 8º ano sobre o ensino da história de Paraupabas – PA*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2020.

MACEDO, Aécio Lessa. *História e memória do bairro de Plataforma (Salvador-BA)*. Dissertação

¹⁵ *Ibidem*.

(Mestrado ProfHistória) – Universidade do Estado da Bahia, 2018. Disponível em: <<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/431713>>. Acesso em: 28 dez. 2020.

PINHEIRO, Wagner. *O bairro, a escola, minha vida... História?* São Paulo: [s.e.], 2001.

REDE NOSSA SÃO PAULO. *Mapa da desigualdade 2020*. São Paulo, out. 2020. Disponível em: <<https://www.nossasaopaulo.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Mapa-da-Desigualdade-2020-TABELAS-1.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2020.

VICENTIN, Maria Cristina G; TRENCHÉ, Maria Cecília A. B.; KAHHALE, Edna Peters; ALMEIDA, Isabella Silva de (org.). “Saúde mental, reabilitação e atenção básica: encontros entre Universidade e serviços de saúde”. In: *O território da Freguesia do Ó/Brasilândia e suas redes de saúde*. São Paulo: Artgraph, 2016, p. 33-82.

SILVA, J. *Cultura periférica, a voz da periferia*. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação em Gestão de Projetos Culturais e Organização de Eventos) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

O PROFESSOR DE HISTÓRIA E A PRÁTICA DOCENTE NA DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO

João Paulo da Rocha¹

Vida acadêmica ou licenciatura? Pesquisa ou sala de aula? Para muitos, estes são caminhos inconciliáveis em um primeiro momento. Quem escolhe o caminho da docência, por questões diversas, a possibilidade de cursar uma especialização *stricto sensu* é cada vez mais distante. A intensa carga horária, as responsabilidades com preparação de aulas e correção de atividades, reuniões e toda a questão burocrática que envolve o trabalho docente tomam um tempo significativo. Outra questão de impacto é o financiamento, uma vez que profissionais no exercício da função não se qualificam para obterem bolsas para especialização.

Nesse sentido, o grande diferencial do ProfHistória é a possibilidade de conciliar o trabalho em sala de aula com o estudo acadêmico. Além de um processo seletivo mais adequado para quem está em sala de aula, a possibilidade de construir o projeto de pesquisa durante o período em que cursamos as disciplinas é um grande ponto positivo para quem está atuando em sala de aula.

Outra questão importante, em meu caso, foi a possibilidade da obtenção de bolsa de estudos para financiamento do Curso de Mestrado Profissional no Ensino de História através da Capes e continuar trabalhando.

Mesmo que para um professor o estudo seja uma constante, sendo necessário estar em permanente formação e capacitação, a dinâmica do estudo que fazemos é muito diferente de um estudo acadêmico. Participar das disciplinas antes de concluir o projeto nos permitiu uma oportunidade de reconexão com a vida acadêmica.

Estar atualizados com métodos de estudo e pesquisa, com a produção acadêmica mais recente na área e com as novas produções acadêmicas foi essencial para que eu pudesse clarear os horizontes e ter mais confiança na possibilidade de desenvolver um estudo acadêmico de qualidade.

As disciplinas cursadas no Programa do ProfHistória foram altamente esclarecedoras e importantes para o processo de construção do projeto de pesquisa.

¹ Licenciado em História (Uenp-2003) e Ciências da Religião (Uenp-2018); especialização em História Antiga e Medieval (Itecne-2010) e Ensino da Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso (Ucesp-2016); Mestrando em Ensino de História pelo ProfHistória/UEPG. E-mail: angellusdomini@gmail.com.

Com as disciplinas de Teoria da História e História do Ensino de História, com as diversas leituras e aula ofertadas ao longo do curso, pudemos nos atualizar com os conteúdos da historiografia. Para mim, particularmente, foi extremamente importante esse estudo, uma vez que em minha formação acadêmica, em 2003, o foco era essencialmente a licenciatura, não sendo devidamente aprofundados os aspectos mais teóricos da disciplina de história.

Para meu projeto, especificamente, as discussões acerca da construção do currículo de história e todos os seus aspectos ideológicos e políticos envolvidos me possibilitaram traçar um paralelo com o espaço que a disciplina de ensino religioso compartilha com a história no currículo da escola pública.

De fundamental importância foram as aulas da disciplina de Seminários de Pesquisa. Como dito anteriormente, cheguei ao ProfHistória com pouca experiência em pesquisa, e acredito que outros colegas de curso compartilham essa mesma dificuldade. Ao longo da disciplina, fomos orientados a conduzir de maneira técnica e segura um projeto de pesquisa, e pudemos lapidar nossas ideias iniciais, descartar hipóteses equivocadas e, ainda, defender o projeto perante os professores e colegas de curso, e receber as críticas para as correções devidas.

Como o exigido pelo programa, havia a necessidade de cursar uma disciplina eletiva e, com o auxílio de meu orientador, a que escolhi foi “Aspectos Históricos da Escolarização Brasileira”, do Programa de Mestrados em Educação da Uenp. Esta disciplina tem uma estreita relação com meu projeto de pesquisa, uma vez que a construção do sistema de ensino brasileiro tem sua origem na catequese católica; e o Ensino Religioso, em maior ou menor grau, esteve presente na escola brasileira ao longo de toda a sua história, e esta presença envolve profundas e complexas relações entre o poder público e o poder religioso.

A ideia inicial do projeto de pesquisa partiu de minha experiência em sala de aula. Desde meu primeiro ano como professor de história na rede estadual de educação no Paraná, preciso assumir turmas da disciplina, situação que vi se repetir com diversos colegas de História.

A disciplina de Ensino Religioso, no estado do Paraná, não possui professor efetivo, uma vez que não foi ofertado concurso público para ela. Além disso, a carga-horária semanal é de uma hora-aula em cada uma das turmas de 6º e 7º anos.

Ela é, portanto, uma disciplina que, no momento da distribuição de aulas, é utilizada como disciplina-tampão: os professores assumem as aulas por falta de aulas da sua disciplina de concurso; para completar aulas em um determinado turno; ou mesmo para poder assumir aulas extraordinárias, por necessidades financeiras. Uma outra questão que impele professores a assumir as aulas de Ensino Religioso é a inexistência de notas para aprovação ou reprovação do aluno, o que torna menos dispendioso o trabalho docente.

Mas os problemas e desafios da disciplina também eram grandes. A disciplina, embora desde 2006 possua um sólido programa curricular no Paraná, não possui materiais didáticos, como as demais. Além disso, por conta do desconhecimento e da falta de entendimento do que é o Ensino Religioso por parte de gestores, pedagogos e professores, as aulas correm grave risco

de tornarem-se um espaço de aulas de religião, de moral e valores, em vez de efetivamente uma disciplina escolar como estabelece a Constituição Federal e a LDB.

Tendo em vista esse cenário, o presente projeto de pesquisa se propõe a entender a presença do Ensino Religioso no sistema educacional de um Estado laico, qual o espaço que essa disciplina pode ocupar na educação, e como o professor de História pode contribuir para que um ensino religioso laico, e não proselitista, possa ser efetivado.

A partir das ideias e hipóteses acima expostas, coloca-se a seguinte questão de partida: *Como o professor de Ensino Religioso significa sua prática docente na disciplina?*

Para debater o Ensino Religioso e a prática docente na disciplina, faz-se necessário entender as atuais concepções da disciplina no Brasil.

Três correntes disputam espaço na consolidação da disciplina nas escolas públicas, em parte pela falta de uma diretriz unificada, sobre o que se buscou um consenso com a nova BNCC, bem como pelas forças políticas que buscam fazer impor suas orientações ideológicas. Entendo que o modelo confessional, que tem como foco o ensino de uma doutrina religiosa específica, embora tenha sido autorizado em 2017 pelo STF, seja contrário ao princípio constitucional de laicidade do Estado e também contraditório com o texto da LDB, que determina um caráter não proselitista para o Ensino Religioso. Outro modelo, o modelo interconfessional, que surge no Brasil através durante a ditadura militar, pressupõe que se faça um arranjo doutrinário que agrade todas as confissões religiosas, mas têm como ponto negativo privilegiar as religiões cristãs, uma vez que se parte do princípio errôneo de que, sendo a maioria da população cristã, as minorias deveriam submeter-se.

O terceiro modelo, o qual fundamenta os elementos da disciplina no estado do Paraná e com o qual este projeto está em sintonia, apresenta uma visão fenomenológica do Ensino Religioso, que vê o sagrado não como objeto de fé, mas como objeto de estudo, e tem como referencial os estudos de Sérgio Junqueira.

Conforme a questão de partida, propusemos-nos a construir o projeto de pesquisa, estabelecendo os seguintes objetivos.

Objetivo geral

Entender o papel que a disciplina de Ensino Religioso ocupa em um sistema de ensino público em um estado Laico e como o professor de História que assume as aulas se posiciona perante a prática docente na disciplina.

Objetivos específicos

- Compreender a formação da disciplina de Ensino Religioso no contexto da história da Educação brasileira.

- Analisar o espaço possível do Ensino Religioso dentro do sistema público de educação de um estado Laico.
- Entender como a prática docente se relaciona e transpõe para a sala de aula os conceitos teóricos e ideológicos que fundamentam.

No primeiro capítulo, apresento uma análise da construção do Ensino Religioso ao longo da história da Educação no Brasil. Ainda que não recebesse esse nome, uma educação religiosa estava presente nas escolas brasileiras desde o início da colonização, fazendo parte do projeto de dominação política e cultural implantado por Portugal na nova colônia.

Durante todo o período imperial no Brasil, a religião continua sendo usada como um braço do Estado para o controle social. A oficialização da religião católica como oficial no país, com a Constituição de 1824, confere a esta religião um lugar privilegiado, e sua doutrina continua a ser ensinada nas escolas públicas, que ainda eram um privilégio de poucos. Exemplo disso é a Lei Imperial de 15 de outubro 1827, que estabelece como uma das obrigações dos professores o ensino da religião católica e da moral cristã.

Mesmo com a República e a oficial separação entre Igreja e Estado, a educação continua sofrendo forte influência da Igreja Católica e, posteriormente, com o avanço do protestantismo no país, também de grupos cristãos não católicos.

Pudemos perceber que a religião e a doutrinação religiosa das crianças continuam sendo usadas com ferramentas de dominação e controle, em especial nos dois momentos autoritários da história do Brasil. No Estado Novo, o Ensino Religioso é reinserido como um elemento de formação do cidadão, em um movimento de aceno às autoridades católicas, em busca de apoio para o novo regime. Na Ditadura Militar, o que se pretendia com o fortalecimento do ensino da religião nas escolas, aliada à introdução da Disciplina de Educação Moral e Cívica no currículo, era reforçar nas crianças e jovens o sentimento de valores morais cristãos, de civilidades e de aversão ao comunismo, apresentado como o grande inimigo da fé.

Somente com a redemocratização, em 1988, que a disciplina de Ensino Religioso se distancia da aula de religião, e abre caminho para um debate sobre um modelo não confessional, não proselitista e não excludente, tal como é entendido atualmente no estado do Paraná.

Ainda no primeiro capítulo, apresentamos uma breve análise da BNCC, que introduz o Ensino Religioso como uma das áreas de conhecimento obrigatórias da Educação Básica, e sobre seu impacto na rede de ensino, por sua obrigatoriedade em todos os anos do ensino fundamental.

No segundo capítulo, analisei o papel que o Ensino Religioso pode ocupar dentro do sistema educacional em um Estado laico. Nesse debate, procurei compreender os conceitos de religião e religiosidade, e as influências que a sociedade brasileira recebe de sua origem religiosa. Embora não seja uma nação com religião oficial, a sociedade brasileira é marcadamente religiosa, com essa religiosidade presente na escola, e simplesmente ignorar este fenômeno na formação dos alunos é oferecer uma formação incompleta. Deixar, porém, o debate religioso sem

uma devida regulamentação e orientação é abrir um caminho que pode resultar em proselitismo e reforçar os preconceitos e discriminação de religiões minoritárias.

No mesmo capítulo, debato o conceito de laicidade presente na constituição brasileira. Embora laico, o Brasil não é um Estado laicista, e a mesma Constituição que estabelece que o Estado não deve impor ou patrocinar uma religião, incluindo a proibição da doutrinação religiosa na escola pública, também estabelece a proteção e garantia de liberdade de culto a todos os seus cidadãos.

O Ensino Religioso, portanto, tem um importante papel a desempenhar na formação escolar das crianças e adolescentes, uma vez que, respeitando os pressupostos legais, pode ser um espaço privilegiado onde se favorecem conhecimentos sobre as diversas matrizes religiosas que compõem a base cultural da sociedade brasileira.

No terceiro capítulo, analiso o Ensino Religioso no estado do Paraná, e os pressupostos legais que sustentam a disciplina, instituída em seu formato atual a partir de 2006, e que tem tido um considerável avanço em sua consolidação como disciplina escolar, afastando-se do modelo de aulas de religião confessional.

Ao analisar o currículo para a disciplina de História no estado, podemos compreender que o Ensino Religioso pode completar as lacunas deixadas, uma vez que a presença do debate das religiões nas aulas de História tem perdido espaço a cada nova diretriz.

A pesquisa

Atualmente em produção, o quarto capítulo tem como proposta analisar o perfil do professor que atuou no Ensino Religioso no estado do Paraná nos anos de 2019 e 2020.

Realizada por meio eletrônico, a pesquisa foi enviada para professores que atuam na rede por diversos meios (e-mails, mensagens via celular, grupos de debates sobre o ensino religioso nas redes sociais), e recebi um retorno de 102 professores.

Entre os resultados que uma análise ainda superficial permitiu perceber foram:

- A maioria dos professores que atuam no Ensino Religioso no Paraná é formada em História. Esse dado confirma a hipótese que orientou este trabalho, de que os formados em História têm importante papel no debate e construção da disciplina, pois, embora, pela atual Resolução para distribuição de aula História história esteja atrás de Sociologia na ordem de preferência para assumir as aulas, a maioria dos atuais docentes de Ensino Religioso são formados em história.
- Os professores efetivos são os que mais assumem as aulas de Ensino Religioso, o que pode garantir uma continuidade de trabalho e de capacitação, o que reflete no fato de que mais de 40% dos professores atuam com a disciplina há mais de 5 anos.
- Um grande número de professores não possui formação específica (licenciatura ou especialização) na área, e também não participou de nenhuma

capacitação oferecida pela SEED. Ainda é preciso uma análise mais apurada, mas esse fato pode ter como reflexo o elevado número de professores que se afastam das propostas curriculares da disciplina, e a confundem com aula de valores morais ou doutrinação religiosa, realizando orações com os alunos, usando textos sagrados de uma única religião para as aulas ou mesmo se negando a trabalhar religiões de matriz indígena ou africana, por serem conflitantes com suas crenças pessoais.

Analisando, mesmo que superficialmente, os resultados da pesquisa, o que podemos perceber é que, embora os pressupostos legais e curriculares da disciplina no Paraná tenham avançado no sentido de tornar o Ensino Religioso cada vez menos próximo de uma doutrinação religiosa, mas de uma disciplina escolar condizente com um Estado laico, que possa ser um espaço de debate onde a pluralidade de ideias seja livre, e que o sagrado seja um objeto de estudo, e não de fé, ainda há professores que deixam sua prática docente ser influenciada por suas crenças religiosas.

Minimizar ou mesmo resolver esta questão passa necessariamente pelo investimento em capacitação permanente de professores, pedagogos e gestores; oferta de material didático condizente com a proposta curricular oficial; e exigência mais incisiva de formação específica na área de conhecimento. Um caminho ainda longo, mas não impossível de ser percorrido.

REFLETINDO SOBRE A VIABILIDADE DE UM MAIOR ESPAÇO AO ENSINO DA HISTÓRIA DOS ANTIGOS MARAJOARAS NA SALA DE AULA¹

Luis Marcelo Santos²

Introdução

Pode-se dizer que, historicamente, os povos indígenas também foram literalmente massacrados. Ou seja, vítimas do extermínio físico, tanto como de um gradual etnocídio, que fez suas culturas, identidades e memórias serem negligenciadas (quando não apagadas), tendo seus direitos e diversidades negados. Com a alegação desta violência tendo sido tão bem construída que por muito tempo, para a maioria dos historiadores, a história indígena se resumia à crônica de sua extinção.³ Ocorrendo que somente após uma longa luta do movimento indígena, apoiada por antropólogos,⁴ que se conseguiram significativos avanços numa direção contrária a estas injustiças.

Um deles é a Lei nº 11.645 de 2008, que determina a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena em nossas escolas. Porém, apesar desses avanços, no imaginário geral a imagem do indígena brasileiro ainda permanece praticamente inalterada.⁵ Comumente persistindo uma ideia equivocada sobre nossos indígenas a serem encarados então como seres em atraso no tempo, preguiçosos, configurando mesmo um entrave ao progresso do resto da sociedade.⁶

¹ Artigo produzido originalmente para apresentação em pré-banca do Evento ProfHistória 2020.

² Mestrando da Turma do ProfHistória 2019-2020 pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Licenciado em História pela UEPG. Professor da Rede Pública Estadual do Estado do Paraná. E-mail: luismarcelo79@gmail.com.

³ MONTEIRO, Jonh M. “O desafio da história indígena no Brasil”. In: LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/Mari/UNESCO, p. 221-28, 1995.

⁴ MONTEIRO, Jonh M. “O desafio da história indígena no Brasil”. In: LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/Mari/UNESCO, p. 221-28, 1995.

⁵ LAMAS, Fernando Gaudereto; VICENTE, Gabriel Braga; MAYRINK, Natasha. “Os indígenas nos livros didáticos: uma abordagem crítica”. *Revista Cadernos de Estudos e Pesquisas na Educação Básica*, Recife, vol. 2, nº 1, p. 124-139, 2016, p. 125

⁶ Um exemplo desta visão é a fala do presidente do Brasil Jair Bolsonaro, segundo o jornal *Folha do Progresso* de 27 de novembro de 2019 (Disponível em: <<http://www.folhadoprogresso.com.br/em-manau-bolsonaro-diz-que-indios-vivem-pre-historicos-dentro-de-suas-terras/>>): “Nossos índios, a maior parte deles, são condenados a viver como homens pré-históricos dentro do nosso próprio País. Isso tem que mudar[...]”

O que então mostra que há um longo caminho para se desconstruir de forma eficaz tais visões equivocadas, percebidas inclusive nas próprias produções didáticas.⁷

Ainda não há grande espaço nos livros escolares (principal ferramenta no trabalho didático de nossos professores) para uma história indígena *que rompa* com a visão usual sobre nossos índios, de que comentamos.⁸ Uma mudança que, para que de fato aconteça, também requer expor o que, por ora, é ainda muito ignorado. Ou seja, meramente darmos visibilidade a fatos e legados que demonstrem o oposto deste senso comum em relação aos indígenas.

Fazendo-se uma proposta viável, por exemplo, um maior aprofundamento sobre a chamada cultura indígena marajoara, que floresceu na ilha de Marajó, no norte do estado do Pará,⁹ a qual, diante das muitas informações sobre ela, inclusive já se refletindo esta constatação em algumas obras didáticas mais recentes (dos anos de 2015 a 2019), que observamos num estudo sobre possíveis caminhos para uma maior valorização deste legado dos antigos marajoaras,¹⁰ gera reflexões para as turmas regulares de Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Configurando este artigo, então, o objetivo de não se ater ao histórico desta sociedade pré-colonial, que já se fez objeto de várias publicações, como se pode nas referências bibliográficas que auxiliaram o presente trabalho, privilegiando uma discussão sobre a viabilidade de um maior espaço destinado ao ensino do legado desta verdadeira civilização do barro.

Restos do passado que muito já falaram sobre os antigos marajoaras

Por certo, mais do que falar sobre a vida desta complexa sociedade, é preciso conhecer como os seus legados arqueológicos desde a segunda metade do século XIX chamaram a atenção de pesquisadores dentro e fora do Brasil.¹¹ Relevantes estudos sobre a existência de uma organização de agrupamentos humanos complexos em toda a ilha do Marajó, berço desta coletividade que se faz objeto de nossa discussão.

Primeiramente, notando-se grande interesse com a descoberta de estruturas chamadas de “tesos” (nome local) ou aterros (*mounds*, “montes”, em inglês), a ponto de se fomentar a expectativa de encontrarem evidências da existência de uma antiga civilização avançada nas terras baixas tropicais.¹² Por mais que estas elevações artificiais não fossem algo inédito, recém-revelado ao mundo.

⁷ DMITRUK, Hilda B. Repensando os discursos e imagens sobre os indígenas. *Cadernos do CEOM – Arqueologia e populações indígenas*, Chapecó, a. 17, nº 18, 2014, p. 291.

⁸ Afirmção justificada com base em pesquisa sobre conteúdo de história indígena em produções didáticas, dentre as quais: COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. *História: 6º ano*. São Paulo: Editora Saraiva, 2018.; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELIGRINI, Marco. *Vontade de Saber História: 6º Ano*. Editora Quinteto, 2018.; MOCELIN, Renato; CAMARGO, Rosiane de. *História Projeto Apoema. 2ª ed.* Editora do Brasil, 2015.; MOTOOKA, Debora Yumi. *História: Geração Alpha, 6º ano*. Editora SM, 2018. Apenas algumas entre outras que foram analisadas ao longo da pesquisa que está embasando o Trabalho de Conclusão de Curso em que este artigo foi inspirado.

⁹ MARTINS, Cristiane Pires; PORTAL, Vera Lucia Mendes. “Patrimônio Arqueológico do Marajó dos Campos”. In: SCHAAN, Denise Pahl; MARTINS, Cristiane Pires (org.). *Viagens ao Passado da Ilha: vestígios arqueológicos – Muito além dos campos: arqueologia e história na Amazônia Marajoara*. Belém: GKNORONHA, 2010, p. 73.

¹⁰ Sendo as obras didáticas pesquisadas tendo nos levado a esta conclusão, as mesmas já mencionadas na nota de rodapé anterior.

¹¹ BARRETO, 1992 apud SCHAAN, Denise Pahl. “Arqueologia, público e comodificação da herança cultural: o caso da cultura marajoara”. *Revista Arqueologia Pública*, São Paulo, nº 1, p. 31-48, 2006, p. 20.

¹² SCHAAN, *op. cit.*, p. 20.

Isso porque, primeiramente, diferentes formas de morros, criados pela ação do homem, se fizeram presentes em vários lugares do planeta, ocorrendo que elas já foram descritas, por exemplo, no continente americano, pela primeira vez, através dos relatos do espanhol Fernando de Soto, no século XVI, por ocasião de sua passagem pelo território da Flórida, nos EUA; desde então chamando a atenção de curiosos.¹³ A população nativa da ilha do Marajó, igualmente, conhecia e usava essas estruturas há séculos, somente precisando que estudiosos tivessem conhecimento delas.

A despeito de não serem únicas estas formas, elas rapidamente foram revelando, por meio de pesquisas arqueológicas, variados usos, dentre os quais, o de sepultamento, onde se percebe a ocorrência de uma arte cerâmica de grande complexidade;¹⁴ compondo um harmonioso “convívio, em um mesmo objeto, de representações naturalistas e representações geometrizes, estas últimas chamadas usualmente de grafismos”. Revelando uma sociedade complexa que desde a sua descoberta fascinou a arqueologia e a museologia.

Tanto que o termo “cultura marajoara”,¹⁵ que muito identifica esta coletividade pré-colombiana, que existiu entre os anos 400 e 1350 d.C. (e que sobre a qual ainda não se sabe por que veio a desaparecer), de certo modo já identifica a sua relevância para a história do Brasil antes da invasão europeia. Para tanto, sendo preciso ver que o termo *marajoara*, aplicado aos autores desta cerâmica, foi criado na mesma época para caracterizar um conjunto de traços culturais considerados “avançados” em relação a outras sociedades indígenas amazônicas conhecidas até aquele momento.¹⁶

Sobre a complexidade desta população, Denise Schaan, Cristiane Martins e Vera Portal¹⁷ definem como “uma das mais intrigantes culturas da América pré-colombiana”. Configurando

¹³ DAUS, Federico; APARICIO, Francisco de. Os aborígenes da América do Norte e da América Central. In: LEVENE, Ricardo (org.) *História das Américas*. Rio de Janeiro: WM Jackson, 1947, p. 83.

¹⁴ Seja pela sua variedade de peças que incluem vasos de cerâmica, urnas, potes, frascos, copos, tigelas, pratos, cerâmica utilitária para o uso diário, recipientes para a comida de todos os dias, grandes estátuas, tangas públicas, pingentes, joias para lábio e orelha, apitos, miniaturas de machados, amassadores de comida, martelos e outras ferramentas, como por sua técnica, cujos motivos decorativos até hoje são imitados. Além de que suas peças atualmente se encontram em museus do Brasil e mesmo do exterior – em Nova York nos EUA e em Genebra na Suíça (LINHARES, Anna Maria Alves. *Um grego agora nu: índios marajoaras e identidade nacional brasileira*. Tese (Doutorado), Programa Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Belém, 2015).

¹⁵ Tendo o nome marajoara sido dado a uma leva de ocupação do arquipélago do Marajó, em detrimento das outras que a antecederam e sucederam, devido ao fato de que esta ter sido a que mais se fez presente territorialmente na ilha (SIMÕES, Mario F. “Resultados preliminares de uma prospecção arqueológica na região dos rios Goiapi e Camara (Ilha de Marajó)”. In: LENT, Herman (ed.). *Atas do Simpósio sobre a Biota Amazônica*. Vol. II (Antropologia). p. 207-224. Rio de Janeiro: Conselho Nacional de Pesquisas, 1967. Ocorrendo que o nome Marajó vem do tupi: antebraço do mar (Mbara-yó), devido a sua localização fluvial a lembrar um mar, uma vez cercada pelos rios Amazonas, Tocantins, Pará e Marajó (Disponível em: <<https://www.dicionario.tupiguarani.com.br/dicionario/marajoara/>>). Também sendo relevante se observar a cultura como todo um “complexo de padrões de [...] valores espirituais e materiais transmitidos” ou mesmo desenvolvimento de um grupo social, nação ou civilização” (FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Folha/Aurélio*. São Paulo: Folha de S.Paulo; Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995. Podendo assim se entender por cultura marajoara um complexo de técnicas e valores espirituais que os configuram como uma sociedade de considerável desenvolvimento, ou mesmo uma civilização.

¹⁶ PASCOAL, Paola da Silva. *“Além da ilha”: Theodoro Braga e a cultura marajoara nas artes visuais e na arquitetura*. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2014, p. 16.

¹⁷ SCHAAN, Denise, MARTINS, Cristiane Pires; PORTAL, Vera Lucia. Viagens ao Passado da Ilha: vestígios arqueológicos em vozes e percepções de marajoaras in SCHAAN, Denise; MARTINS, Cristiane Pires (orgs.). *Muito Além dos Campos*. GKNoronha, 1ª edição. Belém, 201

assim a uma cultura, visão de mundo, bastante interessante essa sociedade arqueológica marajoara, capaz de oportunizar maiores subsídios na desconstrução do senso comum sobre as sociedades indígenas configurarem povos primitivos, atrasados, simplórios.

Mas, o espaço dedicado a este antigo povo, nas produções didáticas, é relativamente pequeno, assim como algo recente¹⁸. Fato este que nos leva a se indagarmos sobre a marginalização dentro da História atualmente trabalhada em sala de aula, em relação às sociedades pré-colombianas¹⁹, em especial o Brasil. Pois o estudo da história da arqueologia sobre os antigos marajoaras nos permite refletir sobre a complexidade de nossos indígenas que os valores eurocentristas tanto renegaram, apesar diversas evidências encontradas ao longo da história que sempre mostraram o contrário.

Como, por exemplo, durante certo tempo, a complexidade expressiva nas peças cerâmicas dos marajoaras levou antropólogos da Universidade de Columbia – Betty Meggers (1921-2012) e Clifford Evans (1912–1985) – à conclusão de que teriam sido produzidas por um povo proveniente das terras andinas.²⁰ Assim como o estudioso brasileiro João Barbosa Rodrigues, muito antes destes pesquisadores vindos dos EUA, justificou na presença de costumes, como a construção de tesos artificiais próximos ao rio, o enterramento de mortos em urnas funerárias, a louça, as inscrições em cavernas e os motivos ornamentais inspirados em animais; uma origem normanda²¹ dos índios marajoaras.²²

Afirmações estas que tentavam ignorar ao mérito dos povos aborígenes brasileiros, em boa parte, apenas por causa do preconceito sobre eles, atualmente ultrapassadas, uma vez que é fato incontestável, após diversas pesquisas, que essa cultura cerâmica é própria da região amazônica.²³ Dito isto, podemos refletir sobre alguns aspectos desta cultura cuja menção mais destacada pode ser de benefício ao trabalho pedagógico em constante construção que idealizamos para ampliar a compreensão de mundo de nossos alunos, questão que será discutida em seguida.

¹⁸ Em vista de que somente nas produções didáticas mais recentes que foram analisadas foi possível encontrar alguma menção sobre esta cultura marajoara que, inclusive, não é recorrente em todos os livros atuais.

¹⁹ Devendo se entender como civilização pré-colombiana qualquer coletividade da América anterior à vinda dos Europeus para a América a partir do final do século XV que seja detentora “de uma grande variedade de fatos: ao nível da tecnologia, ao tipo de maneiras, ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos, às ideias religiosas e aos costumes. Pode se referir ao tipo de habitações ou à maneira como homens e mulheres vivem juntos, à forma de punição determinada pelo sistema judiciário ou ao modo como são preparados os alimentos” (ELIAS, 1990, p. 23 apud PILLA, Maria Cecília Barreto Amorim. Manuais de civilidade, modelos de civilização. *História em Revista*, Universidade Federal de Pelotas, 2003). Logo, qualquer coletividade que detenha alguma complexidade técnica ou mesmo restrita ao seu conjunto de ideias e valores.

²⁰ SCHAAN, Denise Pahl. *A Linguagem Iconográfica da Cerâmica Marajoara*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997, p. 51.

²¹ Normandos eram populações germânicas descendentes dos antigos escandinavos que se instalaram numa região ao noroeste da França (Normandia) absorvendo assim os costumes e língua francesa conforme se misturam à população local (BROWN, Allen. Os normandos. Boydell&Brewer, 1994, p. 18-19).

²² SILVA NETO, João Augusto da. Na seara das cousas indígenas: cerâmica marajoara, arte nacional e representação pictórica *do índio no trânsito Belém – Rio de Janeiro (1871-1929)*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014, p. 25.

²³ MAGALIS, 1975; BROCHADO 1980 apud SCHAAN, 1997, p. 52; SILVA NETO, *op.cit.*, p. 32.

Refletindo sobre aspectos das culturas indígenas marajoaras em sua viabilidade em serem mais conhecidos na sala de aula

Primeiramente, ao se propor pesquisas a cultura marajoara, e não outra sociedade indígena, não há como se ausentar da problemática sobre o porquê da escolha. Pode-se dizer que basicamente ela se deu por uma experiência já desenvolvida ao longo de alguns anos em sala de aula, inicialmente com alunos do 7º ano do ensino fundamental, na escola em que eu leciono - o Colégio Francisco Pires Machado, em Ponta Grossa (PR).

A pesquisa tem origem nessa iniciativa justamente pela percepção da necessidade de novas estratégias a fim de ajudar a desfazer o senso comum quanto aos nossos indígenas, inclusive presente nas produções didáticas a que fui tendo acesso em meu trabalho docente desde o ano de 2003. Conforme pude ir percebendo a falta de referências nos livros didáticos a que tinha acesso, quanto a desconstrução de uma visão do indígena como um ser primitivo, que “precisaria” ser “civilizado”, me ocorreu então buscar referências mais próximas de serem conhecidos, divulgados, visando a escolha de um tema mais fácil de ser pesquisado por meus alunos, caso quisessem se aprofundar sobre ele.

Ocorrendo que a cultura marajoara se fazia a temática com mais informações acessíveis (do ponto de vista da compreensão dos alunos com faixa etária média de 11 a 12 anos) através de artigos em jornais, revistas e outras publicações não acadêmicas; ao mesmo tempo em que vi ser uma cultura portadora de questões como a valorização da mulher, ecologia, etc. que poderiam suscitar reflexões aos alunos. E diante do relativo sucesso da experiência (ou seja, conseguir mostrar aos meus alunos uma compreensão mais ampla sobre toda a complexidade de nossas sociedades indígenas, inclusive despertando a curiosidade de alguns deles sobre isso) decidi que essa temática sobre os marajoaras fosse também abordada no 6º ano. Permitindo isso que mais aspectos dessa cultura fossem trabalhados nas aulas de história, como um maior enfoque na valorização feminina.

Pois ao vermos sua cerâmica, nota-se que em muitas das representações nelas presentes, a figura humana é predominantemente feminina, o que pode indicar que a matrilinearidade era a maneira organizativa do parentesco.²⁴ Desse modo, surgindo um objeto de estudo, igualmente interessante de ser melhor observado, de que nessas sociedades as mulheres exerciam uma posição importante na estrutura social, exemplificando que as mulheres não foram submetidas ou subordinadas em todos os continentes ou em todos os momentos,²⁵ uma evidência de que a subordinação feminina não é inata nem é um fato universal, ajudando a desconstruir o senso comum machista.

Ao mostrar que não há justificção de ordem natural ou biológica na preponderância de um ou outro gênero, configurando este exposto sobre uma maior valorização da mulher, apenas uma breve exemplificação, em vista de que há muitos outros aspectos sobre esta cultura que

²⁴ SCHAAN, Denise Pahl. “Arqueologia, público e comodificação da herança cultural: o caso da cultura marajoara”. *Revista Arqueologia Pública*, São Paulo, nº 1, p. 31-48, 2006.

²⁵ ABREU, Francisca Martin-Cano. “Estudo de sociedades matrilineares”. *Nômades – Revista Crítica de Ciências Sociais e Jurídicas*, Saragoça, 2005, p. 1.

podem oportunizar aos alunos conhecerem outras visões de mundo. Como é o caso das relações ecológicas destas populações que lhes permitiram formar grandes contingentes humanos em um ambiente que por muito tempo se acreditava ser impossível em tempos remotos abrigar grandes coletividades, ainda mais complexas, sem com isso causarem desequilíbrios no meio ambiente.

Uma vez que durante 1500 anos as populações lá instaladas nesta ilha do Marajó sofreram com o clima dominado por chuvas e inundações devastadoras de fevereiro a maio, antes de o solo ressecar sob o sol, o tornando inviável para o plantio, de agosto a dezembro²⁶ conseguindo driblar esta adversidade por meio de dinâmicas ecológicas no Marajó, que tem cerca de 70% da sua área de campo ou savana sob a água por um período de 4 a 5 meses.²⁷ Como, por exemplo, ao observarem como os peixes espalhados pelos campos inundados durante o inverno reproduziam-se às centenas de milhares, onde com a descida das águas, boa parte acabava presa nas águas rasas das cabeceiras dos igarapés e lagos, deste modo ao redor de seus morros artificiais, os tesos, tendo elaborado grandes criadouros de peixes.

As populações nativas passaram a manipular a ecologia, construindo lagos e barragens, primeiramente, através da cooperação entre famílias.²⁸ Ou seja, elaboraram um sistema de provisionamento de água para os meses sem chuva e construíram barragens e reservatórios a fim de facilitar a captura de peixes, tornando possível, assim, a subsistência para um grande aglomerado humano, sem afetar o equilíbrio ambiental de todo o espaço.

Não se pode deixar de lado, é claro, a qualidade artística de suas peças que, de acordo com Denise Schaan,²⁹ é altamente complexa, onde pode se perceber muito nitidamente o convívio, em um mesmo objeto, de representações naturalistas e representações geométricas, estas últimas chamadas usualmente de grafismos. Sua arte, até os dias, de hoje se faz inspiração para releitura de seu estilo, cujas peças originais, desde a sua descoberta até os dias atuais, despertam interesse não só no Brasil, como também no exterior.³⁰

Tratando ainda deste legado cerâmico, faremos mais duas considerações. Primeiramente sobre um artefato que, até onde se sabe, se faz uma criação de todo original por parte destes antigos marajoaras: tangas de cerâmica utilizadas por parte das mulheres (as de posição social mais elevada). Tratando-se essas peças de triângulos convexos de cerâmica que possuem perfurações nas extremidades, indicando seu uso como vestimenta,³¹ ornamentos que, igualmente, denotam uma complexa divisão social nestas comunidades.

²⁶ SCHAAN, Denise Pahl.; VEIGA E SILVA, Wagner Fernando. "O povo das águas e sua expansão territorial: uma abordagem regional de sociedades pré-coloniais na ilha de Marajó". *Revista de Arqueologia*, nº 17, p. 13-32, 2004, p. 16.

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ STANISH, 2004 apud SCHAAN; MARTINS; PORTAL, *op. cit.*, p. 75.

²⁹ 2007, p. 103.

³⁰ SILVA NETO, João Augusto da. *Na seara das cousas indígenas: cerâmica marajoara, arte nacional e representação pictórica do índio no trânsito Belém – Rio de Janeiro (1871-1929)*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014., p.21.

³¹ PALMATARY, 1950 apud SCHAAN, Denise Pahl. *A Linguagem Iconográfica da Cerâmica Marajoara*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997, p. 110.

Em seguida, com base na pesquisa de Rosimeire Toyota,³² sobre uma presença muito comum na decoração de suas cerâmicas, estão símbolos que se repetem em diferentes combinações que, talvez, possam configurar ideogramas. Ainda que seja incerta e arriscada qualquer afirmação de que tenham chegado a desenvolver uma escrita, é, porém, importante ser mencionado este fato para nos ajudar um pouco mais a observar como a introdução de uma nova coletividade (sob o ponto de vista quanto a sua presença nos conteúdos didáticos) pode oportunizar visões de mundo ainda mais amplas.

Temáticas como a valorização da mulher e uma dinâmica ecológica ganham um espaço privilegiado para serem discutidas, em vista de que outras sociedades tradicionalmente abordadas, como a Grécia ou o Egito, não apresentavam aspectos semelhantes. Portanto, é muito pertinente que se faça essa inclusão de outras coletividades, além das já consolidadas atualmente na disciplina de história, a fim de se intensificar o diálogo entre as diferentes construções culturais e, conseqüentemente, permitir maior gama de pontos de vista.

Ou seja, diferentes visões de mundo que, se observadas, permitem a nossos alunos uma compreensão mais ampla da diversidade em nossa realidade. Logo, percebendo-se melhor como os valores e as relações que vivemos não são ordens universais, imutáveis, mas criações humanas que podem, sim, ser mudadas, mesmo quando historicamente consolidadas. Como, por exemplo, o pensamento machista reproduzido desde sociedades como as Cidades-Estados gregas. Através do exemplo marajoara se percebe que nunca foi uma conclusão unânime.

Deste modo, discussões como estas (sobre gênero, hierarquias etc.) se tornam mais fáceis de ser levantadas através de temáticas que as provoquem.

Considerações finais

Claro que é um fato incontestável que a cultura marajoara, desde sua descoberta, impressionou aos mais variados pesquisadores dentro e fora do Brasil, também em função de uma série de fatores, tais como, por exemplo, sua apreciação pelo exotismo de sua cerâmica sob a ótica eurocêntrica. Assim como também sua valorização, o Brasil em tempos passados teve a motivação ideológica de afirmação de uma identidade nacional a mostrar ao mesmo tempo sua distinção em relação aos outros povos e um padrão civilizatório que o poria em igualdade com as nações ditas desenvolvidas.³³ Mas, a despeito disso, não há como negar as qualidades destes artefatos que os fizeram se destacar em relação ao legado de outras culturas pré-coloniais que não chegaram a alcançar repercussão igual.

Evidentemente, não se pretende com esta colocação nenhum julgamento equivocado afirmando que a herança arqueológica marajoara é superior à de outros povos nativos. Mas, sim, expor que o interesse despertado não se fez por falta de outros referenciais a serem buscados, uma vez tendo

³² TOYOTA, Rosimeiri Galbiati. Caracterização química da cerâmica marajoara. Dissertação (Mestrado em Ciências na Área de Tecnologia Nuclear – Aplicações) – Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (Ipen), autarquia associada à Universidade de São Paulo, 2009, p. 14.

³³ LINHARES, Anna Maria Alves. “Estive na Amazônia e lembrei de você”: história e natureza no consumo de cerâmica marajoara”. *Texto do NEAF*, nº 23, p. 1-28, 2011, p. 85.

estes sido já conhecidos como, por exemplo, os legados dos tapajônicos, dos povos dos sambaquis etc. Podendo, assim se dizer que, mostrando além de imagens e informações de suas peças cerâmicas, pode-se despertar interesse muito maior pelo aprendizado sobre esses antigos marajoaras.

Como abordando, suas relações ecológicas, a maior valorização da mulher, sua rica mitologia (deduzida pelas representações em sua cerâmica), sua engenharia (na construção dos chamados Tesos) etc. podemos mostrar a nossos alunos outras visões da realidade. Assim percebendo que o progresso não precisa necessariamente ser sinônimo de violência ao meio ambiente, tal qual o machismo não é algo natural, mas uma criação cultural que não precisa ser perpetuada. Tanto como a própria presença desta cultura marajoara ao longo da história brasileira no imaginário geral como, por exemplo, observarmos a influência destes marajoaras até em detalhes que passam diante de nós despercebidos. Como é o caso do grafismo que decora as moedas de um real que é claramente marajoara.³⁴

Portanto, por meio desses exemplos citados sobre alguns aspectos destes marajoaras não só se amplia nossa percepção de mundo por meio desta antiga cultura já extinta, em relação a temas como discussão de gênero, meio ambiente, artes plásticas etc., como se pode, igualmente, ampliar o estudo em torno dessas temáticas indígenas. Abrindo precedentes para novas pesquisas em relação a outras culturas nativas, que, por sua vez, podem oferecer outras visões de mundo, diferentes daquela nossa, em boa parte herdada do colonizador europeu. Logo, potenciais oportunidades para mais discussões sobre questões como a estética, relações de poder etc. vemos que uma ampliação da temática indígena é muito mais do que um suposto modismo que, sob um senso comum, talvez o possa parecer.

Além do fato de se permitir conhecer às complexidades das culturas de nossos indígenas, não raro ainda vistas sob o senso comum como simplórias, seu estudo pode trazer outras contribuições, como a de poder se fazer uma ferramenta para a superação do racismo no ensino de história de no Brasil, tal qual Silva e Meireles³⁵ entendem ser possível, desde que consigamos “que os jovens brasileiros que terminam sua formação na Educação Básica tenham orgulho de suas origens”.

Objetivo este de um constante ampliar sobre nossas ancestralidades não europeias que, inclusive, como professor em sala de aula, eu tenho buscado desenvolver constante e gradativamente, apesar dos empecilhos. Por exemplo, o tempo de somente duas aulas semanais da disciplina de história para 7º ano, agravado pelo fato que outras temáticas exigidas pelos parâmetros curriculares limitam ainda mais o tempo para se ocupar com qualquer temática. Sendo que, a despeito destes entraves, o intento tem sido satisfatório, conseguindo mostrar outras visões de nosso passado pré-colonial.

Mostrando elementos de nosso passado indígena que vão além do exótico, que não ficam a dever a um padrão dito civilizado, como o europeu nós não teremos porque sentir a necessida-

³⁴ LINHARES, Anna Maria Alves. *Um grego agora nu: índios marajoaras e identidade nacional brasileira*. Tese (Doutorado), Programa Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Belém, 2015, p. 236.

³⁵ SILVA, Giovani José da; MEIRELES, Marinélma Costa. Orgulho e preconceito no ensino de História do Brasil. *Crítica histórica*, a. VIII, nº 17, jul. 2017, p. 9.

de de encobrir nossas ancestralidades, mas o contrário. Para tanto, precisamos somente discutir e aplicar formas de ampliar mais a história indígena nas aulas, mostrando o que tem a ser mostrado, mas que, por ora, ainda continua ignorado no ensino em geral.

Referências bibliográficas

ABREU, Francisca Martin-Cano. “Estudo de sociedades matrilineares”. *Nômades – Revista Crítica de Ciências Sociais e Jurídicas*, Saragoça, 2005.

BROWN, Allen. Os normandos. Boydell & Brewer, 1994, p. 18-19

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. *História: 6º ano*. São Paulo: Saraiva, 2018.

DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELIGRINI, Marco. *Vontade de Saber História: 6º Ano*. Editora Quinteto, 2018

DAUS, Federico; APARICIO, Francisco de. Os aborígenes da América do Norte e da América Central. In LEVENE, Ricardo (org.) *História das Américas*. Rio de Janeiro: WM Jackson, 1947.

DMITRUK, Hilda B. Repensando os discursos e imagens sobre os indígenas. *Cadernos do CEOM – Arqueologia e populações indígenas*, Chapecó, a. 17, nº 18, 2014.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Folha/Aurélio*. São Paulo: Folha de S.Paulo; Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

LAMAS, Fernando Gaudereto; VICENTE, Gabriel Braga; MAYRINK, Natasha. “Os indígenas nos livros didáticos: uma abordagem crítica”. *Revista Cadernos de Estudos e Pesquisas na Educação Básica*, Recife, vol. 2, nº 1, p. 124-139, 2016.

LINHARES, Anna Maria Alves. “Estive na Amazônia e lembrei de você”: história e natureza no consumo de cerâmica marajoara”. *Texto do NEAF*, nº 23, p. 1-28, 2011.

LINHARES, Anna Maria Alves. *Um grego agora nu: índios marajoaras e identidade nacional brasileira*. Tese (Doutorado), Programa Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Belém, 2015.

MARTINS, Cristiane Pires; PORTAL, Vera Lucia Mendes. “Patrimônio Arqueológico do Marajó dos Campos”. In: SCHAAN, Denise Pahl; MARTINS, Cristiane Pires (org.). *Viagens ao Passado da Ilha: vestígios arqueológicos – Muito além dos campos: arqueologia e história na Amazônia Marajoara*. Belém: GKNORONHA, 2010.

MELO, Diogo Jorge de; MONÇÃO, Vinicius de Moraes; SANTOS, Mônica Gouveia dos; AZULAI, Luciana Cristina de Oliveira. “Descendentes dos marajoaras: empoderamento e

identidade na cidade de Belém”. *Cadernos de Educação*, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, p.191-210, set.-dez. 2012.

MOCELIN, Renato; CAMARGO, Rosiane de. *História Projeto Apoema*. 2ª ed. Editora do Brasil, 2015.

MONTEIRO, Jonh M. “O desafio da história indígena no Brasil”. In: LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/Mari/Unesco, p. 221-28, 1995.

MOTOOKA, Debora Yumi. *História: Geração Alpha, 6º ano*. Editora SM, 2018

KER, João. “Cada vez mais humanos”, “fedorentos”, “massa de manobra”: as declarações de Bolsonaro sobre índios. *O Estado de S. Paulo*, 24 jan. 2020. Disponível em: <<https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,cada-vez-mais-humano-fedorentos-e-massa-de-manobra-as-declaracoes-de-bolsonaro-sobre-indios>>. Acesso em: 27 de janeiro de 2020.

KER, João. “Unidade, diversidade e a invenção dos índios:entre Gabriel Soares de Sousa e Francisco Adolfo de Varnhagen”. *Revista de História*, nº 149, p. 109-137, 2003.

PASCOAL, Paola da Silva. “Além da ilha”: Theodoro Braga e a cultura marajoara nas artes visuais e na arquitetura. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2014.

PILLA, Maria Cecília Barreto Amorim. Manuais de civilidade, modelos de civilização. *História em Revista*, Universidade Federal de Pelotas, 2003.

SCHAAN, Denise Pahl. *A Linguagem Iconográfica da Cerâmica Marajoara*. Porto Alegre: EDI-PUCRS, 1997.

SCHAAN, Denise Pahl.; VEIGA E SILVA, Wagner Fernando. “O povo das águas e sua expansão territorial: uma abordagem regional de sociedades pré-coloniais na ilha de Marajó”. *Revista de Arqueologia*, nº 17, p. 13-32, 2004.

SCHAAN, Denise Pahl. “Arqueologia, público e comodificação da herança cultural: o caso da cultura marajoara”. *Revista Arqueologia Pública*, São Paulo, nº 1, p. 31-48, 2006.

SCHAAN, Denise Pahl, MARTINS, Cristiane Pires; PORTAL, Vera Lucia. Viagens ao Passado da Ilha: vestígios arqueológicos em vozes e percepções de marajoaras in SCHAAAN, Denise; MARTINS, Cristiane Pires (orgs.). *Muito Além dos Campos*. GKNoronha, 1ª edição. Belém, 2010.

SILVA, Giovani José da; MEIREILES, Marinelma Costa. Orgulho e preconceito no ensino de História do Brasil. *Crítica histórica*, a. VIII, nº 17, jul. 2017.

SILVA NETO, João Augusto da. *Na seara das cousas indígenas: cerâmica marajoara, arte nacional e representação pictórica do índio no trânsito Belém – Rio de Janeiro (1871-1929)*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

SIMÕES, Mario F. “Resultados preliminares de uma prospecção arqueológica na região dos rios Goiapi e Camara (Ilha de Marajó)”. In: LENT, Herman (Ed.). *Atas do Simpósio sobre a Biota Amazônica*. Vol. II (Antropologia). p. 207-224. Rio de Janeiro: Conselho Nacional de Pesquisas, 1967.

TOYOTA, RosimeiriGalbiati. Caracterização química da cerâmica marajoara. Dissertação (Mestrado em Ciências na Área de Tecnologia Nuclear – Aplicações) – Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (Ipen), autarquia associada à Universidade de São Paulo, 2009.

RETALHOS DO TEMPO: AS MARCAS DA INVISIBILIDADE DO ESCRAVISMO NO ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL

Lucas William de Araújo Borges¹

Esta pesquisa objetiva compreender e refletir sobre as expressões culturais presentes nas relações étnico-raciais evidenciadas por meio do sincretismo e experienciadas no contexto da história local e de que maneira podem ser objetos de construção da consciência histórica. Para tanto, visaremos apresentar como objetivo de análise a cidade de Poços de Caldas, na região sul de Minas Gerais, a fim de também fornecer subsídios para a discussão sobre a preservação de uma história local através da instituição de patrimônios imateriais municipais. No caso de Poços de Caldas essa expressão está manifesta na Festa de São Benedito, que, em razão de sua relevância social e cultural, teve abertura do processo de registro cultural de bem imaterial pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Artístico, Cultural e Turístico de Poços de Caldas (CONDEPHACT), criando mecanismos legais de proteção e salvaguarda. Tal conquista representa também a luta pelo reconhecimento negro nos âmbitos municipal, estadual e nacional. Sendo assim, é possível, nesse estudo de caso, analisar as possibilidades de uso da expressão cultural africana local como um mecanismo de implementação da Lei nº 10.369/03.

Com marco oficial em 1904, a festa popular é considerada uma das mais antigas do sul de Minas, além de estar intimamente ligada à história da cidade. São treze dias de devoção expressos através das procissões, danças, cantos tradicionais, missas e rituais envolvendo as manifestações dos ternos de congos e caiapós, como a retirada dos caiapós do mato e o cortejo dos mastros. A data oficial da festa, 13 de maio, também configura feriado municipal como Dia de São Benedito.

O século XXI, em sua breve história recente, tem se demonstrado um século de constantes desafios geracionais, uma vez que se percebe um enrijecimento das relações sociais baseado num ataque à diversidade étnico-racial, que tem como pano de fundo uma guinada política de extrema direita nas grandes democracias ao redor do mundo. Logo, não é possível abordarmos a questão teórica dessa relação fechando nossos olhos para a presença de tal sensibilidade histórica racial na burocracia e no patrimônio como formas desiguais de expressão próprias de uma sociedade em constante construção.

É neste constante (re)fazer-se que se torna possível o reconhecimento histórico, bem como a identificação pedagógica para as relações étnico-raciais que tem como cerne a disputa pelos es-

¹ ProfHistória – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

paços de memória. Nesta amálgama sociocultural, pensar a história local se torna desenvolver cada vez mais outras questões dentro do fazer historiográfico educacional na propulsão de novos objetos de investigação que proporcionem a construção de um conhecimento histórico decolonial, e na transformação, intermediada pelo professor de história, do pensar para o fazer na história local.

Os estudos concernentes à temática da negritude têm, cada vez mais, alcançado destaque na Academia brasileira e representado um enorme papel no desbaratamento de paradigmas sociais, em pleno século XXI, de cunho negacionista e revisionista. Cabe ao historiador escolher, recortar, analisar e fazer a criticidade das fontes, numa direção que supere uma visão científica fragmentada para o fazer humano e, nesse espectro, o escrutínio metódico do passado gestor de uma produção que une a prática do seu discurso, uma vez que se propõe democrática.

Instrumentalizar a história possibilita compreender o passado de forma empírica e também compreender os caminhos percorridos até aqui, possibilitando assim a interpretação do presente com relação ao que subsiste do passado e do que é também ressignificado; sobre as várias inter-relações temporais existentes no tempo presente e, até mesmo, daquelas que justificam as desigualdades sociais e o *status quo*.

Nesse sentido, a essência só é conhecida em retrospecto, ou, como poderíamos afirmar, dentro de uma compreensão histórico-crítica, uma vez que a construção das ciências humanas é, ao mesmo tempo, material e imaterial, visível e invisível, moldando e sendo moldada pelos atores sociais.

Vê-se aí, então, a história local de fundamental importância dentro do ensino de história na contemporaneidade, buscando rejeitar as abordagens totalizantes, mas a construção de um saber que permite ao estudante as conexões entre o local, regional, nacional e global através do tempo. Torna-se crucial e urgente, para tanto, a observância pelo professor pesquisador de uma teoria da aprendizagem que o mobilize eficazmente por meio de metodologias de ensino próprias na abordagem da ciência de referência. Sendo assim, cabe analisar a questão seguinte: o que está em jogo na construção do ensino de história no século XXI? A construção de uma cosmovisão a partir de um homem livre conhecedor de sua autonomia sob à luz da interpretação histórica a ser buscada na cultura, que é viva e reflete elementos possíveis de serem decodificados e percebidos nesse olhar pretérito sobre um possível futuro.

A fórmula ser livre significaria então determinar-se a escolher, tornando o homem livre para pensar e conceber seus próprios paradigmas. O conteúdo da consciência histórica passa a ser constituído e moldado, então, pela narrativa histórica que conecta a interpretação do passado, a compreensão do presente e a projeção de um futuro.

Ao se observar o século XVIII, vê-se a base da organização social contemporânea, onde o humanismo configurou-se como fundamento para a estruturação das ideologias. É na expressão revolucionária francesa que se encontra o homem de direitos, e não o homem de responsabilidade, que ainda hoje se apresenta como uma exceção. Em geral, a tendência de revisar modelos e práticas sociais pelos indivíduos e pelos Estados passa pelo problema de se pensar no imediatismo das questões, que quase sempre impulsiona o resgate de recursos que nos são fami-

liares, impossibilitando-se assim de se pensar num futuro em longo prazo. É possível ver então o sujeito como aquele que está sempre determinado pelas ideias emanadas pelos superiores, ou seja, pela classe que domina ideologicamente determinada sociedade.

A melhor pergunta parece ser, de fato, o que queremos com o ensino de história? Compreender o nexos entre passado e futuro é crucial para agir sobre o que está por vir, uma vez que a falta da concepção de longo prazo pode produzir como consequência uma miopia histórica.

No cerne de sua prática, então, o professor historiador estabelece um fazer história na e com a sociedade. A maneira como se compreende o passado é totalmente conectada com as expectativas de futuro. Tal projeto de futuro afeta a forma como se enxerga o passado.

Prática docente e diversidade passam a ser então duas categorias que exigem um exercício de reflexão intenso e desafiador. Intenso pela complexidade com que o universo docente se apresenta e desafiador porque instiga a ir além do que se sabe e do que se vivencia.

No decorrer da historiografia clássica, passando pelo positivismo histórico e pela Escola dos Annales, na França do século XXI, o ofício do historiador está no cerne daquilo que se pretende quando se busca fazer história. Por muito tempo o conhecimento pedagógico e o conhecimento acadêmico se viram distanciados tanto na teoria como na prática metodológica, tendo em vista alguma tratativa não simplesmente sobre o significado do que é história, mas também do que a história ensina ou, ainda, o que se deve ensinar quando se ensina história. Logo, percebe-se que ao longo dos anos tal distanciamento entre o pesquisador e o professor acabaram por criar lacunas na elaboração de teorias da aprendizagem no ensino de história, além da produção historiográfica que pudesse fazer valer tais objetivos.

Repensar a relação entre história e ensino de história permite perceber uma urgência dialógica entre o saber acadêmico e o saber escolar. Ao produzir-se o saber histórico, adota-se, conscientemente ou não, narrativas que, se não problematizadas, acabam por produzir um resultado genérico da produção de uma história chamada única,² ou seja, na redução de toda a complexidade existente dentro do contexto do indivíduo – história, cultura, memória, coletividade, regionalidades – a um único aspecto, que sempre é aquele produzido pela narrativa linear eurocêntrica, europeia, branca e colonial. Tal narrativa hegemônica acaba por gerar sérias questões de identidade e de identificação, uma vez que tais histórias únicas existem porque estão atreladas às relações de poder em nossa sociedade.

Uma vez consciente deste processo, cabe ao professor historiador, por meio de sua práxis, deixar a posição de mero reprodutor, que lhe é constantemente atribuída em razão da inexistência de narrativas outras a partir de seu material de trabalho pedagógico, para se tornar produtor dos meios fomentadores de consciência histórica discente. Esse silenciamento do saber docente tem sido legalizado através de currículos e modelos apostilados que obscurecem a autonomia docente com a criação de inúmeras burocracias.

² ADICHIE, Chimamanda N. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

É ciente dessa dialógica dos saberes acadêmico e escolar que se produz conhecimento histórico e, ainda, imerso nela, que alinha teoria, metodologia e prática em abordagens outras de desenvolvimento das múltiplas dimensões do indivíduo sobre um viés intercultural crítico, a questão de pesquisa, o uso de fontes (ou evidências) e a produção de resultados que permitam comunicar sobre o passado.

Nos últimos anos, pode-se observar uma constante revisão na abordagem da história local e regional, sobretudo na observância das organizações espaciais dentro de suas características temporais próprias. Tal instrumentalização conceitual dentro do aporte teórico-metodológico de abordagem para a pesquisa e o ensino tenta não sacrificar o conhecimento dos elementos individuais a uma generalização mais ampla, e de fato acentua as vidas e os acontecimentos individuais, mas ao mesmo tempo tenta não rejeitar todas as formas de abstração, pois fatos insignificantes e casos individuais podem servir para revelar um fenômeno mais geral. As alternativas de se sacrificar o particular ao geral, ou de se concentrar apenas na singularidade do particular é, portanto, uma distinção inadequada. O problema passa a ser mais aquele de como pode-se elaborar um paradigma que dependa do conhecimento do particular, embora não rejeitando a descrição formal e o conhecimento científico do próprio particular.³

Ao pensar tais múltiplas relações dos saberes e sua aplicabilidade para o professor historiador é que adotamos a possibilidade da história cultural como inspiração teórica para formação de um produto, atentando-se para o fato de que “a abordagem local, metodologicamente falando, tem o seu sentido garantido, principalmente se tomada como parte do sistema maior que a integra: a região, o estado nacional, o contexto internacional”.⁴

A história cultural, em 1970, foi alvo de intenso volume bibliográfico, e desde então vem tendo seu conceito ressignificado no meio acadêmico. Mas o que seria história cultural? Não há uma resposta simplificada para tal pergunta, porém, ao se debruçar mais sobre os métodos de estudo e menos sobre os objetos, podemos começar a vislumbrar uma tentativa de resposta. O problema do objeto estaria justamente em delimitá-lo, pois o que antes poderia ser tratado como sociedade agora é visto como cultura. O terreno comum dos historiadores culturais pode então ser descrito como a preocupação com o simbólico e suas interpretações.⁵

A diversidade de aplicação do termo é o que tem instigado as variadas publicações na área. A Escola dos Anais acabou por fornecer notáveis contribuições neste campo: Marc Bloch e Lucien Febvre, na história das mentalidades, sensibilidades e representações coletivas; Fernand Braudel, na história da cultura material; e Jacques Le Goff, Alain Corbin, Emmanuel Le Roy Ladurie, também na história das mentalidades e da imaginação social.

Ao reduzir-se a escala na abordagem historiográfica pode-se, portanto, aproximar-se da observância de elementos próprios da manifestação cultural local que de outras formas não seriam elencadas. De outra forma, tal observância também não visa o apagamento das da iden-

³ LEVI, Giovanni. *A herança imaterial*. São Paulo: Civilização Brasileira, 2000.

⁴ MELO, Vilma de L. B. *História local: contribuições para pensar, fazer e ensinar*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

⁵ BURKE, Peter; PAULA, Sérgio Goes de. *O que é história cultural?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

tidade nacional, mas possibilita abordagens outras, sobretudo na manifestação local da cultura, questionando a homogeneidade que é sempre posta do ponto de vista da hegemonia. No caso do ensino de história, essa produção e abordagem se faz necessária, instrumentalizada por meio de uma teoria de aprendizagem do ensino de história.

Ao utilizar-se a história cultural, então, como produção do conhecimento histórico, alinhada ao materialismo cultural, é possível compreendermos a ideia de cultura popular e, ainda, suas relações com o patrimônio material e/ou imaterial local, apontando especialmente para uma importante conexão entre história local e a micro-história.

A micro-história, assim como todo trabalho experimental, não tem um corpo de ortodoxia estabelecida para dele se servir. Entretanto, a contextualização pode significar muitas coisas. A teoria de contexto mais coerente é a funcionalista, cujo aspecto mais característico talvez seja aquele de se focalizar o contexto para explicar o comportamento social. Para o funcionalismo, não são tanto as próprias causas do comportamento que constituem os objetos de análise, mas antes a normalização de uma forma de comportamento em um sistema coerente que explica aquele comportamento, suas funções e o modo como ele opera. Os micro-historiadores, porém, concentraram-se nas contradições dos sistemas normativos e, por isso, na fragmentação, nas contradições e na pluralidade dos pontos de vista que tornam todos os sistemas fluidos e abertos. A redução de escala é uma operação experimental justamente devido a esse fato, porque ela presume que as delineações do contexto e sua coerência são aparentes, e revela aquelas contradições que só aparecem quando a escala de referência é alterada. Pois, no contexto de condições sociais diferentes, pode-se perceber uma multiplicidade de representações fragmentadas e diferenciadas. No campo das representações que se encontra a potência das representações coletivas expressas na cultura local.

Para o ensino de história, transforma-se a pesquisa em saber histórico e, nesse papel, o professor historiador se propõe a explicar tais experiências, daqueles sujeitos, naquele momento e na somatória dos agora sob uma perspectiva ativa não como método, mas como prática. Essa postura acaba por levantar questões essencialmente diferentes. Esses elementos culturais se expressam de forma individual ou em um projeto de modalidade coletiva? São relações extensivas e ativas ou exíguas e passivas? Apresentam componentes ou apenas panoramas? Depara-se, portanto, com um conjunto de intenções internas a se revelar sob os princípios das relações entre práticas, bem como a hipótese disponível do dominante, residual e emergente.

As práticas culturais e o patrimônio

Compreender o patrimônio como prática, e não como objeto, nos possibilita enxergar a natureza da prática, e então suas condições. Dito isso, não nos é possível compreender então o patrimônio imaterial sem a percepção da sociedade que o constitui e que o valida o reconhecendo como tal. Estes movimentos sociais que estão em torno dessas práticas culturais que assumem a condição de patrimônio lutam para trazer a dimensão coletiva e social da questão. Torna-se vital então, ao nos envolvermos com as práticas culturais que fomentam o patrimônio, o diálogo com os sujeitos históricos que não só estão no debate, mas que também o produzem.

Ao mesmo tempo, quando pensamos em uma educação patrimonial, inevitavelmente, nos deparamos com os problemas dos materiais pedagógicos, bem como dos conteúdos legitimados pelos currículos que, por razões de projetos políticos, devem nos fazer pensar sobre o que se está discutindo politicamente quando se ensina história e os problemas do currículo oculto, além de com quem se está discutindo e com quem não se está evidenciando que o espaço é sempre de disputas. A cultura, portanto, não é uma coisa, logo, o patrimônio cultural imaterial também não o é. Embora, como já discutido, o conceito de cultura se demonstre amplamente diverso, é, ao mesmo tempo, vivo e pode ser percebido.

Ao propormos um estudo das práticas culturais e suas expressões patrimoniais, estamos entendendo que essa cultura pode ser comunicada promovendo no lugar social um lugar familiar. Nesse sentido, vemos a educação patrimonial como possibilidade de ressignificar as relações dessas histórias outras que emergem na escala local e trazem consigo olhares outros no ensino de história.

A urgência de se expandir o conceito de cultura também é apontado por Marilena Chauí, considerando-o como invenção coletiva de símbolos, valores, ideias e comportamentos, valorizando-se o patrimônio cultural imaterial que reafirmam o mito formador de cada grupo, bem como sua continuidade ao comunitariamente obter seu registro, possibilitando, dentro de uma compreensão ampla, sua salvaguarda, onde comumente a sociedade a enxerga por meio de seus costumes e tradições. Sendo assim, é na perspectiva histórica cultural e na análise da escala local que compreendemos a intervenção pedagógica e aplicação do produto para problematização do currículo, poder e cultura escolar.

Enxergar as relações entre patrimônio e educação traz no ensino de história a potência cultural da mobilização, uma vez que possibilita o posicionamento sócio-histórico. A cultura, portanto, pode ser vista como um complexo que potencializa a transformação, na medida em que envolve resistências e limites, tornando vital investigar e evidenciar dentro da organização dos saberes escolares o papel do ensino de história e do professor historiador na produção e reprodução dos privilégios das classes dominantes e hegemônicas, na medida em que corrobora com uma cultura de elite. Têm-se, assim, uma importante relação entre ensino de história e reprodução das práticas culturais, apontando no estudo do patrimônio local um caminho de análise onde a cultura é vivenciada e experimentada pelos atores escolares.

A problematização dessa questão se conecta diretamente com a comunicação educativa através dos conteúdos e das práticas pedagógicas aplicadas no cotidiano escolar, que atendem aos interesses das classes dominantes, contribuindo para a validação de uma cultura tida como legítima e das hierarquias sociais e culturais de cunho antidemocrático. A produção e defesa de uma prática pedagógica decolonial insere-se aí no contexto do materialismo cultural como intencionalidade do professor historiador em uma educação *omnilateral*.

Referências bibliográficas

- ADICHIE, Chimamanda N. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Chapecó: Argos, 2009.
- BITTENCOURT, Circe. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008.
- BURKE, Peter. *Cultura popular na Idade Moderna: Europa, 1500-1800*. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- BURKE, Peter. *História e teoria social*. São Paulo: Unesp, 2002.
- BURKE, Peter. *Variedades de história cultural*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- BURKE, Peter; PAULA, Sérgio Goes de. *O que é história cultural?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.
- CEVASCO, M. E. E. *Para ler Raymond Williams*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- CEVASCO, M. E. E. *As Dez lições sobre os estudos culturais*. São Paulo: Boitempo, 2003.
- CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e resistência*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- DIHEL, Antônio A. *A cultura historiográfica: do IHGB aos anos 1930*. Passo Fundo: Edupf, 1998.
- EAGLETON, T. *A ideia de cultura*. São Paulo: Unesp, 2005.
- FORQUIN, J. C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Tradução Roberto Machado. 24ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2004.
- GINZBURG, Carlo; CASTELNUOVO, Enrico; PONI, Carlo. *A micro-história e outros ensaios*. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.

GULDI, Jo; ARMITAGE, David. *The History Manifesto*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

LEVI, Giovanni. *A herança imaterial*. São Paulo: Civilização Brasileira, 2000.

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

SCHWARCZ, Lilia M. *O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

VAINFAS, Ronaldo. *Os protagonistas anônimos da história: micro-história*. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e materialismo*. São Paulo: Edunesp, 2011.

WILLIAMS, Raymond. *Recursos da esperança: cultura, democracia, socialismo*. São Paulo: Edunesp, 2015.

DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES SOBRE A CIDADE NA DÉCADA DE 1930: AS CRÔNICAS DO *JORNAL DIÁRIO DOS CAMPOS* E O *ÁLBUM DE PONTA GROSSA*

Maristela Sant'Ana de Oliveira¹

Este texto procura discutir alguns aspectos abordados na pesquisa de dissertação do Mestrado Profissional em Ensino de história, promovido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), polo Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), tratando de relações possíveis entre os estudos sobre espaço urbano e ensino de história, utilizando como fonte jornais e fotografias.

O cenário escolhido para a pesquisa foi a cidade de Ponta Grossa, no Paraná, nos anos de 1930 e 1940, momento em que a mesma passou por um significativo processo de crescimento populacional e de reordenamento urbano, com abertura, alargamento e pavimentação de diversas ruas do centro, a remodelação de praças e a busca pela normatização de novas construções, assim como a ampliação da rede de saneamento, no objetivo de adequar-se a um suposto modelo de cidade moderna e civilizada. As crônicas do jornal *Diário dos Campos* e o *Álbum da Cidade de Ponta Grossa*, principais fontes da pesquisa, traziam em seu bojo um ideal de modernidade e civilidade, e entre os objetivos da pesquisa estava a discussão sobre a estratégia discursiva utilizada por esses documentos e a compreensão das representações construídas por eles sobre a cidade nesse momento histórico.

As 50 crônicas analisadas faziam parte de uma série intitulada *Problemas citadinos* e foram publicadas entre os meses de outubro de 1937 e março de 1938, por alguns períodos, diariamente; e em outros momentos, em períodos maiores. Tinham ordem numérica e vinham sem assinatura de autor, ou seja, foram veiculadas como uma produção do jornal, sem autoria identificada. Os temas discutidos tratavam, em sua maioria, de situações rotineiras da cidade que eram encaradas e denunciadas como sendo problemas a serem resolvidos. Em alguns casos um assunto se fazia presente uma única vez, em outras era retomado no dia seguinte ou alguns dias depois. De maneira geral, as crônicas chamavam a atenção da população e dos comerciantes para questões que exigiam alguma mudança de comportamento ou alguma ação direta do poder público para melhorias da cidade.

¹ Mestra em Ensino de História pelo Programa Mestrado em Ensino de História da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

O *Álbum de Ponta Grossa*, publicado em 1936, por ordem do prefeito municipal Albary Guimarães, e organizado por Adar de Oliveira e Silva, com fotos de Ewald Weiss, divulgava por meio de vários textos e imagens a situação em que se encontrava a cidade, pelo ponto de vista do poder público, em diferentes aspectos. A economia, política, educação, saúde e outros variados temas eram elencados pela ótica do desenvolvimento e do progresso. Reforçava, assim, a ideia de crescimento urbano desfrutada durante a gestão daquele prefeito, mostrando, através de dados numéricos e fotografias, o grande salto que a cidade havia dado.

Optou-se por um objeto de análise que proporcionasse uma discussão entre ensino de história e a história local, buscando assim contemplar o que se acredita ser uma questão primordial dentro do processo de ensino-aprendizagem: a aproximação dos alunos da “sua” história, percebendo-se enquanto sujeitos do processo histórico de que fazem parte.

O estudo do local permite ao aluno a criação de uma relação de identificação, de pertencimento à história de seu bairro, sua região, sua cidade. É capaz de fazê-lo reconhecer-se como sujeito histórico, como agente de sua própria história, na medida em que consegue entender que elementos de seu cotidiano fazem parte do processo histórico, e o que é estudado na escola passa a fazer mais sentido para esse aluno. Sobre isso, Erivaldo Neves afirma que:

A história regional e local constitui-se, portanto, numa proposta de investigação das atividades cotidianas de comunidades conectadas historicamente num território, conscientes do pertencimento a ele, integradas, portanto, em afinidades territoriais, consanguíneas, políticas, culturais e econômicas, com a identificação das suas interações internas e articulações exteriores, na perspectiva da totalidade histórica, como meio de se alcançar o conhecimento de viveres e saberes em dimensões inatingíveis por outras abordagens sistêmicas ou de abrangências espaciais mais amplas.²

Por isso, ao abordar a história local em sala de aula, leva-se ao aluno a oportunidade de se aproximar dessas dimensões que não seriam possíveis ao se estudar um contexto mais amplo da história do Brasil, América Latina, Europa, por exemplo. Esses viveres e saberes proporcionados pela análise do espaço local permitem que visualizem a história que ele encontra ali, próxima dele, ao mesmo tempo em que a relaciona com o contexto mais amplo, em uma escala nacional e/ou global.

Em um momento em que se afirma a necessidade da aproximação entre a prática de ensino e pesquisa, na qual o aluno deve ser colocado na condição de protagonista na busca e construção de seu próprio conhecimento, é fundamental discutir o quanto é importante que as aulas de história tragam materiais e metodologias que o estimulem à investigação e ao questionamento a respeito do processo histórico. As fontes, nesse caso, permitem ao professor estimulá-los a interrogar esses documentos, buscando as informações que considerem relevantes, desenvolvendo a criticidade sobre a fonte e o contexto em que ela foi produzida. Seu uso no ensino de história ultrapassa os limites da ilustração e passa pela discussão em torna da exploração do documento, de

² NEVES, E. F. *História regional e local: fragmentação e recomposição da história na crise da modernidade*. Feira de Santana: UEFS; Salvador: Arcádia, 2002, p. 45.

forma a oportunizar ao aluno o papel de agente na construção do conhecimento e ser um aliado no seu processo de aprendizagem. Como bem coloca Flávia Caimi, o uso das fontes nas aulas

preconizam o papel ativo do estudante nos procedimentos de compreensão e interpretação. Mais do que objetos ilustrativos, as fontes são trabalhadas no sentido de desenvolver habilidades de observação, problematização, análise, comparação, formulação de hipóteses, crítica, produção de sínteses, reconhecimento de diferenças e semelhanças, enfim, capacidades que favorecem a construção do conhecimento histórico numa perspectiva autônoma.³

Para que isso tudo aconteça é necessário que o uso dos documentos em sala seja acompanhado de planejamento e metodologia adequados, com domínio do conteúdo a ser abordado e conhecimento do tipo das fontes a serem utilizadas. O professor deve atuar na condição de mediador do processo de aprendizagem.

Assim, se nas pesquisas efetuadas pelo historiador o resultado depende das perguntas que se fazem às fontes, o trabalho em sala de aula feito a partir delas também depende dessas indagações. Embora a abordagem dos documentos em sala não siga os mesmos princípios da análise construída pelo historiador, pois o objetivo não é que os estudantes se transformem em historiadores, ela deve permitir que, por meio do contato e da análise das fontes, o aluno desenvolva a curiosidade, a interpretação, a argumentação, a capacidade de relacionar diferentes tipos de discursos, como o imagético e textual ou oral, por exemplo. Sobretudo, que consigam perceber “de onde esses documentos falam”, ou seja, perceber em qual lugar social essas fontes foram produzidas e, assim, refletir sobre o lugar social que ele próprio ocupa hoje, dentro de um processo contínuo de construção da história do qual participamos.

Muitas vezes os conceitos históricos são um tanto abstratos, e o contato com os documentos torna o conhecimento histórico mais palpável aos alunos, mais fácil de compreender o conteúdo trabalhado. Além disso, conhecem e experimentam o ofício do historiador, e isso os aproxima da realidade da pesquisa, fazendo-os perceber que as narrativas históricas não surgem de abstrações, mas são resultados do ato de pesquisar, e que, se para o historiador o resultado da pesquisa depende das perguntas que se fazem às fontes, o trabalho em sala de aula também depende dessas indagações.

Tendo como foco essa possibilidade da utilização das fontes, escolheram-se as fotografias e o jornal, entendendo que seria possível um diálogo entre esses documentos, buscando relações entre a mensagem textual e imagética, que se acreditava serem importantes para o trabalho, pois permitiriam uma melhor compreensão do contexto e um contraponto entre diferentes discursos.

Embora, durante um longo período, a concepção da historiografia sobre fontes históricas tenha sido um tanto limitada, a partir dos anos de 1930, com a Escola dos Annales, uma nova visão começou a surgir a respeito do uso de fontes até então negadas pelos historiadores. A partir daí, o leque se abriu e a imaginação, aos poucos, ganhou asas. O

³ CAIMI, Flávia Eloisa. “Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar?”. *Revista Anos 90*, Porto Alegre, nº 28, vol. 15, p. 129-150, dez. 2008, p. 141.

pesquisador assumiria um papel muito mais significativo na construção do conhecimento. Passava-se então a entendê-lo como alguém com a capacidade de escolher, de fazer opções, enfim, de se posicionar diante de seu objeto de pesquisa.

Depois disso, como explica Maria Elisa Borges, em princípio, “fontes escritas, orais e visuais teriam a mesma importância para e no trabalho”,⁴ entretanto, essas mudanças aconteceriam aos poucos. Até a metade do século XX, por exemplo, a imprensa ainda seria alvo de desconfiança por parte de alguns historiadores brasileiros que ou a desprezavam, por ser fonte suspeita, ou a enalteciam como repositório da verdade, gerando visões equivocadas, já que o jornal não é um transmissor neutro e imparcial da verdade, mas nem por isso desprezível.⁵ Assim, uma nova concepção de fonte só ganhou mais força a partir da década de 1970, após a chamada terceira geração de Annales, quando os olhares dos historiadores se voltaram ainda mais para o campo da história social, cultural, das mentalidades, do imaginário, dos assuntos do cotidiano, abarcando novos e velhos temas. Para isso, novos documentos passaram a ser contemplados pelo pesquisador, como a imprensa e as imagens, por exemplo.

É possível afirmar que os jornais permitem que se conheça aspectos cotidianos de um local. Em cada página se encontram elementos que auxiliam a reconstituição de um determinado momento passado, seja através da análise do discurso, sobre a política ou a economia, a publicidade ou as colunas sociais, notícias policiais ou culturais, enfim, uma gama de assuntos que estão inseridos num único dia de jornal e que permitem entender a dinâmica de uma determinada sociedade e como os papéis sociais se encontram ali representados.

Por meio de uma notícia, um anúncio publicitário, uma crônica, por exemplo, é possível discutir outros elementos que envolvem sua produção e o contexto em que foi produzido, como questionar-se sobre as funções do jornal, a que público ele atendia e com quais interesses, levando o aluno a perceber que, enquanto fonte histórica, esse jornal é fruto de uma construção da sociedade em que esteve presente, e isso o permite desenvolver uma noção de temporalidade histórica.

A intenção é que perceba que em nenhum momento esses periódicos são ingênuos ou imparciais, mas, ao contrário, emitem uma determinada visão que expressa intenções do jornal – seus proprietários, redatores, editores e dos grupos político-econômicos ligados a ele, como autoridades políticas e patrocinadores. O jornalismo faz parte de um mercado e, além de informar o leitor, ele é um negócio, algo que “precisa dar lucro” e, portanto, tem um caráter empresarial, que não deve ser ignorado quando for investigado enquanto documento.

Nesse sentido, o trabalho com as crônicas do jornal *Diário dos Campos* possibilita aos alunos conhecerem uma série de elementos do dia a dia de Ponta Grossa da década de 1930, como aspectos do poder político presente na cidade: a urbanização e os problemas vividos pela população, como a falta de saneamento e pavimentação de ruas, e o discurso de modernidade expresso nos textos, que buscava construir um determinado modelo de cidadão que atendesse às necessidades dessa nova cidade que se almejava construir.

⁴ BORGES, Maria Elisa Linhares. *História e Fotografia*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 77.

⁵ CAPELATO, M. H. R. *Imprensa e História do Brasil*. São Paulo: Contexto/USP, 1988.

Naquele momento, a imprensa escrita ocupava lugar de destaque, em parte pela ausência do jornalismo televisivo e, no caso de Ponta Grossa, por haver um único jornal da cidade em circulação, responsável pela divulgação das notícias locais, estaduais, de nível nacional e internacional. Acredita-se que, com todas as particularidades que envolvem a produção jornalística, o periódico atuou na cidade como instrumento capaz de influenciar a formação de opiniões, ditando padrões de comportamento, senão para todas as classes, ao menos para seus muitos leitores. Seguramente, é possível dizer que há um leque de abordagens possíveis a partir da fonte jornalística, uma série de temas que o professor pode levar os alunos a pesquisarem, sobre diferentes momentos da história.

De outro lado, as imagens pesquisadas também permitem perceber como a cidade estava sendo registrada visualmente naquele período, tentando compreender o contexto de produção desses diferentes tipos de fonte, desenvolvendo a capacidade de historicizá-las.

Nossa sociedade vive mergulhada em um mundo de forte apelo das imagens. As mensagens decifradas pelas pessoas são muito mais visuais, imagéticas, do que escritas. A tecnologia de produção da fotografia deu um grande salto tecnológico. Vive-se na era das *selfies* tiradas a todo instante através de smartphones, muitas vezes, com excelente qualidade de imagens. Grande parte das pessoas com acesso a essa tecnologia gera inúmeras fotos e vídeos diariamente em seus celulares, que podem ser compartilhadas em redes sociais, arquivadas ou descartadas a qualquer momento.

Esta é a era do Photoshop, em que sofisticados programas de computadores ou aplicativos permitem que as imagens sejam melhoradas, alteradas, distorcidas, a fim de agradar seu receptor. Toda essa tecnologia fez com que caísse em desuso, nas gerações atuais, o ato de “revelar” ou imprimir as fotos. É muito mais comum que elas permaneçam arquivadas em meios digitais.

Por esse motivo, só o fato de uma criança ou um adolescente visualizar uma foto antiga e, se possível, manusear uma foto sobre um suporte de papel, já se configura uma novidade. Perceber, através dessas fotografias como foi representada a Ponta Grossa de um século atrás, a ocupação do espaço urbano, a vida social, econômica, cultural dessa cidade, constitui-se uma maneira privilegiada de aprendizado.

Quando se diz sobre como Ponta Grossa foi representada no discurso do poder público, através das fotografias presentes no Álbum e nas crônicas, é possível perceber a maneira pela qual os sujeitos que “falam” nas fontes veiculavam a ideia de uma cidade moderna e progressista. Sobretudo o poder público, que queria mostrar, através dos feitos de seu prefeito, com as diversas construções públicas, os avanços na economia, na produção agrícola, comercial e industrial, no crescimento urbano, o quanto a cidade havia prosperado e se modernizado.

Mesmo nas crônicas do jornal, que supostamente apontavam para os “problemas” vivenciados cotidianamente, percebe-se que havia a intenção de transmitir ao leitor desse discurso uma determinada imagem de cidade moderna e civilizada, cujos problemas destoavam desse modelo, e por isso deviam ser solucionados. Ora, a cidade estava ali para ser visualizada pelas pessoas com seus próprios olhos, digamos assim. Entretanto, quando se produz uma crônica de jornal, uma fo-

tografia, o que se faz é uma determinada representação da cidade. O fato, o objeto em si, portanto, é rerepresentado. Chartier afirma que “a representação faz ver uma ausência, o que supõe uma distinção clara entre o que representa e o que é representado; de outro, é a apresentação de uma presença, a apresentação pública de uma coisa ou uma pessoa”.⁶ Apesar de parecerem contraditórias, essas noções se completam, já que, dentro da concepção das representações, a cidade existe, está ali, mas no momento em que ela é transformada em um discurso, seja textual, imagético, ela torna-se ausente, ao passo que se faz presente, real, porque se põe no lugar do outro.

Sobre a compreensão do registro fotográfico como forma de representação do real, Ana Figueiredo da Costa lembra que:

a fotografia é sumamente um objeto de representação, que traz em si outras representações. Fotografias como imagem são representação: são historicamente produzidas, historicamente fruídas e compreendidas, historicamente articuladas com sentidos construídos ao longo dos embates sociais. Dessa forma, entendê-las em suas mensagens é testemunhar a favor ou contra um tempo que, muitas vezes, não é cronológico, mas atualizado pelas representações que perpassam os discursos e as práticas na busca de novas leituras e sentidos.⁷

A construção desses sentidos faz parte dos anseios dessa pesquisa, uma vez que as fotografias podem fornecer informações sobre como a cidade foi representada por Weiss, e a discussão sobre essa representação deve ser feita também com os alunos, já que a imagem não deve ser usada somente como ilustração, complemento a um discurso narrativo, escrito. Nem tampouco como complemento da aula, como forma de fugir do convencional, simplesmente para uma aula “diferente”. É necessário ir além e pensar em como essa fonte é capaz de atuar no processo de construção de um conhecimento histórico significativo para esse aluno, processo esse mediado pelo professor. Natalia Gejão reforça que:

se realizado um trabalho pedagógico planejado com fotografias, assim como outros suportes imagéticos, em sala de aula, que se assemelhe com o trabalho do historiador, que a tome como vetor para a investigação sobre a organização, funcionamento e transformações de uma sociedade e que leve em consideração os elementos constitutivos da imagem, seus dados técnicos, estéticos, seu contexto histórico de produção e consumo, sua participação nas relações sociais, que provocam efeitos, sustentam formas de sociabilidades e documentam as transformações na dimensão visual de uma sociedade, a fotografia pode confirmar seu status de fonte histórica e ferramenta pedagógica para a composição do conhecimento histórico escolar.⁸

⁶ CHARTIER, Roger. “O mundo como representação”. *Estudos avançados*, São Paulo, nº 11, vol. 5, abr.-jun. 1991, p. 184.

⁷ COSTA, Ana Valéria de Figueiredo. *Imagens Fotográficas de Professoras: uma trajetória visual do magistério em escolas municipais do Rio de Janeiro no final do século XIX e início do século XX*. Tese de doutorado (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008, p. 37. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/12305/12305_1.PDF>. Acesso em: 20 nov. 2018.

⁸ GEJÃO, Natália. A fotografia como mediador cultural na construção do conhecimento históricoescolar. *Antíteses*, nº 3, vol. 2, jan.-jun. de 2009, p. 265-266. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>>. Acesso em: 26 jul. 2018.

Nesse sentido, o uso de fotografias nas aulas permite refletir todo o processo constitutivo da imagem, desde sua produção, circulação e recepção das imagens, a partir do olhar dos alunos e sua atribuição de sentidos.

No caso específico do Álbum da cidade, as imagens possibilitam questionar-se ainda sobre essa fonte enquanto um instrumento publicitário do governo municipal, já que foi encomendado pelo prefeito, e todo o texto busca repassar os dados relativos ao desenvolvimento supostamente conquistado durante a gestão daquele prefeito.

Os textos traziam informações sobre o crescimento industrial, do comércio, da agricultura, pecuária, número de exportações. Demonstrava o crescimento educacional e cultural: dados sobre escolas, hospitais, clubes sociais, cinemas. E o espaço urbano também era realçado, destacando o número de praças, ruas pavimentadas e expansão da rede de saneamento básico do Município. Todas essas informações foram colocadas de forma comparativa, ou seja, mostravam os últimos números registrados antes daquela gestão e os patamares atingidos depois que Albary Guimarães assumiu a prefeitura, destacando o crescimento numérico atingido.

As fotografias retratavam figuras políticas do município, imóveis comerciais, moradias das chamadas pessoas ilustres da cidade, construções em que funcionavam órgãos públicos e de atendimento à população, como algumas escolas, hospitais, clubes. Além disso, continha fotos que mostravam algumas ruas pavimentadas ou em fase de pavimentação, praças remodeladas, construção de rede de água e esgoto e mostravam vistas urbanas de várias regiões da cidade. Esses registros demonstravam claramente a intenção do autor/fotógrafo em valorizar o crescimento, embelezamento e modernização da cidade, na intenção de divulgar as obras realizadas por aquele gestor, e assim, direta ou indiretamente, afirmando a grande competência do poder público.

Essa situação foi verificada também em outras cidades do país, em que os governos utilizaram de um determinado instrumento para fazer a divulgação, propaganda de suas obras e realçar o desenvolvimento e modernização das cidades. Nesse sentido, ao tratar da importância dessas fontes para a pesquisa histórica, Zita Possamai, ao estudar os álbuns da cidade de Porto Alegre das décadas de 1920 e 1930, destacou que “os álbuns fotográficos apresentam uma riqueza de informações a serem analisadas e, mais que isso, permite a leitura de uma determinada narrativa, tecida a partir da lógica de ordenação das imagens fotográficas no seu interior”.⁹ Os álbuns, assim, buscariam um tipo de síntese da cidade, construindo uma narrativa idealizada de ordem, beleza e progresso.

Quanto às crônicas, entre as pautas mais presentes estavam questões ligadas ao processo de urbanização da cidade e ao comportamento da população ou, uma parte dela, em torno desse processo. Vários textos tratavam do problema do vandalismo nas praças da cidade, como a destruição de bancos, quebra de luminárias ou árvores arrancadas, ou chamavam a atenção para os moradores que pisavam na grama e nas flores dos jardins, sem se comportar como exigia uma cidade civilizada. Outras publicações buscavam conscientizar os leitores sobre a importância de adequar suas construções às normas previstas pelas posturas municipais, respeitando a distância

⁹ POSSAMAI, Zita Rosane. Fotografia, História e vistas urbanas. *História*, São Paulo, nº 27, vol. 2, p. 253-277, 2008, p. 111.

e alinhamento da rua ou construindo calçadas e muros em frente às moradias em substituição às cercas de madeira. A mesma preocupação se mostrava ao reclamarem dos comerciantes que, segundo os textos, não cumpriam as normas municipais com relação à higiene na distribuição do leite ou do pão nas residências.

Era constante nas crônicas o discurso sobre a necessidade da população se adequar às exigências da cidade naquele momento, incorporando um comportamento condizente com uma cidade moderna e civilizada que se afirmava que Ponta Grossa era e, portanto, salientava a necessidade de os moradores conscientes denunciarem esses maus comportamentos, para que todos praticassem os bons hábitos, dignos de um povo culto e civilizado.

Mesmo nas crônicas em que se chamava a atenção do poder público para algumas necessidades, como construção de instituições bancárias ou hotéis, a organização do cemitério, regulamentação do trânsito em alguns pontos, por exemplo, a mensagem era de que se tratava de sugestões para melhorar ainda mais a cidade, mas salientando a grande competência das autoridades governamentais que trabalhavam para o bem comum, visando o progresso da cidade. Por isso, além de pensar no discurso do jornal enquanto propagador de um determinado ideal de cidade e de cidadãos, da mesma forma que o *Álbum*, é possível perceber os *Problemas Citadinos* como uma forma indireta de divulgação das ações do poder municipal, demonstrando o caráter parcial e intencional que constitui a fonte jornalística.

Por esses motivos, considera-se o jornal como fonte privilegiada para o trabalho do local no ensino de história. Ele leva à aproximação do cotidiano da sociedade em que circulou. De forma mais palpável, permite entender um momento histórico diferente daquele que o aluno/pesquisador se encontra. Como salienta Chaves:

As informações contidas num jornal desgastado pelo tempo são capazes de revelar uma série de características de determinados contextos históricos, sobre os quais esse mesmo jornal certamente atuou. Para tanto, é necessário entender a imprensa e o jornalismo como práticas sociais e instrumentos capazes de transmitir valores e ideias, interferindo na composição de modos de viver e de pensar.¹⁰

Sabe-se que os documentos analisados foram produzidos com determinados objetivos e tinham uma função junto ao seu público leitor, incluindo aqui as imagens, que possuem uma forma específica de serem “lidas”, que seguramente ultrapassavam as intenções de repassar informações. Trabalha-se com a ideia de formação de imaginários sociais, buscando entender em que medida os discursos produzidos por esses documentos contribuíram para a construção da imagem da cidade como moderna e progressista e de um povo culto, ordeiro e civilizado. Bronislaw Baczko afirma que:

através dos seus imaginários sociais, uma coletividade designa a sua identidade; elabora uma certa representação de si; estabelece a distribuição de papéis e das posições sociais; exprime e impõe crenças comuns; constrói uma espécie de cón-

¹⁰ CHAVES. Niltonci Batista. *Entre “preceitos” e “conselhos”: discursos e práticas de médicoseducadores em Ponta Grossa/PR (1931-1953)*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011, p. 193.

go de “bom comportamento”, designadamente através da instalação de modelos formadores tais como o “chefe”, o “bom súdito”, o “guerreiro corajoso”, etc.¹¹

Percebe-se que os discursos, as representações presentes nas fontes realizavam, intencionalmente ou não, a construção desses imaginários, buscando criar esse modelo de bomcidadão, laborioso, culto, civilizado, que seria o tipo de indivíduo que se adequava ao modelo também de cidade desenvolvida, moderna e civilizada.

Assim, o trabalho pretende fazer esse processo de pesquisa e diálogo entre as diferentes fontes, a partir do recorte temporal e temático escolhido, e proporcionar a discussão e a possibilidade de esse material se tornar subsídio para que professores abordem a história local e façam uso de fontes nas suas aulas, tornando o processo de ensino-aprendizagem da história mais crítico e significativo.

Não se deve, portanto, esquecer-se da importância de intermediar o processo de pesquisa, de forma a levar o aluno a refletir sobre o posicionamento que os documentos assumem diante dos variados contextos de sua produção, percebendo assim que aquele discurso não é neutro, imparcial, mas carregado de intencionalidade, de certas visões a respeito de um determinado acontecimento ou sobre uma série de questões que perpassam diariamente a cidade em que esse jornal circula ou essas imagens foram produzidas.

Mais que um transmissor de notícias/informações, eles atuam como formadores de opinião, construindo imaginários e determinadas memórias a respeito de um fato, de uma personalidade, de uma instituição ou de uma cidade, construindo, assim, determinadas representações sociais.

O trabalho buscou, portanto, estabelecer o diálogo entre as diferentes fontes, a partir do recorte temporal e temático escolhido, e proporcionar a discussão e a possibilidade de esse material se tornar subsídio para que professores abordem a história local e façam uso de fontes nas suas aulas, tornando o processo de ensino-aprendizagem da história mais crítico e significativo.

Referências bibliográficas

BACZKO, B. Imaginação social. In: RUGGIERO, R. (dir.). *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 1985.

BORGES, Maria Eliza Linhares. *História e Fotografia*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CAIMI, Flavia Eloisa. “Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar?” *Revista Anos 90*, Porto Alegre, nº 28, vol. 15, p. 129- 150, dez. 2008.

¹¹ BACZKO, B. Imaginação social. In: RUGGIERO, R. (dir.). *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 1985, p. 309.

CAPELATO, M. H. R. *Imprensa e história do Brasil*. São Paulo: Contexto/USP, 1988.

CHARTIER, Roger. “O mundo como representação”. *Estudos avançados*. São Paulo. nº 11, vol. 5, abr.-jun. 1991, p. 173-189.

CHAVES, Niltonci Batista. *Entre “preceitos” e “conselhos”: discursos e práticas de médicos educadores em Ponta Grossa/PR (1931-1953)*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

COSTA, Ana Valéria de Figueiredo. *Imagens fotográficas de professoras: uma trajetória visual do magistério em escolas municipais do Rio de Janeiro no final do século XIX e início do século XX*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/12305/12305_1.PDF>. Acesso em: 20 nov. 2018.

GEJÃO, Natália. A fotografia como mediador cultural na construção do conhecimento histórico escolar. *Antíteses*, nº 3, vol. 2, jan.-jun. de 2009, p. 257-267. Disponível em:

<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>>. Acesso em: 26 jul. 2018.

NEVES, E. F. *História regional e local: fragmentação e recomposição da história na crise da modernidade*. Feira de Santana: UEFS; Salvador: Arcádia, 2002.

POSSAMAI, Zita Rosane. Fotografia, história e vistas urbanas. *História*, São Paulo, nº 27, vol. 2, p. 253-277, 2008.

O CURRÍCULO DE HISTÓRIA E SUAS RELAÇÕES COM A ARQUITETURA E CULTURA ESCOLAR – DA ESCOLA PRÁTICA DE AGRICULTURA CARLOS BOTELHO À ETEC PROFESSOR EDSON GALVÃO, ITAPETININGA (SP)

Monica Maria Toscani Cseri Ricardo¹

Sobre o ensino técnico agrícola no Brasil e em São Paulo

Este artigo refere-se à pesquisa que propõe investigar e analisar aspectos da ETEC Professor Edson Galvão, situada em Itapetininga (SP), fundada em 1945, buscando um pouco da trajetória do ensino agrícola no Brasil e em São Paulo, ao mesmo tempo em que recupera elementos da trajetória histórica da unidade escolar, seus aspectos arquitetônicos e sua cultura escolar, como parte do estudo para a dissertação de mestrado.

Em relação à trajetória curricular do ensino técnico agrícola no Brasil, conforme Mendonça,² a sua organização, a partir da criação do Ministério da Agricultura, em 1909, se deu com o Decreto-Lei nº 8.319, de 1910, que propôs práticas educacionais de qualificação para o homem do campo com a intervenção do Estado e, em 1946, foi criada a Lei Orgânica do Ensino Agrícola nº 9.613/ 1946, que foi organizando e regulamentando o ensino agrícola no Brasil. Essa lei propôs normas para a criação de escolas de iniciação Agrícola (ensino elementar), escolas agrícolas e agro-técnicas, de cursos de extensão e aperfeiçoamento, e preparo para quadros para carreiras no Ministério da Agricultura, e foi posteriormente substituída pelo Decreto nº 38.042 de 10/10/1955.

Já em São Paulo, segundo Silva e Marques,³ não havia um sistema específico de ensino agrícola e coexistiam diversos órgãos coordenadores e diferentes instituições escolares até os anos 1930. Em 1954, a Lei nº 2.663 determina a transformação dos Cursos Profissionais Práticos em Escolas Artesanais para Escolas de Iniciação Agrícola com o objetivo de formar o operário agrícola, mantendo cursos com duração de dois anos como base do ensino agrícola no Estado de São Paulo.⁴

¹ [Professora de História, Sociologia e Filosofia na ETEC Professor Edson Galvão desde 2007, professora do Ensino Básico da SEESP de 2000 a 2017] Prof História 2019.

² MENDONÇA, Sônia Regina. “As políticas de educação rural do ministério da agricultura (1945-1961)”. In: V CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5, 2008, Aracaju. *Anais* [...]. Aracaju: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2008.

³ SILVA, Marta Leandro da; MARQUES, Waldemar. “A trajetória política e histórico-normativa do ensino técnico da área de agropecuária no estado de São Paulo: a história política de transição por decretos (de 1882 a 2001)”. *Revista Eletrônica de Política e Gestão Educacional*, nº 16, fev. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9362/6213>>. Acesso em: 16 jan. 2020.

⁴ Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1954/lei-2663-21.01.1954.html>>. Acesso em: 4 jan. 2021.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 1961, promove alterações no ensino e no ensino técnico agrícola. Em 1963, o Ensino Técnico Agrícola Paulista passa à jurisdição da Secretaria da Educação. As escolas agrícolas passam para a Secretaria da Educação, que, segundo Silva e Marques,⁵ passa a ser marco histórico para a consolidação do ensino agrícola no estado de São Paulo. Em 1993, as Escolas Técnicas Estaduais foram transferidas, por meio do Decreto nº 37.735/93, para o Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” (CEETEPS ou CPS), autarquia estadual, de regime especial, na época vinculada e associada à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) e subordinada à Secretaria da Ciência e Tecnologia e Desenvolvimento Econômico.

Ensino Agrícola em Itapetininga (SP)

Segundo Mascaro,⁶ durante o mandato de Fernando Costa no Ministério da Agricultura (1938-1941), no decurso do período ditatorial denominado Estado Novo (1937-1945), foram realizados projetos para construção de escolas e de instituições ligadas à agricultura, pecuária e veterinária, tendo investimentos e reorganização das instituições. Foi neste contexto que se deu a criação das Escolas Práticas de Agricultura no Estado de São Paulo, no intuito de “combater a imagem do camponês abandonado pelo poder público”.⁷ Nessa época, também se deu a implantação das Casas da Lavoura, dos Postos Agropecuários e das Semanas Ruralistas, pelo Ministério da Agricultura, e as Secretarias de Agricultura dos Estados. Estas organizações, conforme Mendonça,⁸ deram-se sob auspício da “política de boa vizinhança entre Brasil e EUA, iniciada a partir dos anos 1930 e que promoveu a influência dos Estados Unidos no sentido de aperfeiçoar as condições de saúde, educação e agricultura em países menos industrializados da América Latina e, entre eles, o Brasil, com o objetivo de “combater o comunismo”, sem considerar as reais necessidades da população.

Em 1945, no estado de São Paulo, foram inauguradas cinco Escolas Práticas de Agricultura: em Itapetininga, Pirassununga, Ribeirão Preto, Guaratinguetá e Bauru. Em Itapetininga, a EPA recebeu o nome de Carlos Botelho, médico, político, agricultor e colonizador, e “patrono da Imigração japonesa no Brasil”, filho do Conde do Pinhal.⁹ Atualmente, Carlos Botelho dá o nome a parque estadual, no interior de São Paulo.¹⁰

Na década de 1950, conforme Mendonça,¹¹ houve ressignificação do ensino agrícola, que passou a privilegiar a assistência técnica e creditícia a pequenos lavradores, tendo em vista a mobilização dos trabalhadores rurais pela reforma agrária através das Ligas Camponesas, em “cooperação” com os Estados Unidos, com vários efeitos na configuração do ensino agrícola no Brasil.

⁵ SILVA; MARQUES, *op. cit.*, 2017.

⁶ MASCARO, Luciana Pelaes. *Difusão da Arquitetura Neocolonial no Interior Paulista, 1920-1950*. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2008.

⁷ MASCARO, *op. cit.*, p. 2.

⁸ MENDONÇA, *op. cit.*, 2008.

⁹ Disponível em: <<https://www.aciar.com.br/carlos-botelho>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

¹⁰ Disponível em: <<https://www.infraestruturameioambiente.sp.gov.br/fundacaoflorestal/2014/01/parque-estadual-carlos-botelho-e-opcao-para-passeios-ecologicos/>>. Acesso em: 4 jan. 2021.

¹¹ MENDONÇA, *op. cit.*, 2008.

Em São Paulo, com a eleição de Jânio Quadros em 1955 para governador, em dezembro de 1956, o espaço da EPA “Carlos Botelho” passa à disposição do Instituto Penal Agrícola de Itapetininga (Departamento dos Presídios do Estado, Secretaria da Justiça).¹² Assim, a EPA deixou de ser instituição de ensino agrícola e passou a ser Instituto Penal Agrícola, ministrando oficinas de mecânica e carroçaria, fábrica de colchões, sapataria, alfaiataria, barbearia, padaria, além da criação de coelhos, aves, porcos, bovinos e outras atividades agrícolas aos reeducandos.

Conforme a Lei nº 2.663 de 1954, foram criadas em São Paulo as Escolas de Iniciação Agrícola de nível primário, com dois anos de duração¹³ e, em Itapetininga, a escola foi construída em outra localidade do município, a partir de 1957, e funcionou entre os anos de 1962 e 1969 para o ensino de práticas agropecuárias para alunos de 9 a 11 anos.

O Decreto nº 51.094¹⁴, de dezembro de 1968, do então governador do estado de São Paulo, Abreu Sodré, extinguiu as Escolas de Iniciação Agrícola. Em seu lugar foram criados “Colégios Agrícolas”, nos seguintes municípios: Cabrália Paulista, Cândido Mota, Cerqueira Cesar, Franca, Garça, Igarapava, Itu, Itapetininga, Jundiai, Miguelópolis, Mirassol, Monte Aprazível, Paranapanema, Quatá, Rancharia, Santa Rita do Passa Quatro, São Simão, Vera Cruz.

Em 1963 o Ensino Técnico Agrícola Paulista passa à jurisdição da Secretaria da Educação. Neste mesmo ano, o Decreto Estadual nº 42, de 5 de julho, transfere as escolas agrícolas e toda a Diretoria do Ensino Agrícola da Secretaria da Agricultura para a Secretaria da Educação. Este é o marco histórico para a consolidação do ensino agrícola no Estado de São Paulo (p.93), segundo a análise de Silva e Marques (2017).

O Instituto Penal Agrícola de Itapetininga, instaurado onde originalmente se situava a EPA “Carlos Botelho” (Bairro capão Alto), foi extinto em 1965, e o local se transformou na Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (Febem), até o ano de 1985. Volta a ser instituição de ensino como Colégio Agrícola (ou Escola Agrícola), que foi transferido para as dependências atuais, no final de 1987, administrado pela Secretaria de Educação até 1993. Em 27 de outubro de 1993, o governo estadual autoriza a transferência das Escolas Técnicas Estaduais para o Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” (CEETPS), e permanece até os dias atuais.

Aspectos da cultura, da arquitetura escolar e ensino de História

Para Bencosta,¹⁵ uma arquitetura escolar é planejada para “tornar-se um lugar representativo de uma atividade educacional”, dentro do contexto histórico no qual se insere.

¹² Decreto nº. 24.748, de 12 de julho de 1955. Dispõe sobre a administração das Escolas Práticas de Agricultura que especifica. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 13 jul. 1955. p. 1. Disponível em <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1955/decreto-24748-12.07.1955.html>>. Acesso em: 30 set. 2019.

¹³ SILVA; MARQUES, *op. cit.*, 2017.

¹⁴ Decreto nº 51.094, de 16 de dezembro de 1968. Dispõe sobre expansão do ensino agrícola. *Diário Oficial [do] Estado de São Paulo*, Poder Executivo, São Paulo, SP, 17 dez. 1968. p. 10. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1968/decreto-51094-16.12.1968.html>>. Acesso em: 16 jan. 2020.

¹⁵ BENCOSTA, M.L.A. (org.) História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar. _ São Paulo: Cortez, 2005.

Assim, a investigação sobre o objeto de estudo aqui destacado depara com um edifício imponente de estilo neocolonial numa área rural de Itapetininga, construído nos anos 1940, para ser Escola Prática de Agricultura, como também ocorreu em várias regiões do estado de São Paulo, composto de divisões para a administração, salas de aulas, laboratórios, biblioteca, dormitórios, refeitório, oficinas, além dos setores e instalações para a agricultura e a criação de animais e casas para funcionários e direção. Hoje, a Etec Edson Galvão ocupa o edifício principal da antiga EPA, numa fazenda em Itapetininga, mais especificamente no Bairro Capão Alto, distante uns 15 quilômetros da zona urbana. Entretanto, nem todas as dependências do prédio original são utilizadas, uma vez que a sua parte posterior está muito danificada e não houve manutenção ao longo dos anos. Essa escola exerce, de certa forma, uma forte influência no imaginário da região, haja vista que muitas gerações passaram por ela, mesmo tendo uma trajetória histórica um tanto conturbada, como vimos. Mas não deixa de ser um desafio investigar uma instituição que passou por tantas mudanças ao longo do tempo, mas que mantém como um traço permanente a própria edificação.

Como parte da pesquisa, pretende-se analisar o contexto e as finalidades de se ter utilizado a arquitetura neocolonial e suas implicações para a construção de prédios públicos, como as escolas-monumento, como instrumento de educação para o homem do campo, afirmação de valores tradicionais e influência do discurso político e ideológico desse período, além de verificar a existência de rupturas e continuidades para o ensino agrícola em Itapetininga (SP), até a atual ETEC Professor Edson Galvão. Também serão analisadas características que fazem parte da sua cultura, uma vez que, como escola de ensino agrícola, mantém as suas peculiaridades, como, por exemplo, alojamentos masculino e feminino e setores para animais e vegetais, além de tradições voltadas ao campo; mas também possui elementos constitutivos da cultura escolar, como a parte administrativa, corpo docente e discente, salas de aula, laboratórios, setores, sistema anual ou modular de ensino, planos de curso, currículo, avaliações, material didático, orientações pedagógicas, trabalhos de conclusão de curso, entre outros.

Neste trabalho, ainda se pretende analisar o ensino de história na escola agrícola a partir de documentos e arquivos disponíveis na própria unidade escolar, assim como investigar os currículos dispostos a partir da legislação. Na época da EPA, de 1945 a 1955, havia no currículo escolar conhecimentos de “cultura geral”, com aulas de Linguagem, Aritmética, Noções de Geografia e História do Brasil, Lições de Coisas e Educação Moral e Cívica, e os programas específicos para as áreas de agricultura e pecuária, divididos em três anos. Assim, além do aspecto patriótico e moral, o espaço escolar tinha a função de modelar, disciplinar e difundir novos hábitos e comportamentos,¹⁶ um aspecto importante para uma época em que havia poucas escolas públicas disponíveis. O ensino de história se torna uma disciplina autônoma a partir da Reforma Capanema (1942), para “formação moral e patriótica” dos estudantes,¹⁷ e suas características e objetivos vão adquirindo um contorno mais definido com as sucessivas reformas e os diversos contextos de redemocratização da sociedade ou de períodos menos democráticos.

¹⁶ AL ASSAL, Marianna Boghosian. *Arquitetura, identidade nacional e projetos políticos na Ditadura Vargasista – as escolas práticas de agricultura do Estado de São Paulo*. 2009. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

¹⁷ FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. *História & ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Para Escolano, o espaço escolar é um elemento significativo do currículo, pois transmite “estímulos, conteúdos e valores”.¹⁸ Nesse sentido, também discutiremos as implicações desses aspectos no conhecimento histórico e no ensino de história. Considerando que os estudantes não aprendem história apenas nas aulas dessa disciplina escolar, mas que esse conhecimento está impresso na arquitetura escolar, suas paredes, símbolos, organização dos espaços, trajetória, contextos, rupturas e modificações pelas quais a unidade escolar passou, este trabalho poderá proporcionar um maior e enriquecido histórico a partir do próprio local de estudo.

Como parte propositiva, consideramos elaborar um material sobre a história da escola e suas vicissitudes no tempo, a fim de que possa se tornar um instrumento transversal a ser utilizado na disciplina de história, mas que possa dialogar com a parte técnica e a parte geral.

Corpus documental

Considerando os objetivos propostos para essa pesquisa, utilizaremos um *corpus* documental que possibilite uma leitura das questões apresentadas e supra as carências dessas fontes, que se encontram, algumas delas, na própria instituição pesquisada ou de maneira esparsa em diferentes arquivos. Constituem-se basicamente de documentos legais (leis, pareceres, decretos), além de registros fotográficos, plantas, registros escolares e fontes jornalísticas, tais como:

BRASIL. *Decreto nº 8.319, de 20 de outubro de 1910*. Cria o Ensino Agrônomo e aprova o respectivo regulamento. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 13 nov. 1910. Seção 1, p. 9516 (Republicação).

BRASIL. *Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946*. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 23 ago. 1946. Seção 1, p. 12019.

BRASIL, *Decreto-lei nº 38.042, de 10 de outubro de 1955*. Aprova o Regulamento dos Currículos do Ensino Agrícola. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 14 out. 1955. Seção 1, p. 18985.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº 16/99*. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. MEC: Brasília – DF, 1999.

BRASIL. “Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) - Sumário Executivo”. *Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. Brasília: MEC, FNDE, 2008.

ESCOLAS Práticas de Agricultura. *A Noite*, Rio de Janeiro, ano 34, nº 11652, p. 3, 21 julho de 1944.

SÃO PAULO (Estado). *Decreto nº 12.800, de 8 de julho de 1942*. Aprova as diretrizes gerais e programas de ensino para as Escolas Práticas de Agricultura. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 23 jul. 1942. p. 1.

¹⁸ VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Augustín. *Currículo, espaço e subjetividade a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 96.

SÃO PAULO (Estado). *Decreto nº 13.318, de 19 de abril de 1943*. Dá denominações às Escolas Práticas de Agricultura de Ribeirão Preto, Itapetininga e Bauru. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 20 abr. 1943. p. 1.

SÃO PAULO (Estado). *Decreto-Lei nº 16.108, de 14 de setembro de 1946*. Dispõe sobre criação de Cursos Práticos de Ensino Profissional. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 18 set. 1946. p. 2.

SÃO PAULO (Estado). *Lei nº 2.663, de 21 de janeiro de 1954*. Transforma em escolas artesanais ou escolas de iniciação agrícola os atuais cursos práticos de ensino profissional, criados nos moldes do Decreto-lei nº 16.108, de 14 de setembro de 1946, e dá outras providências. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 22 jan. 1954. p. 3.

SÃO PAULO (Estado). *Decreto nº 51.094, de 16 de dezembro de 1968*. Dispõe sobre expansão do ensino agrícola. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 17 dez. 1968. p. 10.

SÃO PAULO (Estado). *Decreto nº 42.151, de 5 de julho de 1963*. Transfere a administração da Diretoria do Ensino Agrícola da Secretaria da Agricultura para a Secretaria da Educação. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 6 jul. 1963. p. 3.

SÃO PAULO (Estado). *Decreto-lei de 06 de outubro de 1969*. Cria, como entidade autárquica, o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo e dá providências correlatas. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 07 out. 1969. p. 3.

SÃO PAULO (Estado). “Plano de curso atualizado de acordo com a matriz curricular homologada para o 1º semestre de 2018: Habilitação Profissional de Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio”. *Governo do Estado de São Paulo. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Unidade do Ensino Médio e Técnico. Grupo de Formulação e Análises Curriculares*. São Paulo: CEETEPS, GFAC, 2017.

SÃO PAULO (Estado). “Proposta do Centro Paula Souza: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estruturada nos termos da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 – Competências, habilidades e propostas de matriz curricular da BNCC por série e por componente curricular”. *Governo do Estado de São Paulo. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Unidade do Ensino Médio e Técnico. Grupo de Formulação e Análises Curriculares*. São Paulo: CEETEPS, GFAC, 2019.

SITUAÇÃO Quanto à Localização Municipal. *Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo (ITESP)*, 2007. Disponível em: <<http://www.itesp.sp.gov.br/br/info/acoes/assentamentos.aspx>>. Acesso em: 5 jun. 2019.

Referências bibliográficas

AL ASSAL, Marianna Boghosian. *Arquitetura, identidade nacional e Projetos Políticos na Ditadura Vargasista – As Escolas Práticas de Agricultura do Estado de São Paulo*. 2009. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. “Práticas pedagógicas e ensino integrado”. *Revista Educação em Questão*, Natal, nº 38, vol. 52, p. 61-80, mai./ago. 2015.

ATIQUÉ, Fernando. “De ‘casa manifesto’ a ‘espaço de desafetos’: os impactos culturais, políticos e urbanos verificados na trajetória do Solar Monjope (Rio, anos 20-anos 70)”. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 29, nº 57, jan./abr. 2016, p. 2015-234.

BENCOSTA, M.L.A. (org.) *História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar*. _ São Paulo: Cortez, 2005.

BITTENCOURT, Circe F. “Abordagens Históricas sobre a História Escolar”. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, nº 1, vol. 36, p. 83-104, jan./abr. 2011.

CHARTIER, Anne-Marie. “Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação”. *Educação e pesquisa*, São Paulo, vol. 26, nº 2, p. 157-168, jul./dez. 2000.

CHERVEL, André. “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, vol. 2, nº 2, p. 177-229, 1990.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. *História & ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FILHO, Luciano Mendes de Faria; GONÇALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. “A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira”. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 30, nº 1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

JULIA, Dominique. “A cultura escolar como Objeto Histórico”. *Revista Brasileira de História da Educação*, vol. 1, nº 1, p. 9-44, jan./jun. 2001.

LOURENCO, Elaine. “O ensino de História encontra seu passado: memórias da atuação docente durante a ditadura civil-militar”. *Revista Brasileira de História*, vol. 30, nº 60, p. 97-120, 2010.

MASCARO, Luciana Pelaes. *Difusão da Arquitetura Neocolonial no Interior Paulista, 1920-1950*. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2008.

MENDONÇA, Sônia Regina. “As políticas de educação rural do ministério da agricultura (1945-1961)”. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5, 2008, Aracaju. *Anais* [...]. Aracaju: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2008.

MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad, 2007, p. 81-172.

SILVA, Marta Leandro da; MARQUES, Waldemar. “A trajetória política e histórico-normativa do ensino técnico da área de agropecuária no estado de São Paulo: a história política de transição por decretos (de 1882 a 2001)”. *Revista Eletrônica de Política e Gestão Educacional*, nº 16, fev. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9362/6213>>. Acesso em: 16 jan. 2020.

SOUZA, Rosa Fátima de. “A renovação do currículo do ensino secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920-1960)”. *Currículo sem Fronteiras*, vol. 9, nº 1, p. 72-90, jan./jun. 2009.

TELES, Teresa Cristina. IOKOI, Zilda M. G. *Campus de Pirassununga da USP: memória e História*. São Paulo: Edusp, 2005.

VIÑAO FRAGO, Antonio. “Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões”. In: FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

VIÑAO FRAGO, Antonio. “El espacio escolar como objeto histórico: una trayectoria intelectual”. *Historia y Memoria de la Educación*, nº 13, p. 21-48, 2021.

VIÑAO FRAGO, Antonio. *Las culturas escolares. Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata, 2006.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

A PRAÇA MARECHAL FLORIANO PEIXOTO – ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO E PRESERVAÇÃO DA MEMÓRIA DA CIDADE DE PONTA GROSSA (PR)

Nelci Aparecida Ruth¹

Maura Regina Petruski²

Introdução

Nos últimos anos do século XIX, o Largo da Igreja Matriz da cidade de Ponta Grossa, Paraná, passou a ser denominado de Praça Marechal Floriano Peixoto e constituiu-se em um espaço de construção e preservação da memória de muitos acontecimentos históricos da cidade, tornando-se, assim, para a história local, um importante lugar de memória. No percurso para alcançar a categoria de cidade, o Largo da Igreja Matriz destacou-se como local de extrema importância.

A Praça da Matriz, gradativamente, foi deixando de ser o principal ponto social e político pontagrossense, preservando-se o aspecto religioso pelos habitantes que professavam a fé católica, os quais mantiveram a tradição das festas da Padroeira. A Praça, por si só, se constitui em um monumento. Embora o centro da cidade tenha sido deslocado para outros espaços surgidos com o desenvolvimento, a memória das pessoas manteve viva a importância da Praça da Matriz.

Através de pesquisa sobre sua origem, utilização e apropriação, tanto pelos governantes como pela população, sua simbologia e uma reflexão desta como “espaço de lugar de memória e de educação patrimonial”, buscamos as relações com a área da história, na ótica da constituição do patrimônio e de lugares de memória. Recorremos à área da geografia humana para melhor compreensão dos conceitos de espaço, lugar, território, monumentos e praça. Em sua obra *Por uma geografia nova*, o geógrafo brasileiro Milton Santos³ apresenta uma definição de espaço que abrange a área de história: “O espaço é um verdadeiro campo de forças cuja formação é desigual. Eis a razão pela qual a evolução espacial não se apresenta de igual forma em todos os lugares”.⁴

¹ Mestrado em Ensino de História pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História/ Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR), 2020. Especialização em Metodologia do Ensino Religioso e Filosofia pela Faculdade de Pinhais (FAPI/PR), 2015. Licenciatura em História pela UEPG-UAB (Universidade Aberta do Brasil), 2013.

² Doutorado em História pela Universidade Federal do Paraná, 2008. Mestrado em História pela Universidade Estadual do Centro-Oeste/Unesp-Assis, 2000. Licenciatura em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, 1986. Professora associada da UEPG-UAB (Universidade Aberta do Brasil) e do Mestrado Profissionalizante em Ensino de História da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

³ SANTOS, Milton. *Por uma Geografia Nova*. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

⁴ *Ibidem*, p. 122.

O historiador Michel de Certeau, em sua obra *A invenção do cotidiano*,⁵ discorre também sobre os conceitos de espaço e lugar. Ao afirmar que “um lugar é [...] uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade [...] e [...] o espaço é um lugar praticado”,⁶ este autor defende que, geograficamente, lugar e espaço podem ocupar a mesma área física.

O geógrafo Yi-Fu Tuan confirma, sob a ótica da geografia humana, os conceitos definidos por Michel de Certeau. Segundo esse autor, “quando o espaço nos é inteiramente familiar, torna-se lugar”.⁷ Também é possível estabelecer ligações interdisciplinares entre conceitos da geografia e da história com a expressão “lugares de memória”, empregada por Pierre Nora em 1984. Com essa expressão, este historiador realça um novo conceito, que passa a ser atribuído a muitas praças, justificando, inclusive o tombamento destas como patrimônio histórico e/ou artístico, em vários países. A interdisciplinaridade tem por objetivo fazer com que a aprendizagem se torne mais dinâmica e efetiva, ampliando os sentidos atribuídos aos conceitos e fatos abordados. Uma das maneiras mais eficazes de se conseguir essa visão interdisciplinar é através do trabalho com projetos.

Sob esse ponto de vista, o espaço é compreendido como forma que representa as relações sociais passadas e presentes, entrelaçadas por acontecimentos que gradativamente constituem as sociedades, em constante transformação, apropriando-se e atribuindo novos significados e valores aos espaços ocupados.

Praças: diferentes olhares e usos para um mesmo espaço

As praças são espaços públicos que foram sendo ressignificados ao longo do tempo em diversas situações, como lugares para encontro de pessoas, manifestações religiosas ou cívicas, comércio ou lazer, sendo que muitas delas estão vinculadas ao surgimento de cidades, bem como a utilização destas está incorporada à história de sua fundação.

A origem das praças como espaço constituinte das cidades remonta à ágora grega, estruturada na Antiguidade Clássica. Etimologicamente, o termo ágora vem do verbo *agorien* – discutir, deliberar –, mas seu significado foi adquirindo outras conotações no decorrer do tempo. A partir do século V, devido às interações com povos estrangeiros, passa a ser palco para realização de cultos religiosos, eventos sociais, peças teatrais, competições, julgamentos e decisões de interesse comum.

No caso do poder público, a praça foi utilizada desde os tempos da ágora grega, para reunir pessoas, com finalidades diversas: comunicações de interesse público, instalações de monumentos para os deuses, lembrar datas ou feitos importantes para a história das comunidades, homenagear pessoas, comemorações cívicas, festas abertas à população etc. Muitas praças passaram por ampliações, reformas ou remodelações, visando atender às necessidades e demandas de suas populações e usuários. Embora não seja somente em praças públicas que se encontram monumentos, este se tornou um espaço que abriga, praticamente em todas as

⁵ CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

⁶ *Ibidem*, p. 201-202.

⁷ TUAN, Y. F. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo: Difel, 1983, p. 151.

idades, algum tipo de construção dedicado à lembrança de eventos ou personagens marcantes da história local ou nacional.

Apesar de diferentes funções e adequações que receberam ao longo do tempo, vale lembrar que foi ao final do século XIV que as praças passaram a receber construções ou obras de arte denominadas de monumentos. O arquiteto francês Charles Delfante⁸ se refere aos monumentos como “mobiliários urbanos”, colocados nas praças “de modo a criar atrações diagonais, eixos visíveis ou descontinuidade entre cheios e vazios.”⁹

Há muitos conceitos para a palavra “monumento”. Destacamos alguns:

- Construção ou obra de escultura destinada a perpetuar a memória de alguém ou de algum facto notável. Edifício majestoso. Obra digna de passar à posteridade. Mausoléu. Memória, recordação. Documentos científicos, literários, legislativos ou artísticos. Restos ou fragmentos materiais pelos quais podemos conhecer a história dos tempos passados.¹⁰
- Estrutura construída por motivos simbólicos e/ou comemorativos, mais do que para uma utilização de ordem funcional. Os monumentos são geralmente construídos com o duplo propósito de comemorar um acontecimento importante, ou homenagear uma figura ilustre, e, simultaneamente, criar um objecto artístico que aprimorará o aspecto de uma cidade ou local. Estruturas funcionais que se tornaram notáveis pela sua antiguidade, tamanho ou significado histórico, podem também ser considerados monumentos.¹¹

Sob outras perspectivas, monumentos também podem ser entendidos como símbolos, com intencionalidade de sentido político: “representações materiais de eventos passados que integram o meio ambiente construído, compondo de modo marcante a paisagem de determinados espaços públicos”. Pela “intencionalidade política”, monumentos podem ser aceitos ou rejeitados, dependendo da época e contextos político-social em que são construídos.¹²

O historiador Jacques Le Goff¹³ oferece como conceito de monumento a percepção deste como um vestígio humano vivo de uma memória coletiva, que pode apresentar-se sob as formas: monumento-edificações ou monumento-documento. Nesta perspectiva, as características do monumento seriam o seu poder de perpetuação e de testemunho do passado, indo muito além da simples representação material de algum acontecimento importante, mas sendo elemento constituinte da própria identidade do grupo e de suas representações sociais.

⁸ DELFANTE, Charles. *Cidades e urbanismos no mundo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

⁹ *Ibidem*, p.96

¹⁰ Dicionário On-line Infopédia. Disponível em: <<https://www.infopedia.pt/dicionarios/linguaportuguesa/monumentos>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

¹¹ Site Flickr. Disponível em: <<https://www.flickr.com/photos/jcassiano/5643762145/>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

¹² CORRÊA, Roberto Lobato. “Monumentos, Política e Espaço”. Scripta Nova. *Revista Electronica de Geografia Y Ciencias Sociales*, Barcelona, vol. 9, nº 183, p. 181-204, 2005. Disponível em: <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-183.htm>>. Acesso em: 9 maio 2019.

¹³ LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução Bernardo Leitão et al. 5ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

Arthur Gomes Barbosa define monumentos como

Estruturas que operam em sistemas de tempo policêntricos, uma vez que suas vidas transcendem o tempo-espaço planejado no momento de sua edificação, vibrando assim em outras temporalidades, pautadas pela aceleração e por mudanças... São objetos que marcam em suas existências os limites da identidade [...] Permitem que grupos diversos os acessem de uma forma externa às suas concepções iniciais, por meio da resignificação e atualização, possibilitando novas ideias de pertencimento e revisão.¹⁴

Este autor também faz referência aos conceitos de “monumento” trazidos por Françoise Choay¹⁵ e Alois Riegl,¹⁶ para os quais o monumento deve ser compreendido como uma estrutura de memória, edificada, muitas vezes comemorativa, rememorativa e preenchida de valores. Uma estrutura puramente simbólica. Apresenta também outra visão, ao citar Hannah Arendt,¹⁷ pois esta filósofa defendia que era necessário ouvir e valorizar as manifestações de todos que compõem as sociedades, e que estas são formadas pela diversidade, inclusive na interpretação do significado dos monumentos. De acordo com essa visão, o conceito de monumento difere daqueles estabelecidos anteriormente, pois é preciso analisar o espaço que comporta o(s) monumento(s), considerando que pode haver vários discursos e interpretações para um mesmo objeto ou estrutura.

Cristina Freire¹⁸ ressalta que a transcendência observada nos monumentos pode se estender para além da materialidade, também à época (tempo) e ao espaço (lugar), uma vez que monumentos podem ser – e foram – “apropriados” por grupos sociais diversos ao longo da história. Assim, os monumentos podem ser vistos como edificações utilizados como fontes históricas, como instrumentos de auxílio para localização espaço-temporal: “oferecem a possibilidade da referência espacial através da percepção, e temporal pela via da memória”.¹⁹

Monumentos foram retirados de seus lugares originais e utilizados para fins diversos daqueles para os quais foram construídos. Estas “apropriações” os danificaram ao serem retirá-los ou transportá-los, e podem ser classificadas como agressões ao patrimônio mundial. No entanto, devemos considerar que a consciência da preservação e do respeito ao patrimônio é uma questão cultural e desenvolvida com o passar do tempo. Embora as sociedades possuam culturas bastante diversificadas, há aspectos em comum que transitam entre elas e que são verificados em praticamente todas: a tradição da homenagem aos seus personagens heroicos, a rememoração dos fatos

¹⁴ BARBOSA, Arthur Gomes. “Entre sentidos: monumentos como estruturas limítrofes – um olhar sobre o sangramento do Monumento às Bandeiras de Victor Brecheret”. *Pixo – Revista de Arquitetura, Cidade e Contemporaneidade*, Pelotas, vol. 2, nº 7, p. 137-149, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/pixo/article/view/14626>>. Acesso em: 20 out. 2019.

¹⁵ CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. Tradução Luciano Vieira Machado. São Paulo: Estação Liberdade/Ed. Da Unesp, 2001.

¹⁶ RIEGL, Alois. *O culto moderno dos monumentos: a sua essência e a sua origem*. Tradução Werner Rotschild Davidsohn e Anat Falbel. São Paulo: Perspectiva, 2014.

¹⁷ ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2000

¹⁸ FREIRE, Cristina. *Além dos mapas: os monumentos do imaginário urbano contemporâneo*. Annablume, Fapesp. São Paulo. 1997.

¹⁹ *Ibidem*, p. 41.

históricos marcantes, a construção ou apropriação de templos e de praças, sendo que, na maioria das vezes, as praças são as eleitas para tais demonstrações.

A praça como lugar de memória e de educação patrimonial

Os termos “monumento” e “monumento histórico” passam a ser adotados a partir do século XVIII, após as revoluções burguesas europeias, inicialmente apenas para denominar edificações, obras de arte e marcos arquitetônicos de propriedade do Estado-nação. Entre os tipos de monumentos mais utilizados estão os obeliscos. Trazidos do Egito ou inspirados nesses modelos, foram construídos em várias partes do mundo.

Na cidade de Ponta Grossa, também foram erigidos monumentos no estilo de obeliscos. Na década de 1930, o primeiro, com altura aproximada de quatro metros, foi colocado na Praça Marechal Floriano Peixoto, homenageando os fundadores da cidade. Em 15 de setembro de 1973, por ocasião das comemorações do Sesquicentenário da elevação à freguesia, este foi retirado do centro e colocado ao lado direito da Praça.



Figura 1. Obelisco em homenagem aos fundadores da cidade.²⁰

O espaço central recebeu um novo monumento, com características mais modernas. A obra representa o número 150 estilizado, onde o número 1 é um obelisco.

²⁰ Fonte: Casa da Memória Paraná.



Figura 2. Obelisco ao Sesquicentenário da cidade.²¹

No Brasil, a preocupação com o patrimônio histórico e sua preservação tornou-se oficial em 13 de janeiro de 1937, sob a Lei nº 378, quando o então Ministério da Educação e Saúde criou o SPHAN (Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), órgão voltado para a promoção de tombamento, conservação, enriquecimento e conhecimento, em âmbito nacional, do que poderia ser considerado patrimônio histórico e artístico nacional.

Em 1983, ocorreu no Museu Imperial de Petrópolis, estado do Rio de Janeiro, um evento intitulado “1º Seminário Sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos”, e a expressão “educação patrimonial” passou a ser utilizada, popularizando a apropriação de seu significado.²²

A Constituição Federal de 1988, no artigo 216, traz a seguinte definição para Patrimônio Cultural do Brasil: “Constituem patrimônio cultural brasileiro bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”.²³

Patrimônio cultural, conforme o Iphan (Instituto do Patrimônio Artístico Nacional) se refere às produções culturais de determinadas comunidades. São os modos que as pessoas tomam consciência de si mesmo e de seu lugar no mundo. Constituem-se de todos os saberes, os fazeres, as tradições, os valores, que podem ser percebidos de várias formas: nos modos de trabalho, nas manifestações ou práticas religiosas, nos estilos das construções, nas artes, nos lazeres, nas expressões regionais, nos hábitos alimentares, enfim, nas atividades que fazem parte do cotidiano das relações sociais e que proporcionam elementos para a construção da

²¹ Fonte: acervo pessoal.

²² KERSTEN, Márcia S. A. *Os rituais do tombamento e a escrita da história: bens tombados no Paraná entre 1938-1990*. 2000. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2000.

²³ BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 abr. 2021.

identidade dos grupos ou povos. Essas produções geram marcas que podem ser utilizadas como fontes históricas para classificação do patrimônio cultural.

Adotando as orientações da Unesco, o Iphan fez a seguinte classificação:

- **Patrimônio material:** bens culturais etnográficos, arqueológicos, históricos, artísticos e paisagísticos. Subdividem-se em bens móveis e imóveis. No primeiro caso, são coleções arqueológicas, acervos de museus, de documentos, bibliografias e materiais audiovisuais (fotos, vídeos, filmes, documentários, reportagens, publicidade, entre outros). O segundo caso contempla as construções das áreas urbanas ou rurais, as paisagens naturais e sítios arqueológicos.
- **Patrimônio imaterial:** representações sociais das interpretações da realidade e das referências na construção da história da comunidade, transmitidas através das gerações, em todos os âmbitos da atividade humana, podendo sofrer alterações com o decorrer do tempo, mas sua origem é reconhecida nas práticas, expressões, técnicas e conhecimentos desenvolvidos.

Na sociedade ocidental, no século XIX, a concepção de patrimônio histórico nacional e mundial foi se consolidando e no século XX, o valor histórico e estético se estendeu além dos monumentos históricos para os bens móveis, imóveis, materiais e imateriais. Para que a educação patrimonial se efetive, é preciso compreensão do que consiste em tal patrimônio, para que este seja valorizado e proporcione meios de identificação cultural da população. Sobre isso, cabe citar o educador Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*,²⁴ quando destaca a importância da pesquisa para o ensino, para a “leitura” adequada do mundo, desenvolvendo senso crítico, cidadania, ética, noções de alteridade e empatia.

Segundo Paulo Freire, “não existe ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino [...]”.²⁵ Esta metodologia de ensino – a pesquisa – é uma das formas mais eficazes para o trabalho com a educação patrimonial, visto que é marcada pela diversidade e pela especificidade que caracterizam os aspectos a serem abordados, tanto em contextos locais como mundiais. Os conteúdos de história, em todos os níveis de aprendizagem, oferecem várias possibilidades de estabelecimento de relações com a educação patrimonial em vários aspectos. A história dos monumentos e das praças públicas é um dos muitos exemplos disso.

O ensino de história: desafios da atualidade

Um dos objetivos do ensino de história é proporcionar ao aluno condições para que possa desenvolver as competências necessárias para a compreensão de conceitos básicos que contribuirão na construção de seu conhecimento, visto que a aprendizagem é um processo e que pode ocorrer de diferentes formas e meios. Esta maneira de ver o ensino permite uma aprendizagem construída, compartilhada e mediada, que propicia aos estudantes elementos

²⁴ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

²⁵ *Ibidem*.

para a compreensão da dimensão histórica que envolve os seres humanos em suas diferentes esferas de relacionamento.

Segundo Marc Bloch: “A história é a ciência dos homens [...]. É preciso acrescentar: dos homens, no tempo [...]”.²⁶ Isso porque a compreensão do sentido do tempo e das ações humanas na história são princípios indispensáveis para a aquisição dos conceitos de diferentes temporalidades como duração (breve, média ou longa), simultaneidade e continuidade, mudanças e permanências, semelhanças e diferenças.²⁷ Assim, pode-se afirmar que os conceitos históricos são ferramentas intelectuais de compreensão da história do mundo, mais especificamente, das relações humanas.

Ao se estudar a memória social de diferentes comunidades, as relações com a memória coletiva são estabelecidas. De acordo com Jacques Le Goff: “o estudo da memória social é um dos meios fundamentais de abordar os problemas do tempo e da história, relativamente às quais a memória está ora em retraimento, ora em transbordamento”.²⁸

A perpetuação dos fatos é resultante do interesse do segmento social dominante, o qual é estabelecido através da memória coletiva e social e que está também relacionado com a escolha dos lugares que podem fazer parte da história dos grupos sociais, os quais constituirão os “lugares de memória” da cidade.²⁹

Porém, tais “lugares de memória” só terão sentido através de um processo que privilegie a construção do conhecimento sobre o lugar e a incorporação dos fatos em questão como inerentes à comunidade local, proporcionando uma aprendizagem com significado no ensino de história. A educação patrimonial pode levar o aluno a refletir sobre o lugar onde vive, valorizando as manifestações culturais e desenvolvendo não apenas a capacidade de compreensão do conceito de preservação, mas a percepção da importância do patrimônio como elemento constitutivo da identidade pessoal e coletiva nos processos históricos, e é nesse contexto que o conceito de tempo histórico se sobressai na construção da narrativa histórica.

A instalação de monumentos em espaços públicos resulta de disputas políticas, socioeconômicas, religiosas, pois são instâncias que elegem as memórias que “deverão” ser lembradas. Estes grupos vencedores – e dominantes –, exercem de forma sutil o controle das memórias através da materialização, levando a população a validar as representações por estes estabelecidas, muitas vezes até mesmo de forma inconsciente.

Por conseguinte, o contato com o patrimônio proporciona aos alunos uma experiência concreta, importante para que a aprendizagem seja efetiva. É ainda um momento propício para que seja exercitada a capacidade de observação. A “leitura” dos monumentos e demais edificações fornece subsídios para que construam suas próprias interpretações sobre fatos estudados, levantando

²⁶ BLOCH, Marc. *Apologia da História ou O ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002, p. 55.

²⁷ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 206.

²⁸ LE GOFF, *op. cit.*, p. 422.

²⁹ NORA, Pierre. “Entre memória e história: a problemática dos lugares”. Tradução Yara Aun Khoury. *Revista do Programa de Estudos Pós-graduados de História*, São Paulo, vol. 10, p. 7-28, dez. 1993. Disponível em: <<https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

do questionamentos e hipóteses. As saídas de campo aos espaços nos quais estão os patrimônios a serem estudados somente alcançarão os objetivos esperados se houver o planejamento, a elaboração de um roteiro, a visita prévia do professor e a explicação clara dos objetivos para os alunos.

No *Guia Básico da Educação Patrimonial*, as autoras Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg e Adriane Queiroz Monteiro destacam:

A metodologia da Educação Patrimonial pode levar os professores a utilizarem os objetos culturais na sala de aula ou nos próprios locais onde são encontrados, como peças “chave” no desenvolvimento dos currículos e não simplesmente como mera “ilustração” das aulas [...].³⁰

Aplicação do projeto

A pesquisa proposta para ser desenvolvida no Mestrado Profissional em Ensino de História compreendeu a análise dos monumentos instalados na Praça Marechal Floriano Peixoto, com o principal objetivo de despertar nos alunos o interesse pelas questões locais, mostrando que há história em todos os espaços. O tema escolhido tinha a intenção de propor estratégias para estudo da história local, relacionando-as com a educação patrimonial e os lugares de memória. Buscando a efetivação de uma aprendizagem significativa e de alternativas metodológicas que chamassem a atenção para o que seria ensinado, foi proposta aos alunos a elaboração de jogos.

Nas aulas seguintes, foi sugerido para as turmas um jogo de tabuleiro, para ser ilustrado utilizando as informações da linha do tempo por eles elaborada. Sob o título de “Corrida para a cápsula do tempo”, o material foi apresentado em um tabuleiro tamanho A3, com uma trilha em formato oval. As opiniões variaram bastante sobre o jogo. Sugeriram regras e ilustrações. Foram convidados para organizar o jogo, sendo esta participação voluntária. Nas aulas que se seguiram, foram discutidas as regras, a disposição das “casas” do tabuleiro e as cartas. Sugeriram ainda um jogo da memória com imagens dos monumentos da praça.

Considerações finais

Ao tomar conhecimento da história do lugar onde se vive e de sua influência na vida das pessoas que ali estão – há muito ou pouco tempo, possibilitando ao aluno condições de fazer uma leitura da sociedade na qual está inserido, levando-o, inclusive, à compreensão das razões históricas e culturais que conduziram à sua realidade atual –, os estudantes desenvolverão aptidões para se tornarem sujeitos capazes de construir comunidades com mais igualdade social e respeito aos direitos de todos. Todos os grupos sociais possuem história. Ao compreender as peculiaridades e as diversidades próprias de cada lugar ou comunidade, ao aluno são fornecidas as ferramentas para que desenvolva noções básicas indispensáveis na elaboração de suas opiniões e identificação com o grupo no qual este se insere. Assim sendo, o conhecimento é uma forma de poder.

³⁰ HORTA, Maria de Lourdes Parreira; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriana Queiroz. *Guia Básico da Educação Patrimonial*. Brasília, DF: Iphan: Museu Imperial, 1999, p. 7. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2018.

Sob essa perspectiva foi possível compreender por que o conhecimento é visto como uma ameaça à ordem estabelecida. Ao levar os estudantes a desenvolverem o pensamento crítico, a ética, as noções de cidadania, o respeito às diferenças e a valorização da pluralidade cultural, estes adquirem autonomia e se tornam capacitados a exigir direitos que anteriormente não eram percebidos, devido às manipulações a que a população estava sujeita, sendo sempre explorada nos mais variados aspectos.

O principal objetivo do ensino de história, portanto, deve ser criar condições para que os alunos desenvolvam competências necessárias para a construção de seu conhecimento. Favorecido pela interação e mediação, a aquisição desta aprendizagem, que é processual e pessoal, se torna mais eficaz e efetiva. Justamente por isso, esta disciplina, muitas vezes, é alvo de perseguição e acusação de inculcar “ideologias nocivas” nos estudantes, pois uma população pensante e esclarecida pode ameaçar o poder das elites governantes e econômicas.

Referências bibliográficas

ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. 10º ed. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2000

BARBOSA, Arthur Gomes. “Entre sentidos: monumentos como estruturas limítrofes – um olhar sobre o sangramento do Monumento às Bandeiras de Victor Brecheret”. *Pixo – Revista de Arquitetura, Cidade e Contemporaneidade*, Pelotas, vol. 2, nº 7, p. 137-149, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/pixo/article/view/14626>>. Acesso em: 20 out. 2019.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BLOCH, March. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 abr. 2021.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHOAY, Françoise. *A alegoria do patrimônio*. Trad. Luciano Vieira Machado. São Paulo: Estação Liberdade/Ed. Da Unesp, 2001.

CHOAY, Françoise. *A alegoria do patrimônio*. Tradução Luciano Vieira Machado. São Paulo: Estação Liberdade/Ed. Da Unesp, 2001.

CORRÊA, Roberto Lobato. “Monumentos, Política e Espaço”. *Scripta Nova. Revista Eletrônica de Geografia Y Ciencias Sociales*. Barcelona, vol. 9, nº 183, p. 181-204, 2005. Disponível em: <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-183.htm>>. Acesso em: 9 maio 2019.

- DELFANTE, Charles. *Cidades e urbanismos no mundo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.
- FREIRE, Cristina. *Além dos mapas: os monumentos do imaginário urbano contemporâneo*. São Paulo: Annablume: Fapesp, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- HORTA, Maria de Lourdes Parreira; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriana Queiroz. *Guia Básico da Educação Patrimonial*. Brasília, DF: Iphan: Museu Imperial, 1999. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2018.
- KERSTEN, Márcia S. A. *Os rituais do tombamento e a escrita da história: bens tombados no Paraná entre 1938-1990*. 2000. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2000.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução Bernardo Leitão et al. 5ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.
- NORA, Pierre. “Entre memória e história: a problemática dos lugares”. Tradução Yara Aun Khoury. *Revista do Programa de Estudos Pós-graduados de história*, São Paulo, vol. 10, p. 7-28, dez. 1993. Disponível em: <<https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt>>. Acesso em: 17 jul. 2018.
- PATRIMÔNIO CULTURAL. Iphan, Brasília, DF, [S. n.]. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/343/>>. Acesso em: 20 jul. 2018.
- RIEGL, Alois. *O culto moderno dos monumentos: a sua essência e a sua origem*. Tradução Werner Rotschild Davidsohn e Anat Falbel. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- SANTOS, Milton. *Por uma Geografia nova*. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.
- TUAN, Y. F. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo: Difel, 1983.

DOIS DEDOS DE PROSA: AS CRÔNICAS DE JULIA LOPES DE ALMEIDA NO JORNAL *O PAIZ* (1908-1912)

Paula Bernadete Montanari¹

Introdução

Júlia Valentina da Silveira Lopes de Almeida, a autora das crônicas utilizadas na análise, nasceu em meio à elite carioca no ano de 1862. Filha de pais imigrantes portugueses, teve sua educação em casa, o que a possibilitou o contato com literatura, artes, música e línguas estrangeiras, fato que pode ter ajudado a seguir profissão de escritora desde seus dezenove anos, quando, pela primeira vez, publicou no jornal *A Gazeta de Campinas* (1881). Desde então, construiu farta carreira literária, escrevendo e publicando romances, contos, coletâneas de crônicas, peças teatrais, livros infantis, ensaios, manuais de bom comportamento, entre outros,² além de colaborar em mais de vinte jornais e revistas brasileiros.³ Destaca-se que ela foi uma das poucas escritoras do período que conseguiram tirar proventos de seus escritos. Socialmente inserida num meio privilegiado, contudo patriarcal, a autora versou sobre diversos assuntos e foi amplamente aceita pelos seus colegas de profissão do sexo masculino.

As reedições das obras de Julia Lopes de Almeida, bem como as discussões acerca de seu legado na universidade, se intensificam a partir das décadas de oitenta e noventa do século XX, sobretudo por meio do lançamento de seu romance *A Silveirinha* (1913) pela Editora Mulheres.⁴ Dentre alguns debates sobre sua carreira literária (1881-1934), foi pontuado que a escrita de Julia é permeada por diversas abordagens, que vão desde manuais de comportamento para as mulheres até a luta pela autonomia feminina por meio do trabalho, temática mais recorrente principalmente na fase madura da autora.⁵ Leonora de Luca⁶ afirma que nos primeiros escritos

¹ Unicamp – ProfHistória. Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Camargo de Godoi (Unicamp).

² O levantamento feito por Gabriela Trevisan, em complemento ao de Peggy Sharpe (SHARPE, 2003 apud TREVISAN, 2020), apresenta um total de 32 obras, sem contar a contribuição em periódicos.

³ AMED, J. P. “Recepção das obras de Júlia Lopes de Almeida (1862-1934) na Primeira República”. *Veredas*, vol. 2, p. 17-33, 2019.

⁴ Idealizada por Zahidé Lupinacci Muzart, Elvira Sponholz e Susana Funck, ambas docentes da Universidade Federal de Santa Catarina, a Editora Mulheres foi fundada em 1995. Em 1997, o selo publicou o romance *Silveirinha*, de Julia Lopes de Almeida, originalmente publicado em 1913.

⁵ MARRECO, Maria Inês M. *A escrita de Julia Lopes de Almeida: crônica*. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/4080>. Acesso em 10 de agosto de 2020.

⁶ LÚCA, Leonora de. “O ‘feminismo possível’ de Júlia Lopes de Almeida (1862-1934)”. *Cadernos Pagu*, Campinas, nº 12, p. 275-299, 1999.

de Julia Lopes de Almeida é possível observar um caráter de parábola, a qual encerra com uma lição de moral ao final. Para a intérprete, isso denota o ensaio para um projeto literário que visava a defesa da libertação das mulheres, dos pobres e dos escravizados, o qual aparecerá de modo mais acabado em romances mais tardios.

Em suas crônicas, Julia apresenta postura persuasiva, o que alguns autores interpretaram como uma estratégia. De acordo com Moreira, um “avançar e recuar”⁷ que possibilita à escritora permanecer num universo literário eminentemente masculino. Assim, ela manteve-se como colaboradora ativa nos principais jornais do Rio de Janeiro, precavendo-se de sofrer os silenciamentos que outras escritoras contemporâneas a ela sofreram, como, por exemplo, Josefina Álvares de Azevedo.⁸ Com isso, surge a necessidade de historicizar suas obras, confrontando-as com os debates e correntes intelectuais do período, de forma a compreender Julia Lopes de Almeida também como uma intelectual carioca. O conceito de “intelectual carioca” foi proposto por Ângela de Castro Gomes para definir aquele ou aquela intelectual que constrói na cidade do Rio “sua rede de sociabilidade fundamental”.⁹

Utilizando de um discurso de aproximação e intimidade para com seus pares, a elite fluminense, Julia Lopes de Almeida aborda desde as artes até a educação, passando pela política e desigualdade social, lutando pelo que chamava de progresso feminino. Ademais, pensar e debater a obra de Julia Lopes de Almeida possibilita-nos investigar a figura da mulher durante a Primeira República e os caminhos que se abrirão, nos anos que seguem, para a luta pelo maior espaço das mulheres na sociedade brasileira.¹⁰

Contudo, apesar de seu sucesso, viver de literatura no Brasil entre os séculos XIX e XX era difícil mesmo para autores estabelecidos.¹¹ Sendo assim, muitos escritores viam na imprensa um meio para exercer seu ofício,¹² e com Julia não foi diferente. As crônicas analisadas neste projeto são frutos dessa necessidade. Sua contribuição para o jornal republicano *O Paiz*, para o qual escreveu por mais de trinta anos, permite o questionamento sobre como uma mulher pôde se manter por tanto tempo colaborando em um veículo majoritariamente masculino, embora politicamente heterogêneo.

⁷ MOREIRA, Nadilza M. de B. *A crônica de Julia Lopes de Almeida dialoga com o projeto de modernidade do Brasil republicano*. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/tm/article/view/11044>. p, 185. Acesso em 20 de julho de 2020.

⁸ Luca explica que a abordagem de temáticas muito “revolucionárias” (*sic*) acabaria banindo Julia das mídias de grande circulação e a aprisionando nas pequenas e insignificantes, como ocorreu com Josefina Álvares de Azevedo, irmã do poeta Álvares de Azevedo. LUCA, *op. cit.*, 1999, p. 25.

⁹ GOMES, 1999 *apud* ENGEL, Magali Gouveia. “Julia Lopes de Almeida (1862-1934): uma mulher fora de seu tempo?”. *La Manzana de la discordia*, Cali, vol. 4, nº 2, p. 25- 32, 2009, p. 2.

¹⁰ Aqui se faz pertinente refletir de que forma Julia Lopes de Almeida é exceção ou regra dentro do processo de profissionalização da mulher na virada do século XIX para o XX.

¹¹ Renata Rodrigues de Freitas e Magali Engel debatem a presença de escritores no meio jornalístico durante o final do século XIX e início do XX. Freitas ainda expõe que *O Paiz* publicava resenhas de livros visando à notoriedade de diversos autores que buscavam se consagrar. FREITAS, Renata Rodrigues. Resenhas Literárias de caráter republicano no jornal *O Paiz*: representações das transformações políticas e sociais do final do século XIX. In: *XXVI Simpósio Nacional de História*, 2011, São Paulo. Anais do XXVI simpósio nacional da ANPUH - Associação Nacional de História. São Paulo: ANPUH-SP, 2011; ENGEL, Magali Gouveia. Julia Lopes de Almeida (1862-1934): uma mulher fora de seu tempo? *La Manzana de la discordia*, vol. 4, no. 2, 2009.

¹² ENGEL, *op. cit.*, 2009

O Paiz e as fontes impressas

O Paiz foi fundado no Rio de Janeiro, pelo português João José dos Reis Junior, em outubro de 1884. Em sua primeira página, ele se autodenominava o jornal de maior circulação da América do Sul. Dentre seus redatores-chefes, encontram-se nomes como Rui Barbosa e Quintino Bocaiúva, personalidades de destaque da política brasileira. Este jornal foi um veículo de grande importância durante a Primeira República e foi tirado de circulação após o golpe que colocou Getúlio Vargas no poder. Sobre a importância dessa mídia, Pessanha diz

O Paiz, produzido por uma intelectualidade da corte, por onde transitavam interesses de todo o império e uma visão mais cosmopolita, foram nomes indicativos dos dilemas, preocupações que envolviam os intelectuais / políticos que estavam a sua frente. O jornal tratava de temas que abrangiam interesses do “país”, eram temas que envolviam a “questão nacional”, próprios da preocupação dos liberais republicanos.¹³

Mesmo com os muitos anos de contribuição da autora para *O Paiz*, a assinatura de suas crônicas aparece apenas entre os anos de 1908 a 1912, o que inspirou o recorte proposto por este trabalho. O discurso de seu filho, Affonso Lopes de Almeida, proferido na Academia Carioca de Letras, ao empossar-se na cadeira de número 26, trouxe a informação de que Julia poderia ter escrito por meio de pseudônimos nesse periódico: “Foi com efeito nas colunas de *O País* que principalmente, por trinta anos, D. Júlia aventou ideias, semeou-as, batalhou por elas, quer sob o seu nome, quer sob nomes de empréstimos [...]”.¹⁴ Em razão da dificuldade de comprovar a autoria de seus outros textos, o projeto tem por objetivo trabalhar com as crônicas intituladas “Dois dedos de prosa”, série que por quatro anos ocupou as edições do periódico às terças-feiras, na posição de destaque da primeira página.

É importante ressaltar que Julia não foi a primeira e nem a única mulher a escrever para o periódico. Ele contou com a contribuição de Carmen Dolores, Maria Benedicta Câmara Bormann, Ana de Castro Osório e Maria Amália Vaz de Carvalho, entre outras. Talvez isso possa ser explicado, assim como o grande volume de publicações de Julia, pelo “boom” de literatura feminina que havia ocorrido na França e ecoou em território brasileiro, como explica Broca¹⁵ e que pode ser observado no mundo das letras, e se constrói dentro do próprio Brasil, desde 1850, com o crescimento de revistas escritas não só para mulheres, mas por mulheres. O Brasil do início do século XX inspirava-se na sociedade francesa como modelo de progresso. A ironia da situação foi que, justamente, esse modelo fez com que as normas da Academia Brasileira de Letras¹⁶ seguissem as mesmas regras da francesa, na qual a entrada de mulheres não era permitida.

¹³ PESSANHA, Andrea Santos da Silva. *O Paiz e a Gazeta Nacional: imprensa republicana e abolição. Rio de Janeiro, 1884-1888*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2006, p. 80-81.

¹⁴ ALMEIDA, 1939 *apud* MOREIRA, 2009, p. 176.

¹⁵ BROCA, Brito. *A vida literária no Brasil – 1900*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.

¹⁶ EL FAR, Alessandra. *A encenação da imortalidade: uma análise da Academia Brasileira de Letras nos primeiros anos da República (1897-1924)*. Rio de Janeiro: FGV/FAPESP, 2000, p. 54.

Isso fez com que o nome de Julia fosse excluído de sua fundação, projeto que ajudou a idealizar, substituindo-o pelo nome de seu marido, Filinto de Almeida.¹⁷

Ao tomar a imprensa como fonte, e sobretudo a análise das crônicas, faz-se relevante levar em consideração que um jornal dialoga com uma cadeia de comunicação que vai desde seus redatores, passa pelos anunciantes, distribuidores e leitores em potencial, que são os interlocutores do jornal.¹⁸ Portanto, ao estudarmos “Dois dedos de prosa”, algumas questões de ordem metodológica devem ser levadas em consideração. A respeito disso, Robert Darnton¹⁹ relembra que o trabalho com a imprensa nunca se restringe às páginas de seu texto, mas deve ser pensado a partir de um circuito de comunicação que passa pelo autor, impressor, distribuidor, vendedor e leitor. Desta forma, Mouillaud levanta algumas questões relevantes à pesquisa com periódicos impressos:

Assim, são questões que devem nortear a pesquisa: quem são os jornalistas? Quais estratégias de convencimento e de atração são utilizadas no discurso? Como é a relação entre o texto e seu suporte (materialidade do papel, seu formato, sua diagramação)? Como ocorre a divulgação e distribuição das folhas? E, por fim, como o texto é interpretado (reescrito) no momento da leitura?²⁰

A partir disso, como interpretar a escrita de Julia Lopes de Almeida em *O Paiz* e de que forma sua produção pode corroborar sua imagem de intelectual carioca? De que forma esse círculo de comunicação, como Darnton²¹ faz referência, pode lançar luz sobre o período no qual o projeto se debruça? Quais novas análises são possíveis dentro da perspectiva do ensino da Primeira República? De que forma a imprensa pode servir como meio para o Ensino de História? Como o estudo e análise de crônicas podem contribuir com as práticas de sala de aula?

As crônicas de Julia Lopes de Almeida na sala de aula

Levando em consideração aquilo que foi exposto até agora, crê-se que exista a necessidade de debater a temática deste projeto junto aos parâmetros que a nova Base Curricular Nacional Comum²² propõe para ensino de história, em específico aos anos finais do ensino fundamental, para o qual o produto deste estudo será direcionado. Esse conjunto de normas estabelece que o trabalho de problematização de documentos históricos e o cotejo entre diferentes visões de um mesmo fenômeno fazem parte do principal foco do ensino de história para essa fase escolar, que

¹⁷ *Idem.*

¹⁸ Marco Morel e Mariana Barros refletem sobre essa comunicação no seguinte trecho: “[...]A relação entre redatores e leitores encontra-se invariavelmente marcada por um jogo de imagens: espelho e miragem. Espelho onde se projetam e se definem posições e identidades a partir das próprias referências. Miragem em meio a qual se buscam, às vezes em vão, um público e uma opinião que só existem nas aspirações de quem lê ou escreve”. MOREL, Marco; BARROS, Mariana Monteiro. *Palavra, imagem e poder: o surgimento da imprensa no Brasil do século XIX*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 34.

¹⁹ DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourette. Mídia, cultura e revolução*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p. 109-113.

²⁰ MOUILLAUD, Maurice. “O nome do jornal”. In: PORTO, Sérgio Dayrell (org.). *O jornal: da forma ao sentido*. Brasília, DF: Editora da UnB, 2002, p. 29-35.

²¹ DARNTON, *op. cit.*, 1990.

²² BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC/SEF, 2017.

seria o pensar diferentes sujeitos históricos e suas diversas mobilidades e formas de inserção ou marginalização na sociedade.²³

Já os conteúdos específicos para o 9º ano do ensino fundamental contemplam, no recorte da Primeira República (1889-1930), as “Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo”; “A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos”,²⁴ “Primeira República e suas características; Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930”²⁵ e o “Anarquismo e protagonismo feminino”.²⁶ Sendo assim, entende-se que compreender a sociedade do Rio de Janeiro, as mudanças e processos durante a Primeira República, por meio da problematização dos escritos de uma mulher que circulava entre a elite artística e intelectual da capital brasileira, publicados em um periódico de grande circulação, pode permitir que se levantem debates importantes acerca desse período que influenciou tão profundamente o século XX e a propor novas abordagens nas práticas de ensino de história.

Em termos metodológicos, a pesquisa já mapeou todas as crônicas publicadas e assinadas por Julia Lopes de Almeida no jornal *O Paiz* ao longo do recorte de quatro anos proposto (1908-1912). Esse trabalho foi realizado entre os meses de julho e agosto do ano de 2020, conforme a Tabela 1:

Tabela 1. A produção de Julia Lopes de Almeida em *O Paiz* (1908-1912)²⁷

Ano	Total de crônicas	Série “dois dedos de prosa”
1908	25	8
1909	52	18
1910	52	21
1911	52	31
1912	23	21
Total:	204	99

Como pode ser observado na Tabela 1, a série que será analisada ocupa praticamente a metade da produção assinada por Julia Lopes de Almeida. Por conseguinte, levando-se em conta o tempo do programa de pós-graduação e o produto didático, faz-se necessário novo recorte sobre o tema. Para tanto, ao longo dos meses de setembro, outubro, novembro e dezembro, as crônicas da série serão transcritas e analisadas com mais afinco, para, a partir de então, ser viável a proposta de um recorte temático menor para a dissertação.

²³ *Ibidem*, p. 416-419

²⁴ *Ibidem*, p. 428.

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ *O PAÍZ*. Rio de Janeiro: Hemeroteca Digital (Biblioteca Nacional), 1884-1930.

Metodologia

Em conjunto com a transcrição dos textos, a proposta é investigar essas crônicas com base nas análises da Coleção Crônicas de Machado de Assis, da Editora Unicamp, em especial os volumes *Bons Dias*,²⁸ com organização, introdução e notas por John Gledson, e *Histórias de quinze dias*,²⁹ por Leonardo Pereira. Após esse trabalho, serão selecionadas um número de até dez crônicas para serem incorporadas na sequência didática proposta.

No âmbito do debate historiográfico sobre o período, por enquanto, foi levantada apenas uma base bibliográfica que irá ajudar a pensar o recorte. Contudo, esse levantamento poderá se alterar a partir do momento em que o enfoque for definido. Dentre essas publicações se encontram *Direitos políticos e representação no Brasil Republicano (1891-1934)*, de Claudia Viscardi,³⁰ *A Belle Époque Tropical*, de Jeffrey Needel,³¹ *Literatura como Missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*, de Nicolau Sevcenko,³² e outros que foram citados na bibliografia inicial listada mais adiante.

Para debater o papel da imprensa, a obra *A história da Imprensa no Brasil*, de Nelson Sodré,³³ *O beijo de Lamourette*, de Robert Darnton³⁴ e *História cultural da imprensa: Brasil, 1900-2000*, de Marialva Barbosa³⁵ serão alguns dos escritos norteadores. E de forma a traçar o perfil de Julia e compreender melhor sua escrita, acredita-se que o artigo de Magali Engel,³⁶ “Julia Lopes de Almeida (1862-1934): uma mulher fora de seu tempo?”, e a dissertação de Gabriela Trevisan,³⁷ *A escrita feminista de Julia Lopes de Almeida*, serão de grande importância, além dos demais citados em bibliografia e os que possam ser agregados ao longo desse processo. Além disso, será cotejada junto às publicações sobre Julia Lopes de Almeida³⁸ uma bibliografia que problematize o papel da mulher na Primeira República.

Por fim, de forma a refletir sobre as informações coletadas durante a pesquisa, é necessário contrapor-las às legislações educacionais mais recentes, tais como a BNCC de 2017, bem como à bibliografia relacionada ao Ensino de História, como, por exemplo, *Fontes literárias e a construção de saberes históricos: uma proposta didático pedagógica no ensino de História*, por Lucialine

²⁸ ASSIS, Machado de. *Bons dias!* Introdução, organização e notas: John Gledson. Campinas: Editora Unicamp, 2009.

²⁹ ASSIS, Machado de. *História de quinze dias*. Introdução, organização e notas: Leonardo Affonso de Miranda Pereira. Campinas: Editora Unicamp, 2009.

³⁰ VISCARDI, Cláudia. “Direitos políticos e representação no Brasil Republicano” (1891-1934). *Revista Mundos do Trabalho*, Rio de Janeiro, vol. 9, p. 49-62, 2018.

³¹ NEEDELL, Jeffrey D. *A Belle Époque Tropical*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

³² SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

³³ SODRÉ, Nelson Werneck. *A história da Imprensa no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

³⁴ DARTON, *op. cit.*, 1990

³⁵ BARBOSA, Marialva. *História cultural da imprensa: Brasil, 1900-2000*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

³⁶ ENGEL, *op. cit.*, 2009

³⁷ TREVISAN, Gabriela Simonetti. *A escrita feminista de Julia Lopes de Almeida*. 2020. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

³⁸ Acredita-se ser também necessário o diálogo da série de crônicas com outros escritos de Júlia, contudo, como o recorte não está definido, esse debate será inserido posteriormente.

Viana,³⁹ *Crônicas cariocas e o ensino de História*, organizado por Magali Engel,⁴⁰ e *Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão das pessoas do passado*, por Peter Lee.⁴¹

Contudo, o objetivo final desta pesquisa é criar um produto que possa ser utilizado em sala de aula pelos docentes de história. Inicialmente, o objetivo do produto didático deste trabalho é criar um diálogo entre as crônicas de Julia Lopes de Almeida, publicadas no jornal *O Paiz* entre 1908 e 1912, e alguma rede social. Por meio de um perfil criado com a personagem de Julia, será debatido o cotidiano da Primeira República, porém em um suporte e linguagem contemporâneos aos alunos do 9º ano do ensino fundamental. Como base para esse perfil, os textos das crônicas serão essenciais. Dessa forma, a proposta é criar um meio de se estudar a Primeira República a partir da visão de Julia. Caso o produto idealizado possa ter andamento, será necessário levantar nova bibliografia sobre humanidades digitais e redes sociais no ensino de história.

Considerações finais

Em suma, a proposta de pesquisa apresentada ainda precisa de um recorte mais específico no que diz respeito à temática das crônicas que serão trabalhadas. O espaço que o docente possui em sala de aula faz com que seja necessário focar o produto da dissertação, que é a sequência didática que será proposta em um tema, até mesmo pelo tempo de pesquisa. Sendo assim, existe um grande trabalho de seleção e de crítica das fontes, que deverá ser realizado ao longo dos dois próximos semestres do programa de Mestrado Profissional em Ensino de História.

Referências bibliográficas

AMED, J. P. “Recepção das obras de Júlia Lopes de Almeida (1862-1934) na Primeira República”. *Veredas*, vol. 2, p. 17-33, 2019.

ASSIS, Machado de. *História de quinze dias*. Introdução, organização e notas: Leonardo Affonso de Miranda Pereira. Campinas: Editora Unicamp, 2009.

ASSIS, Machado de. *Bons dias!* Introdução, organização e notas: John Gledson. Campinas: Editora Unicamp, 2009.

BARBOSA, Marialva. *História cultural da imprensa: Brasil, 1900-2000*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC/SEF, 2017.

³⁹ VIANA, Lucialine Duarte Silva. *Fontes literárias e a construção de saberes históricos: uma proposta didático pedagógica no ensino de História*. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.

⁴⁰ ENGEL, Magali Gouveia et al. *Crônicas cariocas e o ensino de História*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

⁴¹ LEE, P. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão das pessoas do passado”. In: BARCA, I. (org.). *Educação histórica e museus*. Braga: CIED, Universidade do Minho, 2003. p. 19-36.

- BROCA, Brito. *A vida literária no Brasil – 1900*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.
- DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourette. Mídia, cultura e revolução*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- EL FAR, Alessandra. *A encenação da imortalidade: uma análise da Academia Brasileira de Letras nos primeiros anos da República (1897-1924)*. Rio de Janeiro: FGV/FAPESP, 2000.
- LUCA, Leonora de. “O ‘feminismo possível’ de Júlia Lopes de Almeida (1862-1934)”. *Cadernos Pagu*, Campinas, nº 12, p. 275-299, 1999.
- ENGEL, Magali Gouveia et al. *Crônicas cariocas e o ensino de História*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.
- ENGEL, Magali Gouveia. “Julia Lopes de Almeida (1862-1934): uma mulher fora de seu tempo?”. *La Manzana de la discordia*, Cali, vol. 4, nº 2, p. 25- 32, 2009.
- FREITAS, Renata Rodrigues. Resenhas Literárias de caráter republicano no jornal O Paiz: representações das transformações políticas e sociais do final do século XIX. In: XXVI Simpósio Nacional de História, 2011, São Paulo. Anais do XXVI simpósio nacional da ANPUH - Associação Nacional de História. São Paulo: ANPUH-SP, 2011.
- LEE, Peter. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão das pessoas do passado”. In: BARCA, Isabel. (org.). *Educação histórica e museus*. Braga: CIED, Universidade do Minho, 2003. p. 19-36.
- MOREL, Marco; BARROS, Mariana Monteiro. *Palavra, imagem e poder: o surgimento da imprensa no Brasil do século XIX*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- MOUILLAUD, Maurice. O nome do jornal. In: PORTO, Sérgio Dayrell (org.). *O jornal: da forma ao sentido*. Brasília, DF: Editora da UnB, 2002.
- NEEDELL, Jeffrey D. *A Belle Époque Tropical*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- O PAÍZ*. Rio de Janeiro: Hemeroteca Digital (Biblioteca Nacional), 1884-1930.
- PESSANHA, Andrea Santos da Silva. *O Paiz e a Gazeta Nacional: imprensa republicana e abolição. Rio de Janeiro, 1884-1888*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2006.
- SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SODRÉ, Nelson Werneck. *A história da Imprensa no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

TREVISAN, Gabriela Simonetti. *A escrita feminista de Julia Lopes de Almeida*. 2020. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

VIANA, Lucialine Duarte Silva. *Fontes literárias e a construção de saberes históricos: uma proposta didático pedagógica no ensino de História*. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.

VISCARDI, Cláudia. “Direitos políticos e representação no Brasil Republicano” (1891-1934). *Revista Mundos do Trabalho*, Rio de Janeiro, vol. 9, p. 49-62, 2018.

ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL COMO ESTRATÉGIA PARA A FORMAÇÃO DA CIDADANIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO

Priscila Matsushita Ferreira¹

Introdução

Entre os objetivos primordiais da educação básica brasileira está a formação do educando para o exercício da cidadania.² Rezende Filho e Câmara Neto entendem cidadania na atualidade como “uma condição de igualdade civil e política”,³ e que para seu exercício pleno “um cidadão deve atuar em benefício da sociedade, bem como esta última deve garantir-lhe os direitos básicos à vida, como moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, trabalho, entre outros”.⁴ Sobre o papel do ensino de história para alcançar tal objetivo, Guimarães afirma:

[...] a formação para a cidadania permanece como uma meta importante para o ensino de história, mas não de modo exclusivo, uma vez que perpassa os objetivos das várias áreas de ensino, os temas transversais. Além disso, o escopo do ensino de história é a formação do cidadão crítico e consciente não apenas em direitos e deveres políticos, mas também dos direitos civis, sociais e econômicos.⁵

Ao longo da história, a educação foi durante muito tempo um direito de poucos. No contexto da crescente preocupação das sociedades em garantir a escolaridade da população, surgem políticas públicas voltadas ao ensino e com elas novas necessidades, como a universalização da educação básica, erradicação do analfabetismo, entre outras.⁶ Entretanto, essa evolução deixa para trás diversas pessoas privadas de educação na idade certa. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) surge, então, como uma política de reparação histórica com esse público.

¹ Mestranda em Mestrado Profissional em Ensino de História – ProffHistória. Universidade Federal de São Paulo – Unifesp, primatsushita@gmail.com.

² BRASIL. *LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. 2ª ed., Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018, p. 17

³ REZENDE FILHO, Cyro de Barros; CÂMARA NETO, Isnard de Albuquerque. “A evolução do conceito de cidadania”. *Revista Ciências Humanas*, Taubaté, vol. 7, nº 2, 2001, p. 1.

⁴ REZENDE FILHO; CÂMARA NETO, *op. cit.*, p. 4.

⁵ GUIMARÃES, Selva. *Ensinar história: formar cidadãos no Brasil Democrático*. In: GUIMARÃES, Selva. (org.). *Ensino de história e Cidadania*, Papirus, Ebook, 2018, p. 113.

⁶ BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 1 jun. 2020.

A Educação de Jovens e Adultos é modalidade da educação básica, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A LDB dedica a seção V do capítulo II à EJA, onde se tem:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.⁷

Além disso, a legislação brasileira também delimita a idade mínima para ingresso na modalidade, sendo 15 anos completos para o ensino fundamental e 18 anos completos para o ensino médio.⁸

Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos são muito diversos. Durante muito tempo, associava-se à imagem desses educandos a figura de adultos, muitas vezes idosos, privados da educação devido às urgências familiares ou ingresso precoce no mercado de trabalho. Embora estes sujeitos ainda componham regularmente o corpo discente desta modalidade, é possível notar cada vez mais a presença de adolescentes que tiveram acesso à escolaridade em algum momento, porém não a concluíram.⁹

No município de São Bernardo do Campo, a história da EJA se articula com a história do trabalho. As duas primeiras salas de alfabetização de adultos foram criadas em 1936 como iniciativa de empresas da região para alfabetizar seus trabalhadores. Já na década de 1950, com a implementação das indústrias automobilísticas, houve um incentivo à ampliação da alfabetização de adultos e de cursos profissionalizantes, principalmente o de corte e costura. Na década de 1970, a modalidade foi substituída pelo Mobral e, com a redemocratização a partir de 1988, a EJA foi conduzida através de convênios com instituições de ensino superior da região. Em 2009, o Conselho Municipal de Educação estabeleceu as diretrizes da Educação de Jovens e Adultos, que, a partir de então, passou a ser ofertada e mantida no sistema municipal de ensino.¹⁰ Em 2012, seguindo os princípios da educação como direito humano e o direito à educação ao longo da vida, são publicadas as Diretrizes Curriculares da EJA,¹¹ que normatizam o atendimento da Educação de Jovens e Adultos e Ensino Profissionalizante e coloca como seu fundamento:

O atendimento da EJA em São Bernardo do Campo, pautado nessas dimensões políticas, respeita a diversidade e a necessidade do/a educando/a frente à ação educativa, conforme indica a práxis freireana. Fundamenta-se na relação dialógica do conhecimento, na valorização dos saberes que todos os sujeitos possuem e nos princípios de uma educação que liberta e transforma.¹²

⁷ BRASIL, 2018, p. 29

⁸ BRASIL. Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jun. 2010, s. 1, p. 66, p. 2

⁹ SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação. *Grupos de Trabalho 2018/2019: Educação de Jovens e Adultos*. São Bernardo do Campo, 2019, p. 9.

¹⁰ SÃO BERNARDO DO CAMPO, *op. cit.*, p. 1-5.

¹¹ SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação. *Diretrizes Curriculares da EJA*. São Bernardo do Campo, 2012, p. 7-8.

¹² SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012, p. 19.

O documento apresenta a divisão da proposta curricular nos eixos: “Memória e territorialidade, Linguagens (escrita, oral, matemática, corporal, tecnológica) Meio Ambiente, Cultura e Trabalho”.¹³

Em seu livro “Ensino de história: fundamentos e métodos”, Bittencourt faz uma análise sobre a escolha de conteúdos históricos para a composição de currículos da disciplina de história. Na parte 3 do Capítulo I, intitulada “Cotidiano e história local”, ela apresenta como o ensino de história local permite a contextualização dos conteúdos para os educandos, partindo das vivências e relacionando-as à vida em sociedade, do individual para o coletivo.¹⁴ Na rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo, as metodologias aplicadas à Educação de Jovens e Adultos baseiam-se no método desenvolvido por Paulo Freire, onde o ensino parte daquilo que é significativo para o educando.¹⁵ Essas especificidades da EJA possibilitam utilizar o ensino de história local como ponto de partida para a formação dos educandos considerando suas vivências, uma vez que, segundo Bittencourt, a história local se relaciona ao cotidiano, permitindo o contado de diversos grupos sociais com as histórias que se entrecruzam. Ela também expõe a importância de relacionar memória e história local, para impedir que esta reproduza a história escrita pelas classes dominantes,¹⁶ preocupação essa que se torna essencial ao lidar com a EJA, devido ao seu caráter reparador de direitos negados.

Pensando nessa característica da Educação de Jovens e Adultos e considerando que a contextualização das práticas pedagógicas à realidade dos educandos é essencial, especialmente nesta modalidade, como o ensino de história partindo da história local pode contribuir para a formação para a cidadania de jovens e adultos que já estão nela inseridos, ainda que parcialmente?

Justificativa

Rinaldi, em seu trabalho *O ensino de história na educação de jovens e adultos: uma contribuição para a formação da cidadania*, começa enumerando os diversos direitos negados às pessoas que não possuem escolaridade ao longo da história, pontuando a ausência de políticas públicas voltadas a essa modalidade de ensino, mostrando a importância da educação popular, exemplificada pelas ações de Paulo Freire no início da década de 1960, como forma de amenizar a falta de iniciativas governamentais para o combate ao analfabetismo.¹⁷ A autora faz uma reflexão sobre a negação da cidadania na sociedade brasileira, partindo da definição de direitos humanos e a privação desses ao longo da história.¹⁸ Ao abordar a cidadania como direito humano, a autora diz:

¹³ *Ibidem*, p. 8-9.

¹⁴ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. “Conteúdos históricos: como selecionar?”. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 164-165.

¹⁵ BITTENCOURT, C. M. F. *op. cit.*, p. 19.

¹⁶ *Ibidem*, p. 168-169.

¹⁷ RINALDI, Ana Maria Maciel. *O ensino de história na educação de jovens e adultos: uma contribuição para a formação da cidadania*. 2016. Dissertação (Mestrado em Docência para Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauri, 2016, p. 16-25.

¹⁸ *Ibidem*, p. 16-30.

O termo cidadania é cada vez mais utilizado na contemporaneidade, mas há que se estabelecer de que tipo de cidadania estamos nos referindo e, quem são os personagens sociais que a propagam: aqueles que têm acesso a bens e direitos e aqueles que, por não terem seus direitos assegurados, na maioria das vezes, nem sabe o que significa essa tal de cidadania, ou o que significa ser um cidadão, como comprovamos por meio da pesquisa realizadas com os educandos/as da EJA.¹⁹

Rinaldi analisa as implicações do ensino de história na EJA como formação para a cidadania partindo do que se propõe nos documentos orientadores, como a LDB, explicitando o papel do ensino de história na abordagem de temas relacionados aos direitos humanos. Ela afirma que esse papel é presente em todas as modalidades da educação básica, mas se torna ainda mais importante na Educação de Jovens e Adultos uma vez que ela busca sanar uma dívida histórica com as pessoas privadas de educação na idade apropriada.²⁰

Para compreender essa característica da modalidade, é preciso conhecer quem são os educandos da EJA. Arroyo tem uma visão bastante crítica sobre quem são os sujeitos EJA. Em sua obra *Passageiros da noite* ele diz:

São trabalhadores/as das periferias submetidos ao padrão classista, sexista, racista do trabalho, mas lutando pelos direitos do trabalho, reagindo a serem submetidos aos trabalhos mais precarizados. São os jovens dos campos condenados a “sem terra”, “sem trabalho”.²¹

Ainda pensando na característica trabalhadora dos educandos da EJA pontuada por Arroyo, Ventura diz que a EJA é uma educação de classe devido ao seu caráter reparador da negação do direito a educação, pois, historicamente falando, aqueles que não conseguem concluir a educação básica na idade certa são as classes mais desfavorecidas, ou seja, a classe trabalhadora. Entre os motivos da evasão escolar na EJA estão as necessidades de sobrevivência em curto prazo, a maioria para de estudar para trabalhar e também por problemas pessoais. Em sua maioria, os educandos retornam aos estudos buscando melhores perspectivas de vida, o que se relaciona ao mercado de trabalho e formações de nível técnico e superior para obtenção de uma profissão. No geral, o público da EJA são pessoas que possuem problemas pessoais que os leva a trabalhar em idade precoce, sendo necessário abandonar os estudos.²²

Para Moura e Silva,

[...] diversidade não está apenas na idade, mas também nas subjetividades de jovens, adultos e idosos que constituem de forma heterogênea suas histórias de vida, aspectos culturais, sociais, históricos.²³

¹⁹ *Ibidem*, p. 31.

²⁰ *Ibidem*, p. 154-161.

²¹ ARROYO, Miguel G. *Passageiros da Noite do trabalho para a EJA Itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis: Vozes, 2017, p. 110.

²² *INÚMEROS Trabalhadores Sujeitos da EJA*. Jaqueline Ventura, 2019. Exibido no III Curta ANPEd, durante a 39ª Reunião Nacional da ANPEd (19 min).

²³ MOURA, C. B.; SILVA, M. P. O sujeito da EJA. In: GARCIA, R. M.; SILVA, M. P. (org.). *EJA, diversidade e inclusão: reflexões (im)pertinentes*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2018. p. 11-23., p.11.

As autoras também pontuam que ideia de que a EJA atende, em sua maioria, adultos é herança do extinto Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), nos anos 1980, cujo objetivo consistia em melhorar a qualidade de vida dessa população através do ensino da leitura, escrita e da matemática, saberes considerados essenciais. Elas rompem com este pensamento ao mostrarem que estes sujeitos são diversos não só em questões geracionais, mas também em experiências e diferentes contextos que os distanciaram da escola como ingresso na vida do trabalho, evasão escolar, repetência e outros fatores excludentes.²⁴

O aparecimento do jovem enquanto sujeito na EJA é bastante recente se considerarmos que esta modalidade já existe há tempos, sendo que no Brasil começa com os jesuítas catequizando os povos nativos. À época de sua expulsão em 1759, eles atendiam a uma pequena parcela da população e era extremamente restritiva.²⁵ Conforme Moura e Silva, o perfil do jovem dentro da EJA só começa a ser considerado ao final dos anos 1990:

[...] a palavra “jovem” começa a refletir um outro modo de ser dos alunos da EJA e a constituir subjetividades extrovertidas e barulhentas que passam a marcar presença no cotidiano escolar da EJA. [...] Além disso, a invasão desses jovens, em que a maioria tem de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental, são vistos como responsáveis por um desequilíbrio no contexto escolar, uma vez que vêm desestabilizar a ordem do discurso instituída por adultos discentes e docentes, modificando as relações entre sujeitos [...].²⁶

Sobre a juventude, Carvalho pontua que os jovens ingressantes na EJA são muitas vezes rotulados como alunos-problema, que não se ajustam ao ensino regular e acabam como educandos na modalidade antes vista para adultos. Ela aborda a juventude enquanto construção social e pontua dois aspectos dos jovens: de um lado, a irresponsabilidade, o lado em que eles ainda têm tempo, lazer e sonhos, e do outro uma juventude carregada de responsabilidades que os impulsiona para o mercado de trabalho prematuramente. Para ela, a juvenilização da Educação de Jovens e Adultos deve se tornar uma característica permanente da modalidade de ensino.²⁷

Os jovens são configurados como adultos em função da forma concreta como vivenciam seu tempo de juventude. Jovens na idade, mas tornados adultos pelas regras sociais que não lhes oportunizou viver seus direitos: direito à educação, à identidade, ao desenvolvimento pleno e à juventude.²⁸

Neste ponto, novamente se evidencia a característica de negação de direitos. Os sujeitos da EJA, sejam jovens ou adultos, possuem em comum a busca pela recuperação de tais direitos. Mesmo assim, as condições de permanência ainda são um grande desafio para

²⁴ MOURA; SILVA, *op. cit.*, p. 12-13.

²⁵ SAVIANI, Dermeval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 443-444.

²⁶ MOURA; SILVA, *op. cit.*, p. 14-15.

²⁷ CARVALHO, R. V. *A juventude na educação de jovens e adultos: uma categoria provisória ou permanente?* In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE III, 9., 2009, Paraná. *Anais [...]*. Paraná: Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, PUCPR, 2009. p. 7803-7815.

²⁸ CARVALHO, *op. cit.*, p. 7807.

a manutenção desses direitos aos poucos recuperados. Porém, recuperá-los, por si só, não garante a formação para a cidadania desses educandos, embora seja um passo importante, é preciso que a escola cumpra sua função para que esta seja alcançada. Guimarães explicita o papel do ensino de história na construção dessa cidadania:

O diálogo entre os documentos e os referenciais teóricos reforçam em nós a crença em que a história como disciplina essencialmente formativa possui um forte componente ético, político e cultural. Nesse sentido, a práxis do professor de história no desenvolvimento curricular na sala de aula pode favorecer a construção da consciência histórica, a compreensão da realidade, potencializando a formação e a participação cidadã na sociedade.²⁹

Metodologia

Nas turmas da EJA da rede municipal de São Bernardo do Campo, o trabalho sempre começa pela caracterização das turmas, que consiste na “investigação da realidade dos educandos a fim de se buscar um tema gerador e, conseqüentemente, elementos para o levantamento das situações-limite (realidade opressora) expressas pela voz dos sujeitos (falas significativas)”.³⁰ A partir dela que se definem os temas a serem investigados e problematizados junto aos educandos, para a construção da visão crítica acerca de sua realidade.³¹ Pensando no ensino de história enquanto formação para a cidadania, a proposta de São Bernardo do Campo se aproxima do exposto por Guimarães, quando esta afirma:

A cidadania não é uma ideia abstrata ou natural, mas uma construção histórica. É cultural, produzida por homens e mulheres nas relações sociais concretas. Desse modo, defendo propostas de metodologias de ensino de história que valorizam a problematização, a análise crítica; que concebem alunos e professores como sujeitos produtores de história e conhecimento.³²

Juntamente com o levantamento da caracterização, serão aplicados questionários para aferir as concepções prévias dos educandos acerca da cidadania, nos quais haverá afirmações a que eles responderão em grau de concordância, variando entre “concordo totalmente” e “discordo totalmente”.

Posteriormente, será trabalhada a história de São Bernardo do Campo, uma vez que o ensino de história local permite a aproximação do conteúdo com a realidade dos educandos, conforme diz Bittencourt:

A história local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência - escola, casa, comunidade,

²⁹ GUIMARÃES, *op. cit.*, p. 115.

³⁰ SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2019, p. 15.

³¹ *Ibidem*, p. 15.

³² GUIMARÃES, *op. cit.*, p. 118.

trabalho e lazer -, e igualmente por situar os problemas significativos da história do presente.³³

Cabrini e colaboradores, na obra *Ensino de história: revisão urgente*, pontuam a necessidade que os educandos sentem de que a história ensinada se aproxime de sua realidade, entretanto, o que na maioria das vezes é colocado a eles é a “história acabada”, dita “verdadeira”.³⁴ Os autores também propõem “que um objeto de estudo parta da realidade mais próxima do aluno, não somente porque ele tem dificuldade em lidar com o tempo, mas sobretudo porque queremos aproveitar o seu conhecimento, sua experiência de vida”.³⁵

Inicialmente, para trabalhar a história de São Bernardo do Campo, será feita uma sondagem com os educandos com o seguinte questionamento: “O que você percebe em nossa cidade que faz parte da história?” Essa experiência será um ponto de partida para análise do texto sobre a história do município, disponível no site da prefeitura,³⁶ para entender o que é veiculado como a história “oficial” da cidade e se esta história se aproxima do que foi levantado pelos educandos durante o questionamento. Um dos pontos a ser levantados na análise do texto é a abordagem dada à história do trabalho, devido à característica trabalhadora dos educandos da EJA, como pontuado por Arroyo³⁷ e Ventura,³⁸ além do papel de São Bernardo do Campo na história da luta dos trabalhadores e do sindicalismo no Brasil. Nesse sentido, a proposta curricular criada pela Coordenadoria dos Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp) do estado de São Paulo, na década de 1980, propunha:

Ao optarmos pelo estudo dos grupos culturais que constituem a força do trabalho no Brasil, surge, necessariamente, a problemática das diferenciadas práticas desses grupos e de sua presença (forçada, resistente, submissa, dominada ou dominante etc.).³⁹

Sobre o movimento sindicalista do ABC das décadas de 1970 e 1980, serão analisadas matérias de jornais que noticiaram os eventos da época e compará-los com o que existe de seu registro na história da cidade, sendo aqueles veiculados nos canais de comunicação oficial da prefeitura, patrimônio histórico da cidade e outros, para compreender quais narrativas têm sido escolhidas pelo poder público para serem preservadas.

Ao final da experiência, os educandos deverão produzir um texto no qual busquem reescrever a história por sua perspectiva enquanto classe trabalhadora, além de responderem outro questionário, visando compreender se houve mudanças em suas percepções sobre a cidadania ou não.

³³ BITTENCOURT, *op. cit.*, p. 168.

³⁴ CABRINI, Conceição; CIAMPI, Helenice; VIEIRA, Maria Pilar de Araújo; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; BORGES, Vavy Pacheco. *Ensino de história: revisão urgente*. São Paulo: Editora PUC-SP, 2005, p. 33.

³⁵ CABRINI et al., *op. cit.*, p. 54.

³⁶ Disponível em: <<https://www.saobernardo.sp.gov.br/historia-da-cidade>> Acesso em 6 jun. 2020.

³⁷ ARROYO, *op. cit.*

³⁸ *INÚMEROS Trabalhadores Sujeitos da EJA*. Jaqueline Ventura, 2019. Exibido no III Curta ANPEd, durante a 39ª Reunião Nacional da ANPEd (19 min).

³⁹ SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. *Proposta Curricular para o Ensino de História – 1º Grau*. São Paulo, 1989, p. 23.

Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel G. *Passageiros da Noite do trabalho para a EJA Itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis: Vozes, 2017.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. “Conteúdos históricos: como selecionar?”. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 135-180.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 1 jun. 2020.

BRASIL. *LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. 2ª ed., Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.

BRASIL. Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jun. 2010, s. 1, p. 66.

CABRINI, Conceição; CIAMPI, Helenice; VIEIRA, Maria Pilar de Araújo; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; BORGES, Vavy Pacheco. *Ensino de história: revisão urgente*. São Paulo: Editora PUC-SP, 2005.

CARVALHO, Roseli Vaz *A juventude na educação de jovens e adultos: uma categoria provisória ou permanente?* In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE III, 9., 2009, Paraná. *Anais [...]*. Paraná: Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, PUCPR, 2009. p. 7803-7815.

GUIMARÃES, Selva. *Ensinar história: formar cidadãos no Brasil Democrático*. In: GUIMARÃES, Selva. (org.). *Ensino de história e Cidadania*, Papirus, Ebook, 2018.

INÚMEROS Trabalhadores Sujeitos da EJA. Jaqueline Ventura, 2019. Exibido no III Curta ANPEd, durante a 39ª Reunião Nacional da ANPEd (19 min).

MOURA, Carmen Brunelli de; SILVA, Marluce Pereira da O sujeito da EJA. In: GARCIA, R. M.; SILVA, M. P. (org.). *EJA, diversidade e inclusão: reflexões (im)pertinentes*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2018. p. 11-23.

REZENDE FILHO, Cyro de Barros; CÂMARA NETO, Isnard de Albuquerque. “A evolução do conceito de cidadania”. *Revista Ciências Humanas*, Taubaté, vol. 7, nº 2, 2001.

RINALDI, Ana Maria Maciel. *O ensino de história na educação de jovens e adultos: uma contribuição para a formação da cidadania*. 2016. Dissertação (Mestrado em Docência para Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2016.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação. *Diretrizes Curriculares da EJA*. São Bernardo do Campo, 2012. Disponível em: <https://educacao.saobernardo.sp.gov.br/images/orientacoes_gerais_2/Diretrizes_Curriculares_2012.pdf> Acesso em: 5 de jun. 2020.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação. *Grupos de Trabalho 2018/2019: Educação de Jovens e Adultos*. São Bernardo do Campo, 2019. Disponível em: <https://educacao.saobernardo.sp.gov.br/images/gestao_escolar/GT/eja/03_1_EJA.pdf> Acesso em: 4 de jun. 2020.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. *Proposta Curricular para o Ensino de história – 1º Grau*. São Paulo, 1989.

SAVIANI, Dermeval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2010.

ENTRE UMA FERROVIA E UMA AERONAVE: MEMÓRIAS, FOTOGRAFIAS E HISTÓRIAS DO BAIRRO DA VILA GALVÃO – GUARULHOS (SP)

Rafael Saraiva Fernandes¹

Em 2014, Douglas Nascimento² publicou no site São Paulo Antiga um pequeno artigo sobre a história da Estação Vila Galvão,³ situada no bairro de mesmo nome, em Guarulhos (SP). Ilustrado com fotografias,⁴ o texto começa com uma crítica à administração municipal por sua falta de empenho na preservação do patrimônio histórico. Em seguida, narra a origem do nome do bairro e a necessidade de uma ponte férrea sobre rio Cabuçu para levar um ramal ferroviário de São Paulo a Guarulhos. Aponta a importância da ferrovia no transporte de passageiros e para o crescimento econômico local. Cita a falta de renovação na linha, seus problemas e os impactos que sofreu em decorrência da construção da Rodovia Presidente Dutra na década de 1950. Comenta sobre as ruínas da Vila Galvão como o único vestígio material da ferrovia no local e finaliza com mais críticas às ações da gestão pública referente à preservação e disseminação da história local.⁵ Após o texto, trinta e um comentários estão registrados por leitores.⁶

Um dia após a publicação de Douglas Nascimento, Ana Fartote escreveu o seguinte comentário:

Passei muitas vezes na Praça Santos Dumont, e pelo que me lembre, essa estrutura meio quadrada e estranha que resta no Centro da Praça, na verdade era parte da sustentação dos trens de pouso de um avião que permaneceu vários anos na Praça, não sei se vocês lembram mas existiu um avião ali, até que se não me engano, alguém se tocou que era um dos últimos exemplares da FEBE que voaram na 2ª guerra e ele foi recolhido para Base

¹ Mestrando ProfHistória, Unifesp, Turma 2020.

² Jornalista, fotógrafo e pesquisador independente, é presidente do Instituto São Paulo Antiga e membro do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo (IHGSP). Disponível em: <<https://saopauloantiga.com.br/>>. Acesso em: 7 nov. 2020.

³ A estação fazia parte do ramal Guarulhos da ferrovia Tramway da Cantareira. NASCIMENTO, Douglas. Estação Vila Galvão. *São Paulo Antiga*, São Paulo, 18 mar. 2014. Disponível em: <<https://saopauloantiga.com.br/estacao-vila-galvao/>>. Acesso em: 5 nov. 2020.

⁴ Das doze fotografias, sete apresentam os vestígios materiais da ferrovia e foram produzidas por Douglas Nascimento.

⁵ *Ibidem*.

⁶ Um recorte sobre esses comentários foi realizado a fim de formar um conjunto de significativas memórias acerca das “ruínas da Vila Galvão”.

Aérea para ser restaurado, será que ninguém tem fotos dessa época para tirarmos as dúvidas sobre essa estrutura?⁷

Ana Fortote registra uma memória na qual a “estranha” estrutura teria servido apenas como suporte de sustentação para um avião militar. Nota-se com isso que Ana não conhece o passado das ruínas anteriores a sua memória. Para ela, as dúvidas sobre esse passado poderiam ser esclarecidas com fotografias. Dessa forma, evidencia-se que a fotografia é tida como registro que pode trazer a verdade quando a memória não dá conta de esclarecer as dúvidas.

Ao contrário de recordações e registro do passado, os momentos captados em filmes são verossímeis, reproduzíveis com precisão e indefinidamente duráveis. Assim que as pessoas se acostumaram a absorver sua informação visual, as fotografias se tornaram a norma de representação fidedigna, eliminando necessidades de recordações detalhadas.⁸

A fotografia e seu caráter fidedigno da realidade, sua fama de verossimilhança e seu *status* de testemunha ocular não podem ser encarados sem ressalvas. Assim como a memória, a fotografia é dada ao mundo pela ação humana, neste caso, o fotógrafo, que em função de alguma motivação, escolhe o assunto, utiliza uma série de componentes de ordem material (indústria fotográfica) e de ordem imaterial (filtros individuais e repertório pessoal), delimita o espaço a ser registrado (enquadramento) e dispara a câmera.⁹ A fotografia é o resultado de uma criação a partir da realidade, uma interpretação do mundo que carrega consigo as decisões do fotógrafo.

As escolhas do fotógrafo, as ações dos fotografados, as intencionalidades de quem publica fotografias e as recepções dos que a veem dão à fotografia um dos seus mais significativos aspectos, a polissemia. Essa característica pode criar uma falsa realidade, ou uma ficção. Nesse sentido, Lowenthal cita como exemplo “[...] uma rara nevada na Cidade do Cabo, em 1926, cujas fotografias são exibidas nas salas das casas dos habitantes, dão uma impressão completamente falsa do clima habitual da cidade”.¹⁰

Apesar de todo o cuidado, ao analisarmos uma imagem fotográfica, devemos considerar que seu caráter de testemunha ocular e sua natureza indiciária são poderosos elementos na construção do saber histórico. Nesse sentido, Kossoy afirma que,

[...] em função da materialidade do registro, no qual se tem gravado na superfície fotossensível o vestígio/aparência de algo que se passou na realidade concreta, em dado espaço e tempo, nós a tomamos, também, como um documento do real, uma fonte histórica.¹¹

⁷ *Ibidem.*

⁸ LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. *Projeto História*, São Paulo, nº 17, p. 63-201, 1998, p. 177.

⁹ KOSSOY, Boris. *Realidade e Ficções na Trama Fotográfica*. 3ª ed. Cotia: Ateliê Editorial. 2002.

¹⁰ LOWENTHAL, *op. cit.*, 1998, p. 100.

¹¹ KOSSOY, *op. cit.*, 2002, p. 31.

Sobre o uso da fotografia como documento, José de Souza Martins nos diz que,

[...] historiadores a agregaram à lista de documentação a que recorrem para ampliar as evidências documentais da realidade social do passado que constituem a matéria-prima de suas análises. Um recurso que, em diferentes campos, amplia e enriquece a variedade de informações de que o pesquisador pode dispor para constituir e interpretar determinada realidade social.¹²

Peter Burke enfatiza a importância da iconografia e iconologia.¹³ Segundo este estudioso, Erwin Panofsky (1892-1968) sintetizou o método distinguindo três níveis de interpretação, a saber: 1) descrição pré-iconográfica, com a identificação dos objetos e eventos. 2) nível da iconografia no sentido estrito, ou seja, identificar o acontecimento (como exemplo, a inauguração da estação ferroviária Vila Galvão). 3) o principal nível, o da interpretação iconológica, voltado para a compreensão do significado intrínseco das imagens, o que se encontra subjacente e revela a “atitude básica de uma nação, um período, uma classe, uma crença religiosa ou filosófica”.¹⁴ O método ainda se desdobra em três pontos: 1) aproximação de imagens que foram produzidas para serem observadas juntas, mas separadas no tempo. 2) total atenção aos detalhes para identificação de significados culturais. 3) justaposição de textos e outras imagens às fotografias que se deseja analisar.

Das memórias registradas no comentário que analisamos, a pergunta sobre a existência de uma fotografia para sabermos sobre o passado das ruínas da Vila Galvão pode ser respondida com as duas imagens reproduzidas a seguir.



Figura 1. Caça Douglas A-20 Havoc exposta na Praça Santos Dumont. Vila Galvão, Guarulhos/SP, década de 1970¹⁵

¹² MARTINS, José de Souza. *Sociologia da Fotografia e da Imagem*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2019, p. 26.

¹³ BURKE, Peter. *Testemunha Ocular: história e imagem*. Bauru: Edusc, 2004.

¹⁴ *Ibidem*, p. 45.

¹⁵ Disponível em: <<https://commons.wikimedia.org>>. Acesso em: 7 nov. 2020.



Figura 2. Ruínas da Vila Galvão. A construção maior seria a que é apontada como base de sustentação de uma aeronave militar. Os retângulos vermelhos destacam as estruturas menores¹⁶

Na Figura 1, percebemos que a estrutura que sustenta o trem de pouso da aeronave se diferencia das ruínas por sua forma e dimensões. Há um desgaste nas ruínas que evidenciam uma temporalidade maior que a presente na imagem da aeronave. Vemos que as ruínas são compostas por três partes: uma construção maior, mais ou menos em formato cúbico e centralizada entre duas estruturas menores, todas construídas com tijolos de barro unidos por cimento. A avião repousa sobre uma base em declive. Uma base neste modelo, onde hoje são as ruínas, aparentemente, configuraria uma estrutura maior, comparada com a que vemos na fotografia da aeronave.

Um curto vídeo¹⁷ produzido pela prefeitura de Guarulhos sobre uma maquete desse avião mostra claramente a aeronave ao lado do um busto de Santos Dumont, que sabemos ainda estar localizado na praça, a alguns metros das ruínas. Conclui-se assim que a estrutura que suportava avião não se trata das ruínas ainda existentes na Vila Galvão.

A confirmação da veracidade, da ficção ou do esquecimento pode ser realizada quando lembranças são comparadas com outras fontes. O engano presente no relato de Ana Fortote e confirmado com a análise das fotografias e um vídeo nos remete ao fato de que

[...] Lembranças específicas frequentemente revelam-se enganosas ou até mesmo inventadas, porém permanecemos confiantes a respeito de quase todas elas porque são coerentes; entrelaçam-se bem demais para serem descartadas como ilusão.¹⁸

¹⁶ Disponível em: <<https://saopauloantiga.com.br/estacao-vila-galvao/>>. Acesso em: 5 nov. 2020.

¹⁷ Museu ganha maquete da Praça Santos Dumont. Produção: Guarulhos Tem. Prefeitura de Guarulhos Comunicação, [2014?]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Ti6unY4Mhqk>>. Acesso em: 5 nov. 2020.

¹⁸ LOWENTHAL, *op. cit.*, 1998, p. 87-88.

Pierre Nora complementa:

A memória é vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta a dialética da lembrança e do esquecimento, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível a longas latências e de repentinas revitalizações.¹⁹

Prosseguindo com as memórias registradas no site São Paulo Antiga, analisaremos o que Álvaro Torres Galindo publicou em 22/06/2014. Segundo Galindo:

Aquelas três estruturas que existem na praça até hoje e que são feitas de tijolinhos bem assentados, são restos da estrutura da ponte sobre o rio e eram do trem sim. Como não conseguiram arrebentar (podem ver que um pedaço está bem baixo quase escondido pela vegetação) colocaram um avião parece que da Segunda Guerra para disfarçar e aproveitar o nome da praça Santos Dumont em homenagem a ele. Tem uma parte ali perto que tem doze ou treze dormentes (peças de madeira que os trens usam para colocar os trilhos) no lugar da calçada. Tinha uma placa de material plástico contando a história do trem, mas a população destruiu.²⁰

O relato que acabamos de ler afirma que as ruínas eram mesmo parte da ferrovia, mas contém dois equívocos. Primeiro, as ruínas estão aproximadamente a cem metros do rio Cabuçu, não constituindo parte da estrutura da ponte, e sim uma passagem de nível, como veremos mais adiante. Segundo, comete o mesmo engano que o relato anterior, afirmando que as ruínas serviram de base para sustentar uma aeronave. Mas a lembrança da placa nos leva a crer que houve um esforço (tímido) de preservação da memória da ferrovia no bairro e a própria estrutura lá deixada, próxima a dormentes fixados no chão, podem confirmar essa hipótese.

Tempos depois, em 08/02/2017, Luiz Antônio Vitulo Junior escreveu seu comentário:

Creio que ninguém ou quase ninguém sabe realmente o que eram essas colunas, eu morava no Tremembé, mais as vezes ia até o hospital Padre Bento visitar meu avô, e eu fixei essa imagem na memória e ela está bem nítida em minha cabeça, ali se vocês prestarem bem a atenção na estrutura poderão imaginar que era a sustentação de uma passagem de nível de onde há uma pequena rua do lado direito para quem chega à Vila Galvão quase em frente as duas colunas, e ali os carros, pessoas, carroças cruzavam por debaixo da linha para outro lado da avenida.²¹

Apesar de dizer que ia “às vezes” visitar o avô, ao afirmar que “fixei essa imagem na memória e ela está bem nítida em minha cabeça”, Luiz Antônio inspira confiança e credibilidade com suas memórias. Com essas afirmações, levantamos a hipótese de uma memória afetiva, que

¹⁹ NORA, Pierre. “Entre memória e história: a problemática dos lugares”. *Projeto História*, São Paulo, nº 10, p. 7-28, 1993, p. 9.

²⁰ NASCIMENTO, *op. cit.*, 2014.

²¹ *Ibidem*.

“de maior intensidade revela um passado tão rico e vívido que nós quase o revivemos”.²² Por fim, o relato explica a função daquela estrutura, quando afirma que “ali os carros, pessoas, carroças cruzavam por debaixo da linha para outro lado da avenida”.

Partindo das lembranças analisadas até o momento e o conhecimento adquirido em visitas ao local, identificamos alguns dos elementos que compõem a imagem a seguir.

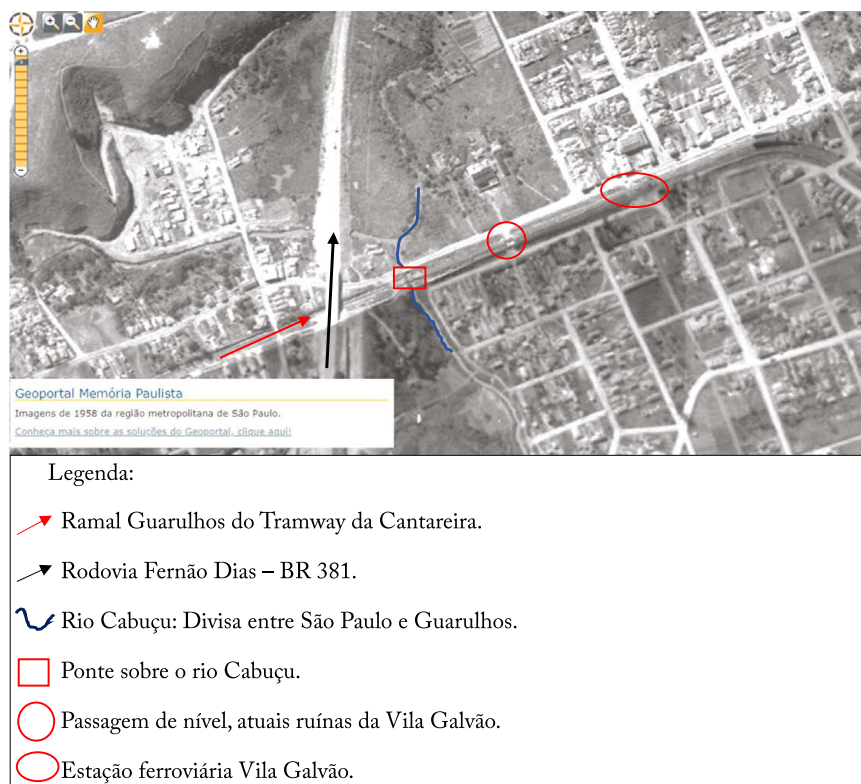


Figura 3. Visão parcial da Vila Galvão, Guarulhos/SP, 1958²³

Como podemos observar na imagem, rodovia, ferrovia e rio são linhas na paisagem que delimitam espaços e, como vimos nos relatos, imprimem lembranças.

Os comentários no site São Paulo Antiga prosseguem. Luiz, em 20/03/2014, escreveu: “Pelo pouco que eu sei, isto que sobrou era um trecho de declive, pois o trilho passava por cima desta coluna e a estação, propriamente dita, ficava em frente as Pernambucanas”.²⁴ No mesmo dia, Douglas Nascimento acrescenta: “É isso mesmo, Luiz. Mas a área do declive já fazia parte do complexo da estação”.²⁵

As ruínas aqui discutidas configuram o que Lowenthal classifica como relíquias, ou fragmentos. “Ao contrário de memória e história, fragmentos não são processos, mas resíduos de processos”.²⁶ Elementos que nos conectam com um passado tangível, coexistindo no passado e no presente.

²² LOWENTHAL, *op. cit.*, 1998, p. 91.

²³ Disponível em: <<http://www.geoportal.com.br/memoriapaulista/>>. Acesso em: 7 nov. 2020.

²⁴ NASCIMENTO, *op. cit.*, 2014.

²⁵ *Ibidem.*

²⁶ LOWENTHAL, *op. cit.*, 1998, p. 66.

Assim como as fotografias, fragmentos são mudos e estáticos, oferecendo-nos apenas suposições, ou nem mesmo isso. “Já passei tantas vezes ali e nunca sequer imaginei que esse bloco era parte da antiga estação”, relatou Alexandre Fontana em 2014.²⁷ “Ao contrário da história e da memória, cuja própria existência prenuncia o passado, o passado tangível não tem vida própria. As relíquias são mudas; elas requerem interpretação para exprimir sua função de relíquia”.²⁸ Mas como conhecer o passado por meio das relíquias? Como visto neste texto, o terceiro ponto do método iconográfico pode nos dar um caminho ao propor a justaposição de textos e imagens e, nesse sentido, Lowenthal afirma que “[...] para demonstrar reações e motivos do passado, os artefatos precisam ser ampliados por relatos e reminiscências”.²⁹

O texto sobre a história da estação Vila Galvão, publicado no site São Paulo Antiga, não registra nenhuma referência a outros autores ou documentos. Não é possível saber como o autor tomou conhecimento sobre o que escreveu. Seu texto é de fácil compreensão, podendo ser lido por quem é pouco afeito à leitura. Os comentários que o seguem demonstram níveis diversos de escrita,³⁰ evidenciando o alcance do site junto a pessoas com distintos graus de escolarização. Todavia, as memórias contidas nos comentários, independentemente das formalidades ortográficas, exemplificam o fato de que há os acontecimentos e o que se diz sobre os acontecimentos.³¹

Em uma análise sobre um recorte mais amplo de comentários, é comum encontrarmos afirmações de desconhecimento sobre os assuntos que o site apresenta. Isso confirma o que constitui algo bastante amplo, e Trouillot o dimensiona com a seguinte afirmação:

A maioria dos europeus e norte-americanos aprendem suas primeiras lições de história por intermédio de meios de comunicação que não se submetem aos padrões estabelecidos pela avaliação dos pares, das editoras universitárias ou de comitês doutorais. Muito antes que os cidadãos médios leiam os historiadores que definem os padrões correntes para colegas e estudantes, eles abordam a história através de celebrações, visitas a museus, filmes, feriados nacionais e livros escolares.³²

A história sobre a estação Vila Galvão, disseminada conforme as fontes aqui analisadas, enquadra-se também no conceito de “uso público da história”. O termo pode ser entendido como um esforço para a difusão de interpretações históricas para um público expandido, ou seja, uma história que não circula somente entre um pequeno círculo de especialistas. A produção historiográfica é adaptada para ser consumida por um grupo amplo. Através dos meios de comunicação de massa, os usos públicos da história podem ter objetivos de ordem individual ou coletiva, podendo alcançar efeitos políticos, culturais, econômicos e sociais. Seu uso pode ocorrer em espaços diversos; como escolas, igrejas, museus, entre outros e, em geral, se faz com objetivos políticos, podendo servir a revisionismos e ao ensino de história escolar.³³

²⁷ NASCIMENTO, *op. cit.*, 2014.

²⁸ LOWENTHAL, *op. cit.*, 1998, p. 157.

²⁹ *Ibidem*, p. 156.

³⁰ Os níveis de escrita variam entre textos bem articulados e textos incompreensíveis.

³¹ TROUILLOT, Michel-Rolph. *Silenciando o passado: poder e produção da história*. Curitiba: Huya, 2016.

³² *Ibidem*, p. 48.

³³ KALLÁS, Ana Lima. “Usos públicos da história: origens do debate e desdobramentos no ensino de história”.

O site São Paulo Antiga faz uso público da história. Longe dos formalismos acadêmicos, é regionalista, e alguns de seus artigos possuem tom ácido em críticas aos poderes públicos, acusando-os de não preservarem a memória, a história e o patrimônio. Propositalmente ou não, tais colocações parecem incitar comentários que seguem no mesmo tom, ou o ultrapassam, promovendo contestações muitas vezes vazias de referências. Vejamos um exemplo,

É uma lástima que continuemos relegando ao esquecimento a nossa história, até a mais recente. Essa desmemória, que é do povo e do poder público, dá a dimensão da nossa pobreza cultural e da nossa falta de respeito por tudo o que nos cerca.

Somos um povo em decadência, preocupado apenas com o ter, sem que saibamos perceber o preço pago para chegar lá...³⁴

A “desmemória” atribuída ao povo (brasileiro) e ao poder público dimensiona a pobreza cultural de um povo em decadência. Essa é a visão sobre a história, a memória e o “povo” na qual o autor do relato afirma pertencer. Negativista, sem propostas e sem referências, comentários como esse não são poucos no site que analisamos. Todavia, há os que ricamente contribuem com suas memórias e os que somente mostram os desconhecimentos sobre os acontecimentos apresentados. Tendenciosa ou neutra, criando ficções ou buscando a verdade, a internet tem se tornado cada vez mais influente na construção e discussão acerca do saber histórico. Cabe ao historiador profissional, de uma forma ou outra, com critérios claros, apontar quando o perigo está à vista ou quando temos um instrumento de democratização do conhecimento.

Referências bibliográficas

BURKE, Peter. *Testemunha Ocular: história e imagem*. Bauru: Edusc, 2004.

KALLÁS, Ana Lima. “Usos públicos da história: origens do debate e desdobramentos no ensino de história”. *Revista História Hoje*, São Paulo, nº 12, p. 130-157, 2017.

KOSSOY, Boris. *Realidade e Ficções na Trama Fotográfica*. 3ª ed. Cotia: Ateliê Editorial. 2002.

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. *Projeto História*, São Paulo, nº 17, p. 63-201, 1998.

MARTINS, José de Souza. *Sociologia da Fotografia e da Imagem*. 2ª ed., 5ª reimp. São Paulo: Contexto, 2019.

NASCIMENTO, Douglas. Estação Vila Galvão. *São Paulo Antiga*, São Paulo, 18 mar. 2014. Disponível em: <<https://saopauloantiga.com.br/estacao-vila-galvao/>>. Acesso em: 5 nov. 2020.

Revista História Hoje, São Paulo, nº 12, p. 130-157, 2017.

³⁴ NASCIMENTO, *op. cit.*, 2014.

NORA, Pierre. “Entre memória e história: a problemática dos lugares”. *Projeto História*, São Paulo, nº 10, p. 7-28, 1993.

SANTOS, Carlos Ferreira dos. *Identidade urbana e globalização: a formação dos múltiplos territórios de Guarulhos/SP*. São Paulo: Annablume; Guarulhos: Sindicato dos Professores de Guarulhos, 2006.

TROUILLOT, Michel-Rolph. *Silenciando o passado: poder e produção da história*. Curitiba: Huya, 2016.

“QUANDO A TAIPA DÁ LUGAR AO TIJOLO”: A CONSTRUÇÃO E O TOMBAMENTO DO PRÉDIO DA PINACOTECA DE SÃO PAULO E SUA RELEVÂNCIA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Renato Akio da Cruz Yamaguchi¹

A denominação de patrimônio histórico não é uma tarefa fácil e, em algumas vezes democrática, pois há um grande jogo de interesses marcado neste processo, que vai desde o que o poder público considera como um patrimônio e disponibiliza verba para sua manutenção até aos novos ocupantes desse local, os quais em inúmeras ocasiões descaracterizam a construção original e dão novos usos aos espaços. Há na atualidade constantes questionamentos sobre o que é considerado patrimônio, o que foi patrimonializado, seus diversos discursos, usos e desusos. A falta de representatividade de espaços patrimonializados que reiteram e reforçam o passado de grupos majoritariamente excluídos de representatividade nos cenários político, social e econômico, e a patrimonialização de espaços e de objetos que remetem a um passado marcado por violência praticada historicamente a um ou mais grupos sociais são um dos mais recentes cenários de discussões acerca do patrimônio. Podemos situar que as pautas dos diversos movimentos sociais ganharam força e se transformaram em políticas públicas referendadas do final do século XX² e começo do século XXI.³

¹ Orientadora: Profa. Dra. Lucília Santos Siqueira. Professora de História, Memória e Patrimônio no Curso de História na UNIFESP. Integra o programa de mestrado profissional de formação de professores – ProfHistória. Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo (1999), foi professora de História do Brasil e trabalhou na Coordenação de Curso nos Cursos de Turismo e Administração Hoteleira da Faculdade Ibero-Americana entre os anos de 1990 e 2000. Foi professora do Departamento de História da PUC-SP entre 2003 e 2009, tendo lecionado nos cursos de História, Turismo e Relações Internacionais. Atua nos seguintes temas: historiografia brasileira, história de São Paulo (província e cidade) no século XIX e no começo do XX, os usos da historiografia pelo Ensino de História e os usos do passado paulista no campo do patrimônio, da cultura e do turismo.

² Apenas como exemplo, e as mudanças não começam e se esgotam nele, em 19 de dezembro de 1973, foi decretada a Lei nº 6.001, que dispõe sobre o Estatuto do Índio. BRASIL. Lei nº 6.001 de 19 de dezembro de 1973. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1973. Disponível em: <<https://bit.ly/3sjVRZ6>>. Acesso em: 14 dez. 2020.

³ Seguindo a mesma nota anterior: a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, estabelece que “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”. BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2003b. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 14 dez. 2020. Posteriormente, no mesmo ano, houve o Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, que “Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias”. BRASIL. Decreto nº 4.887 de 20 de novembro de 2003. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2003a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm>. Acesso em: 14 dez. 2020.

Todo paulistano e paulistana que desfruta da possibilidade de se locomover pela cidade de São Paulo, em especial seu centro, amparado de um olhar aguçado e sem apego ao tempo e ao cotidiano, quase com a mesma objetividade de um *flâneur*, como proposto por Charles Baudelaire, já se deparara com o prédio colossal que hoje abriga a Pinacoteca de São Paulo. A grandiosidade do edifício desperta olhares menos atentos, afinal, como não reparar naqueles incontáveis tijolos à vista e sem reboco na sua fachada? Como não se espantar com a grande quantidade de ônibus escolares chegando repleto de crianças e adolescentes, ansiosos para chegar nas escadarias do museu e tirarem a famosa *selfie*? Ao sair da Estação da Luz em direção ao Bom Retiro, como não notar um parque repleto de árvores, de todos os tipos e tamanhos, em um espaço que mais possui concreto do que natureza? Essas e outras muitas indagações marcam todo o imaginário em torno desse lugar.

A região central de São Paulo tem sua narrativa atrelada a diversas mudanças nos cenários políticos, econômicos, sociais e nos processos de urbanização que ocorreram nas principais capitais brasileiras⁴ entre o final do século XIX⁵ e início do século XX, período de transição entre o Império e a República. A transição da cidade de São Paulo de uma província colonial para uma cidade cosmopolita⁶ teve na economia cafeeira seu aporte financeiro, onde as elites enriquecidas pelo café sobrepujavam todo seu ávido desejo em transformar a cidade aos moldes das europeias. Inicialmente, essas elites paulistanas tinham suas preocupações voltadas para lugares de convívio social, onde pudessem demonstrar seu poderio financeiro, sua influência direta e indireta nas políticas locais, e ditar costumes importados da Europa. Um dos momentos de mudança desse ideal ocorreu quando herdeiros⁷ dessa elite começaram a frequentar a Europa para estudar nas suas universidades, não apenas por lazer, e isso altera suas mentalidades, de acordo com a historiadora Janice Theodoro:

⁴ MARINS, Paulo César Garcez. “Habitação e vizinhança: limites da privacidade no surgimento das metrópoles brasileiras”. In: SEVCENKO, Nicolau (org.). *História da vida privada no Brasil*. vol. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 131-214.

⁵ “O século XIX representará, neste sentido, a passagem de uma cidade com uso e sociabilidade rurais para uma cidade capaz de gerenciar um novo tipo de relações sociais”. THEODORO, Janice. “São Paulo de Ramos de Azevedo”. *Anais do Museu Paulista*, São Paulo, vol. 4, p. 201-208, jan./dez. 1996, p. 201.

⁶ “Na passagem da Monarquia para a República, as modificações dos usos e espaços da ‘metrópole do café’ denotam as inter-relações entre o ambiente construído da cidade e o espaço social onde circularam e foram consumidos tanto bens materiais quanto práticas, ideias, valores e padrões culturais. A paisagem urbana modificava-se gradativa, mas inexoravelmente. Em 1860 e 1890, instalaram-se no meio urbano paulista companhias ferroviárias, casas de negócios, importadoras, oficinas, bancos, livrarias, hotéis, casas de moda, restaurantes, lojas de departamento, entre outros ramos comerciais de produtos industrializados, dinamizando hábitos de consumo civilizatório [...]”. CARVALHO, Fernanda Maria das Chagas. *Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo: Artium Severum Gaudium (A alegria séria das artes)*. Dissertação (Mestrado em História e Fundamentos da Arquitetura e Urbanismo) – FAU-USP, São Paulo, 2019, p. 80-81.

⁷ É importante ressaltar que, no século XIX, o acesso da mulher ao ensino superior era praticamente restrito. Cf. BARION, Isabel Francisco de Oliveira; MACHADO, Maria Cristina Gomes; QUADROS, Raquel dos Santos; COELHO, Gizeli Fermino. “A educação das mulheres no século XIX: a contribuição de Nisia Floresta”. In: EDUCERE – XIII Congresso Nacional de Educação – PUCPR, IV Seminário Inter. de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSSE e VI Seminário Internacional Profissionalização Docente (Cátedra Unesco), Curitiba, 28-31 ago. 2017. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25780_13611.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2020.

“Mas, o que levou à quebra - de um padrão da urbanidade mestiça (urbana/rural) e à substituição por um outro padrão de urbanidade copiada - foi a mudança da mentalidade das elites brasileiras. Deixavam os elegantes salões para se dirigirem às escolas e universidades europeias. Eu diria que o café permitiu que os fazendeiros dessem mais substância à sua imaginação a partir de uma vivência escolarizada. A ruptura com o passado se constituiu a partir: 1) de uma fantasia estetizante de urbanidade, 2) de uma urbanidade regida por normas eficazes e 3) de uma utopia técnico científica. Em suma, não eram poucos os argumentos iluminados que justificavam a ruptura com um passado marcado pelo atraso.”⁸

A “vivência escolarizada” seguiu galopante com os ideais republicanos. Não é por acaso que entre 1890 e 1920 foram construídos cerca de 170 edifícios escolares voltados à educação pública no estado de São Paulo.⁹ Boa parte da arquitetura dessas escolas foi projetada por parte dessa elite paulista que frequentou o ensino superior na Europa. O exemplo que trago é do arquiteto Francisco de Paula Ramos de Azevedo (1851-1928), que estudou Engenharia Civil e Arquitetura na Universidade de Gante, Bélgica, em 1878.¹⁰ Ramos de Azevedo, nominalmente conhecido, recebeu ao longo de sua vida profissional no Brasil diversos projetos para construir espaços públicos e privados para várias finalidades: de escolas públicas e repartições governamentais a palacetes¹¹ desta elite a qual ele também pertencia. Os padrões das construções seguiam as tendências europeias e foram denominadas de ecléticas ou neoclássicas e, conseqüentemente, emanavam um desejo da burguesia paulista de se assemelhar com a burguesia europeia.¹² Vale ressaltar que toda essa evolução arquitetônica tendia a romper com a anterior:

[as] casas que Ramos de Azevedo projetou são algo novo e estranho ao padrão vigente até então. Elas pertencem a uma outra “família” de casas que, não apenas pela mão do arquiteto, mas de outros agentes, como o imigrante, vieram a se instalar também em São Paulo durante aqueles anos, ligando a cidade a um fenômeno bem mais amplo.¹³

O edifício que hoje abriga apenas a Pinacoteca de São Paulo não fugiu dessas construções. Ele fora projetado pelo escritório de Ramos de Azevedo e inicialmente serviu

⁸ THEODORO. *op. cit.*, 1996, p. 202.

⁹ CORRÊA, Maria Elizabeth Peirão; NEVES, Helia Maria Vendramini; MELLO, Mirela Geiger de. *Arquitetura escolar paulista: 1890-1920*. São Paulo: FDE Diretoria de Obras e Serviços, 1991. Introdução.

¹⁰ CARVALHO, Maria Cristina Wolff de. *Ramos de Azevedo*. São Paulo: Edusp, 2000, p. 15.

¹¹ Dentre esses projetos, podemos destacar exemplos de obras públicas: o Teatro Municipal de São Paulo, em 1911; o Mercado Municipal Paulistano, “Mercadão”, em 1933; Escola Modelo Luz, em 1895 (antiga Escola Prudente de Moraes, cujo prédio posteriormente foi doado para a Pinacoteca de São Paulo); Escola Modelo do Brás, em 1898; Quartel da Luz, em 1892 (atual prédio da Rota); prédio da Tesouraria da Fazenda, em 1891; prédio da Secretaria da Agricultura, em 1896; entre outros. Obras para particulares: palacete da Marquesa de Itu, em 1889; residência da família Aguiar de Barros, em 1895; residência da família Paes de Barro, em 1891; e várias outras da elite paulista. Cf. CARVALHO, *op. cit.*, 2000, p. 131-354.

¹² “A noção de habitar que Ramos de Azevedo trouxe de sua formação europeia liga-se aos hábitos, necessidades, ideias, aspirações e costumes burgueses, os quais, naquele final de século, já tinham tido algum tempo para constituir um corpo conceitual e formal de contornos bastante definidos.” Cf. CARVALHO, *op. cit.*, 2000, p. 260.

¹³ *Ibidem*, p. 260.

para o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, uma das primeiras escolas profissionalizantes da cidade. Apesar de o Liceu ser privado, seus cursos eram oferecidos gratuitamente e tinham como objetivo formar mão de obra qualificada para trabalhar nas indústrias, fazendas de café, construção civil e inúmeras outras modalidades.¹⁴

O terreno foi cedido pelo estado de São Paulo para a construção da escola e fica dentro do Jardim da Luz. A construção iniciou em 1897 e foi inaugurada, sem seu término, no ano de 1900. Não há uma precisão sobre os motivos que levaram a sua não finalização, entretanto, acredita-se que a verba tenha acabado.¹⁵ O projeto original do prédio foi assinado¹⁶ por um dos integrantes do escritório de Ramos de Azevedo, Domiciano Rossi.¹⁷ Em 1905, o Liceu cedeu ao governo do estado de São Paulo uma parte do segundo andar do prédio, para que fosse inaugurada a Pinacoteca de São Paulo. Surge uma das questões que pretendo trazer: quais foram as tratativas por parte do governo do estado de São Paulo e o Liceu sobre o terreno e, posteriormente, a inserção de órgãos estaduais no prédio? Inicialmente, averiguaremos mais minuciosamente a Lei Estadual nº 352, de 28 de agosto de 1895, que trata da liberação por parte do estado na parte do terreno do Jardim Público da Luz ao Liceu.

A ideia inicial do governo era consolidar o primeiro museu de arte de São Paulo, e as primeiras obras de seu acervo foram parte compradas pelo estado, e a outra, doada pelo Museu Paulista.¹⁸ Depois de 1905 passaram por lá outras instituições, como: o Ginásio do Estado, o Conselho de Orientação Artística de São Paulo, parte do Grupo Escolar Prudente de Moraes e a Faculdade de Belas Artes de São Paulo. Apenas em 1982, por intermédio da Pinacoteca de São Paulo, o prédio foi tombado pelo CONDEPHAAT, permanecendo nele apenas o museu. Evidentemente que o objetivo deste singelo texto não é aprofundar na análise do projeto da pes-

¹⁴ Sobre a constituição do Liceu de Artes e Ofícios, seu currículo escolar e seus objetivos na formação dos ingressos, há pesquisas recentes sobre. Cf.: CARVALHO, *op.cit.*, 2019; D'ANGELO, Márcia. *Caminhos para o advento da escola de aprendizes artífices de São Paulo (1910-1930): um projeto das elites para uma sociedade assalariada*. Dissertação (Mestrado em História Econômica) – FFLCH-USP, São Paulo, 2000.; VASCONCELOS, Raphael Leon de. *Entre a arte e a indústria, entre a autonomia e a oficialização: definindo os objetivos pedagógicos do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo entre os anos 40 até o final do século XX*. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.; FERREIRA, Leonardo da Costa. *Educação, escola e trabalho: projetos e reformas educacionais entre o Império e a República brasileira (1878-1909)*. Tese (Doutorado em História) – ICHF-UFF, Niterói, 2015.

¹⁵ CAMARGOS, Marcia. “A Pinacoteca em oito tempos: um ensaio histórico”. In: ARAUJO, Marcelo Mattos; CAMARGO, Marcia (org.). *Pinacoteca: a história da Pinacoteca do Estado de São Paulo*. São Paulo: Artemeios, 2007, p. 37.

¹⁶ Partindo de uma pesquisa inicial, percebi que prédios que foram projetados pelo escritório de Ramos de Azevedo nem sempre receberam a designação de serem de propriedade intelectual de outro associado.

¹⁷ Há outras grafias do nome: Domiciano Rozzi, Domiciliano Rozzi, Dommiciano Rossi. Cf.: BELLUZZO, Ana Maria de Moraes. *Artesanato, arte e indústria*. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – FAU-USP, São Paulo, 1988.; SEVERO, Ricardo. *O Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo Histórico, Estatutos, Regulamentos, Programas, Diplomas. MDCCCLXXIII–MCMXXXIV*. [S. l., s. d.], 1934.; LOUREIRO, Maria Amélia Salgado. *A evolução da casa paulistana e a arquitetura de Ramos de Azevedo*. São Paulo: Voz do Oeste/Secretaria de Estado da Cultura, 1981.

¹⁸ Sobre os detalhes pormenorizados do processo de surgimento e consolidação da Pinacoteca de São Paulo no edifício, cf.: ARAUJO, Marcelo Mattos; CAMARGO, Marcia (org.). *Pinacoteca: a história da Pinacoteca do Estado de São Paulo*. São Paulo: Artemeios, 2007.; NERY, Pedro. *Arte, pátria e civilização: a formação dos acervos artísticos do Museu Paulista e da Pinacoteca do Estado de São Paulo, 1893 – 1912*. Dissertação (Mestrado em Museologia) – Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

quisa, pois há um grande caminho a se seguir e ocorreram acréscimos e decréscimos de conteúdos que serão abordados. Mas trago algumas problemáticas iniciais sobre as narrativas históricas que permeiam este lugar e o que pode ser relevante para o ensino de história.

Os conceitos de história e estória propostos por Michel-Rolph Trouillot carregam algumas tensões que podemos mensurar sobre as narrativas em torno do prédio, do espaço em que ele está localizado e da temporalidade de sua construção mencionadas anteriormente. De acordo com o autor:

Seres humanos participam na história não apenas como atores, mas também como narradores. A ambivalência inerente à palavra “história” em várias línguas modernas, incluindo o inglês, alude a esta participação dual. No uso vernáculo, história significa tanto os fatos em questão quanto uma narrativa sobre esses fatos, tanto “o que ocorreu” quanto “aquilo que se diz ter ocorrido”. O primeiro significado enfatiza o processo sócio-histórico; o segundo, nosso conhecimento desse processo ou uma estória sobre esse processo.¹⁹

Da primeira narrativa sobre o prédio, uma parcela considerável de visitantes do museu desconhece a história. Boa parte acredita que foi construído para abrigar um museu, um convento, um casarão, um hospital e até um presídio, menos uma escola.²⁰ Por quê? O que os leva para esse olhar? A experiência escolar que comumente este grupo heterogêneo²¹ de visitantes do museu possui é de que espaços que carregam uma monumentalidade em sua estrutura física sejam improváveis de abrigarem instituições marcadas por uma arquitetura “padronizada”. Em outras palavras, há um grande imaginário social acerca da arquitetura escolar e sobre o que se constitui como patrimônio histórico. O imaginário coletivo, como destacou Trouillot, carrega diversos problemas na consideração sobre o que pertence ao passado e “[...] se multiplicam dez vezes quando esse passado se diz coletivo. De fato, quando a equação memória-história é transferida a uma coletividade, o individualismo metodológico passa a pesar sobre as dificuldades inerentes ao modelo do armazenamento.”²² Obviamente que meu foco não é ridicularizar e desqualificar as impressões colocadas pelos visitantes, mas problematizar a gênese delas e perceber “[...] como a história é construída. Refletir sobre o processo de construção da história abrange pensar em todas as formas de produção histórica, isto é, seus usos públicos e políticos, que impactam e são impactados pela história acadêmica.”²³

Quando o educativo traz em suas visitas discussões sobre o bairro da Luz anteriormente ter sido uma várzea, ter um nome diferente – Campo de Guaré²⁴ – antes da construção da

¹⁹ TROUILLOT, Michel-Rolph. *Silenciando o passado: poder e a produção da história*. Tradução Sebastião Nascimento. Curitiba: Huya, 2016, p. 20-21.

²⁰ Boa parte dessas interpretações vieram do público atendido pelo educativo do museu, do qual faço parte.

²¹ O público majoritariamente atendido pelo educativo é formado por: alunos e professores de escolas públicas e privadas, universitários, pessoas com deficiência, idosos, pessoas em situação de vulnerabilidade social e funcionários do museu.

²² TROUILLOT, *op.cit.*, 2016, p. 41.

²³ KALLÁS, Ana Lima. “Usos públicos da história: origens do debate e desdobramentos no ensino de história”. *Revista História Hoje*, Rio de Janeiro, vol. 6, nº 12, dez. 2017, p. 139.

²⁴ “No início da colonização portuguesa, a Luz era conhecida como os campos do Guarépe ou Guaré, uma planície alagável que se estendia a partir da vila na direção nordeste, ao longo do Tamanduaté até atingir o Rio Tietê. Foi para aí que os primeiros portugueses levaram suas cabeças de gado, que, livres, se fartavam das pastagens suculentas anualmente submersas pelas cheias de verão”. CAMPOS, Eudes. “Nos caminhos da Luz, antigos palacetes da elite paulista.” *Anais do Museu Paulista*, São Paulo, vol. 13, nº 1, jan./jun. 2005, p. 13.

Estação da Luz, e as populações que moravam em seu entorno serem “ribeirinhas”, sempre há um olhar incrédulo dos visitantes, pensando na impossibilidade de que algo tão ausente fisicamente naquele lugar tenha existido. Mas, estariam essas construções ausentes naquele quadrilátero? Há construções, ou partes dela, remanescentes do período anterior à construção da Estação da Luz, por exemplo? Uma ideia inicial é fazermos um breve levantamento dos bens imóveis na região que circunda o prédio da Pinacoteca e datá-los sobre sua construção e quais eram suas finalidades. Parece palpável para nós hoje que houve uma tentativa de “ruptura do passado”²⁵ colonial para a construção de uma “fantasia estetizante”²⁶, cosmopolita e ditada por conceitos eurocêntricos que auxiliaram na construção de uma narrativa histórica de São Paulo como uma cidade de construções europeias.

A destruição dos espaços que antes eram considerados de caráter colonial suplantou de vez o apagamento dos lugares de memória destas populações majoritariamente excluídas e que viveram naquela região. A preservação destes bens patrimoniais que reiteram um discurso elitista e eurocêntrico cria uma leitura apenas “[...] pelos lugares onde a memória se cristaliza e se refugia [...]”,²⁷ construído com o que nos é palpável e visível. Ao voltarmos a análise para o prédio da Pinacoteca, é com certa seguridade que, apesar de faltar provas documentais, ele foi erguido por diversas mãos. Muitas delas que não tiveram suas histórias contadas nos anais, revistas e catálogos sobre o prédio, com tão pouco registro físico de suas passagens ao longo dos anos. Elas que estavam à margem dos ditames burocráticos e arquitetônicos da cidade, mas foram a força motriz no processo de urbanização. Portanto, até em patrimônios tombados por sua magnitude e a importância histórica designadas a eles, há histórias e estórias perdidas no tempo e espaço. Fica então a questão: como referendá-las? Como construir uma narrativa histórica menos hegemônica e mais inclusiva? Talvez sejam questões que circundarão o projeto, tentando trazer uma perspectiva de confluência entre a ideia de “revisar” a história do prédio, notar sua narrativa “histórica pública” e o que fora esquecido, e de “ensinar história” para além do referendado. Por fim:

Apesar de suas singularidades, os três se encontram em permanente interação entre si e contribuem para forjar sentidos de passado nas sociedades contemporâneas. Da mesma forma que a produção historiográfica, as representações do passado contidas nesses campos são produzidas a partir das demandas do presente e das disputas políticas, culturais, econômicas e sociais colocadas. Nesse sentido, constituem áreas de disputa, de conflitos intensos, podendo servir para reforçar a passividade ou para construir olhares participativos e transformadores, configurando espaços cada vez mais centrais de disputa de hegemonia na contemporaneidade.²⁸

²⁵ THEODORO, *op. cit.*, 1996, p. 202.

²⁶ *Ibidem*, p. 202.

²⁷ NORA, Pierre. “Entre a memória e a História: a problemática dos lugares”. Tradução Yara Aun Khoury. *Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História*, São Paulo, dez. 1993, p. 7

²⁸ KALLÁS, *op.cit.*, 2017, p. 131.

Referências bibliográficas

ARAUJO, Marcelo Mattos; CAMARGO, Marcia (org.). *Pinacoteca: a história da Pinacoteca do estado de São Paulo*. São Paulo: Artemeios, 2007.

BARION, Isabel Francisco de Oliveira; MACHADO, Maria Cristina Gomes; QUADROS, Raquel dos Santos; COELHO, Gizeli Fermino. “A educação das mulheres no século XIX: a contribuição de Nisia Floresta”. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PUCPR, 13., Curitiba, 28-31 ago. 2017. Curitiba: Educere. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25780_13611.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2020.

BELLUZZO, Ana Maria de Moraes. *Artesanato, arte e indústria*. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – FAU-USP, São Paulo, 1988.

BRASIL. Lei nº 6.001 de 19 de dezembro de 1973. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1973. Disponível em: <<https://bit.ly/3sjVRZ6>>. Acesso em: 14 dez. 2020.

BRASIL. Decreto nº 4.887 de 20 de novembro de 2003. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2003a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm>. Acesso em: 14 dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2003b. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 14 dez. 2020.

CAMARGOS, Marcia. “A Pinacoteca em oito tempos: um ensaio histórico”. In: ARAUJO, Marcelo Mattos; CAMARGO, Marcia (org.). *Pinacoteca: a história da Pinacoteca do estado de São Paulo*. São Paulo: Artemeios, 2007.

CAMPOS, Eudes. “Nos caminhos da Luz, antigos palacetes da elite paulista.” *Anais do Museu Paulista*, São Paulo, vol. 13, nº 1, p. 13, jan./jun. 2005.

CARVALHO, Fernanda Maria das Chagas. *Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo: Artium Severum Gaudium (A alegria séria das artes)*. Dissertação (Mestrado em História e Fundamentos da Arquitetura e Urbanismo) – FAU-USP, São Paulo, 2019.

CARVALHO, Maria Cristina Wolff de. *Ramos de Azevedo*. São Paulo: Edusp, 2000.

CORRÊA, Maria Elizabeth Peirão; NEVES, Helia Maria Vendramini; MELLO, Mirela Geiger de. *Arquitetura escolar paulista: 1890-1920*. São Paulo: FDE Diretoria de Obras e Serviços, 1991.

D'ANGELO, Márcia. *Caminhos para o advento da escola de aprendizes artífices de São Paulo (1910-1930): um projeto das elites para uma sociedade assalariada*. Dissertação (Mestrado em História Econômica) – FFLCH-USP, São Paulo, 2000.

FERREIRA, Leonardo da Costa. *Educação, escola e trabalho: projetos e reformas educacionais entre o Império e a República brasileira (1878-1909)*. Tese (Doutorado em História) – ICH-F-UFF, Niterói, 2015.

KALLÁS, Ana Lima. “Usos públicos da história: origens do debate e desdobramentos no ensino de história”. *Revista História Hoje*, Rio de Janeiro, vol. 6, nº 12, dez. 2017.

LOUREIRO, Maria Amélia Salgado. *A evolução da casa paulistana e a arquitetura de Ramos de Azevedo*. São Paulo: Voz do Oeste/Secretaria de Estado da Cultura, 1981

MARINS, Paulo César Garcez. “Habitação e vizinhança: limites da privacidade no surgimento das metrópoles brasileiras”. In: SEVCENKO, Nicolau (org.). *História da vida privada no Brasil*. vol. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 131-214.

NERY, Pedro. *Arte, pátria e civilização: a formação dos acervos artísticos do Museu Paulista e da Pinacoteca do estado de São Paulo, 1893 – 1912*. Dissertação (Mestrado em Museologia) – Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

NORA, Pierre. “Entre a memória e a História: a problemática dos lugares”. Tradução Yara Aun Khoury. *Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História*, São Paulo, dez. 1993.

SEVERO, Ricardo. *O Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo Histórico, Estatutos, Regulamentos, Programas, Diplomas. MDCCCLXXIII–MCMXXXIV*. [S. l., s. d.], 1934.

THEODORO, Janice. “São Paulo de Ramos de Azevedo”. *Anais do Museu Paulista*, São Paulo, vol. 4, p. 201-208, jan./dez. 1996.

TROUILLOT, Michel-Rolph. *Silenciando o passado: poder e a produção da história*. Tradução Sebastião Nascimento. Curitiba: Huya, 2016.

VASCONCELOS, Raphael Leon de. *Entre a arte e a indústria, entre a autonomia e a oficialização: definindo os objetivos pedagógicos do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo entre os anos 40 até o final do século XX*. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

A FORMAÇÃO CONTINUADA E O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS PRODUÇÕES DO PROFHISTÓRIA.

Tatiana Correia Vital da Costa¹

Introdução

Este trabalho faz parte da atividade proposta pelas coordenadoras do núcleo da Unifesp com objetivo de elaborarmos o projeto pesquisa. Foi proposto um levantamento no banco de dissertações das produções relacionadas à temática que objetivamos pesquisar.

O objeto da pesquisa que pretendo estudar é a formação continuada em serviço de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Educação das Relações Étnico-Raciais. Portanto este trabalho visa apresentar um mapeamento inicial das produções do programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória).

Embora não seja uma pesquisa de estado da arte ou estado de conhecimento, este trabalho se assemelha ao tipo de pesquisa de estado de conhecimento, pois faz um breve mapeamento de um programa de pós-graduação em rede². Porém os objetivos de ambas as formas de pesquisa visam possibilitar aos pesquisadores a oportunidade de conhecer e analisar os temas abordados, identificando as recorrências e abordagens emergentes, as lacunas, bem como as inovações e também propor uma ampliação do conhecimento.

Ferreira³ explica que para pesquisas tipo estado da arte, o pesquisador vivencia duas etapas: a primeira etapa, o pesquisador tem contato com os catálogos quantificando e identificando os dados bibliográficos, realizando um mapeamento por período de anos, localização e áreas de produção. Nesta etapa é possível fazer uma trajetória das produções acadêmicas, sendo possível analisar o desenvolvimento da pós-graduação de instituições e programas. São respondidas as questões: Quando? Onde? Quem?

Entretanto a primeira etapa é insuficiente para um processo de catalogação das produções, então inicia-se a segunda etapa,

¹ Mestranda em Ensino de História – ProfHistória, Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

² ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. *Diálogos Educacionais*, Curitiba, vol. 6, nº 6, p. 37-50, 2006.

³ FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, nº 79, p. 257-272, 2002.

Um segundo momento é aquele em que o pesquisador se pergunta sobre a possibilidade de inventariar essa produção, imaginando tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si, na escrita de uma história de uma determinada área do conhecimento. Aqui, ele deve buscar responder, além das perguntas “quando”, “onde” e “quem” produz pesquisas num determinado período e lugar, àquelas questões que se referem a “o quê” e “o como” dos trabalhos.⁴

Nesta segunda etapa, Ferreira⁵ aponta que os pesquisadores recorrem aos resumos, mas a leitura deste gênero discursivo que integra as produções acadêmicas provoca algumas sensações e impressões no pesquisador. A leitura dos resumos não possibilita conhecer a totalidade do tema que a pesquisa está tratando; também existe a preocupação de não se conseguir realizar uma leitura atenta, podendo cometer equívocos de categorização; os resumos apresentados passam por várias reescritas devido às exigências de cada catálogo dificultando a identificação da autoria e informações, e, por último a existência de várias versões de resumos de uma mesma produção. Diante dessas sensações e dificuldades o pesquisador precisa fazer escolhas em sua metodologia de trabalho.

Neste trabalho, a partir da análise dos dados bibliográficos localizados no banco de dissertações objetivou-se responder as questões propostas por Ferreira⁶, Quando? Onde? Quem? O quê? Como?

A primeira parte faz uma apresentação da organização da página on-line do banco de dissertações do ProfHistória. Na segunda parte apresenta-se a análise dos dados bibliográficos das produções a que o termo formação continuada faz referência. Já na terceira parte são apresentados tanto os dados bibliográficos das dissertações como uma síntese preliminar das produções no programa sobre o termo anos iniciais, e, por fim são feitos alguns questionamentos e perspectivas a partir do mapeamento realizado.

O banco de dissertações do ProfHistória.

A fonte de referência para o mapeamento foi o banco de dissertações do programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) que está localizado na página do programa.

Na última consulta realizada em novembro de 2020 estão disponibilizados 287 dados bibliográficos de dissertações produzidas no programa.

A busca no banco de dissertações pode ser feita nas categorias: ano, autor, título da dissertação, orientador, instituição, palavra-chave, resumo e livre.

Na ficha catalográfica (dados bibliográficos) disponível na página, consta o link de acesso a página da Capes onde está disponível a dissertação dos professores pesquisadores.

⁴ *Ibidem*, p. 265.

⁵ *Ibidem*

⁶ *Ibidem*

Esta ficha facilita o levantamento de dados tanto na primeira quanto início da segunda etapa de uma pesquisa de estado da arte e estado de conhecimento porque ao se realizar a busca em qualquer categoria são visualizados todos os dados referente à produção.

Sobre os registros disponíveis no banco de dissertações, comparando a oferta de vagas para ingresso que foi crescendo a cada edital desde a criação do programa, não é possível observar a mesma crescente nos registros das produções.

Na tabela 1 consta o número de vagas ofertadas até o Edital de Ingresso ao programa em 2018. Esse recorte de período foi feito porque os ingressantes até este último ano - sem contabilizar as possíveis prorrogações e desistências – deveriam realizar a defesa até 2020.

Tabela 1.

(Totais de vagas ofertadas no ProfHistória segundo Editais de Exame Nacional de Acesso)

Ano	Vagas ofertadas no ProfHistória
2014 ⁷	152
2016 ⁸	423
2018 ⁹	467
Total	1042

Se compararmos a tabela de vagas ofertadas para ingresso e as fichas com dados bibliográficos disponíveis no banco de dissertações (Tabela 2) estas correspondem a 27,5% das produções feitas no programa.

Tabela 2.

(Total de dados de dissertações disponíveis por ano no banco de dissertações do ProfHistória)

Ano	Dados das dissertações disponível no banco de dissertações do ProfHistória.
2016	92
2017	12
2018	121
2019	34
2020	28
Total	287

⁷ Rio de Janeiro. Exame Nacional de Acesso - 2014. Disponível em: <<http://www.unirio.br/arquivos/noticias/edital-profhistoria-2014/view>> Acesso em 05.fev.2021

⁸ Rio de Janeiro. Exame Nacional de acesso – 2016. Disponível em: <https://profhistoria.ufrj.br/processo_seletivo/2016> Acesso em 05.fev.2021

⁹ Rio de Janeiro. Exame Nacional de Acesso – 2018. Disponível em: <https://profhistoria.ufrj.br/processo_seletivo/2018> Acesso em 05.fev.2021

Embora não seja o propósito deste trabalho buscar as possíveis causas do baixo número de dados de dissertações disponibilizadas na página do programa, tal constatação aponta a dificuldade que pode surgir tanto no trabalho de uma pesquisa inicial para elaboração do projeto de pesquisa quanto para uma pesquisa de estado da arte ou estado de conhecimento, porque ficam dúvidas sobre os números reais das produções tanto do programa quanto dos núcleos integrantes, e, também sobre os temas, as metodologias e abordagens teóricas pesquisadas.

Ferreira, ao tratar sobre os catálogos aponta que a organização destes também atende a uma disputa política. A partir da divulgação dos catálogos é feita a comprovação da qualidade do programa e o inclui disputa por recursos financeiros, acrescentando os apontamentos da pesquisadora, até mesmo a continuidade e ofertas de vagas de acesso ao programa. O banco de dissertações on-line tem diversas funções, traz visibilidade ao programa e contribui para a comunidade científica e para a sociedade.

O acesso às produções do programa é um desafio que se apresenta aos pesquisadores, mas foi possível fazer um mapeamento das dissertações referente aos anos iniciais e à formação continuada com as informações disponíveis no banco de dissertações.

A formação continuada e os anos iniciais

O mapeamento das produções é sobre: anos iniciais do ensino fundamental e formação continuada. Tratar sobre a importância da formação continuada em serviço no ensino de história para professores dos anos iniciais sempre esteve bem definido quanto à escolha de objeto de pesquisa. No entanto é um objeto amplo, por isso a delimitação para Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) foi posterior ao mapeamento, por isso os dados apresentados tratam dos termos: anos iniciais e formação continuada.

Os termos “anos iniciais” e “formação continuada” são os descritores das buscas nas categorias disponíveis na página. A busca foi feita nas seguintes categorias: livre, resumo, palavra-chave e título.

A formação continuada nas produções do ProfHistória

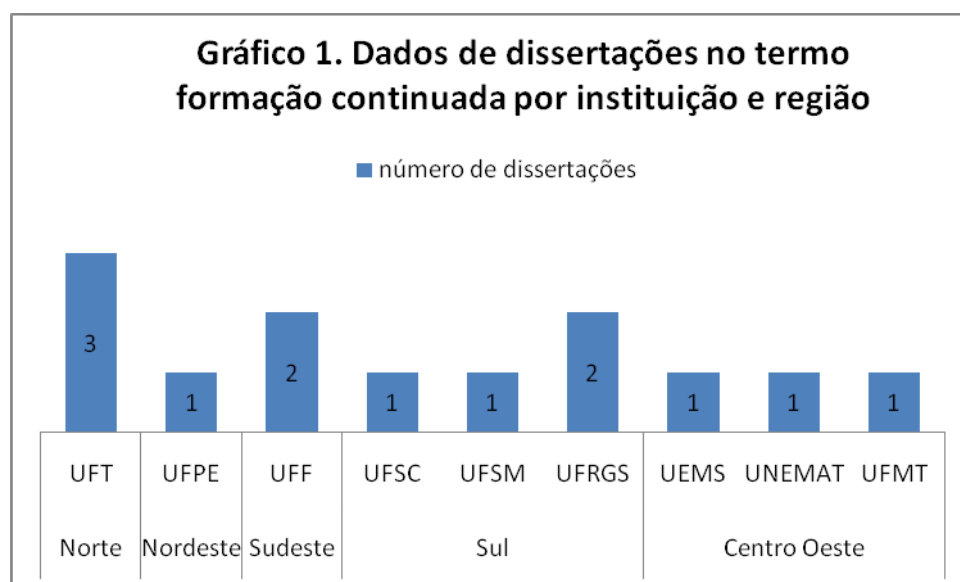
Tendo em vista as etapas descritas por Ferreira¹⁰, o mapeamento inicial feito sobre formação continuada tinha como objetivo localizar as produções que tratavam sobre a oferta de formações (cursos) pelas redes de ensino e instituições (museus, sindicatos, instituições de ensino superior e outros), bem como a formação em serviço ofertada nas escolas.

No levantamento feito sobre a formação continuada nas categorias livre e resumo foram localizados os mesmos dados bibliográficos de 13 dissertações (Azevedo, 2016; Batista, 2016; Duarte, 2018; Forneck, 2017; Macena, 2018; Marchi, 2016; Oliveira, 2018; Santos de Oliveira, 2018; Silva, 2020; Silva Junior, 2016; Trindade, 2020; Umbelino, 2018; Valadares, 2018;).

¹⁰ FERREIRA, op cit., 2002

Na categoria palavra-chave foram localizadas 6 indicações de dados bibliográficos de dissertações levantadas nas categorias livre e resumo (Azevedo, 2016; Forneck, 2017; Marchi, 2016; Santos de Oliveira, 2018; Silva, 2020; Umbelino, 2018;).

Na categoria título foram localizadas 3 indicações de dados bibliográficos de dissertações já localizadas nas categorias anteriores (Azevedo, 2016; Forneck, 2017; Silva, 2020;)



As 13 pesquisas foram realizadas em 9 universidades que integram a rede do programa, sendo 31% na região Sul, 23% na região Norte, 23% na região Centro-Oeste, 15% na região Sudeste e 8% na região Nordeste.

Os dados de dissertação indicam pesquisas nos seguintes níveis e modalidades:

- Educação Básica (Umbelino,2018);
- Educação Infantil (Marchi,2016);
- Anos Finais do Ensino Fundamental, (Macena, 2018);
- Ensino Médio, (Santos Oliveira, 2018; Oliveira, 2018);

As pesquisas foram desenvolvidas com professores de história (Azevedo, 2016; Duarte, 2018; Forneck, 2017; Macena, 2018; Santos de Oliveira, 2018;), professores de Educação Infantil (Marchi, 2016) e professores da área de humanas (Oliveira, 2018) e alunos (Valadares, 2018).

A partir da leitura e análise dos resumos, a formação continuada é abordada por várias nuances. Tanto a análise de cursos ou estratégias formativas ofertadas e organizadas nas Secretarias de Educação, bem como na instituição escolar. Ou seja, produções tratam sobre a ação formativa oferecida pelas Secretarias Municipais (Azevedo, 2016; Forneck, 2017; Macena, 2018; Marchi,2016; Silva, 2020; Umbelino, 2018;) e na escola (Batista, 2016; Oliveira, 2018;).

Também é considerado formação continuada de professores as experiências durante a carreira docente e o acesso aos materiais didáticos como possibilidade de formação continuada.

Há produções que analisam essas trajetórias (Macena, 2018; Oliveira, 2018) e produções que cuja parte propositiva (produto) são materiais didáticos que contribuem para formação continuada de professores (Batista, 2016; Valadares, 2018; Macena, 2018; Silva Junior, 2016). Há ainda a formação continuada como estratégia metodológica (Forneck, 2017; Macena, 2018; Marchi, 2016;).

Na parte propositiva (produto) são sugeridas ações formativas como rodas de conversa, cursos, minicursos e oficinas (Azevedo, 2016; Macena, 2018; Marchi, 2016; Oliveira, 2018; Umbelino, 2018;)

Apesar de 38% dos dados bibliográficos das dissertações terem como parte propositiva (produto) indicações de ações formativas, somente no resumo de Silva (2020) há referenciais teóricos que tratam sobre as concepções da formação continuada.

Segundo as informações contidas nos resumos, os temas tratados nas dissertações são:

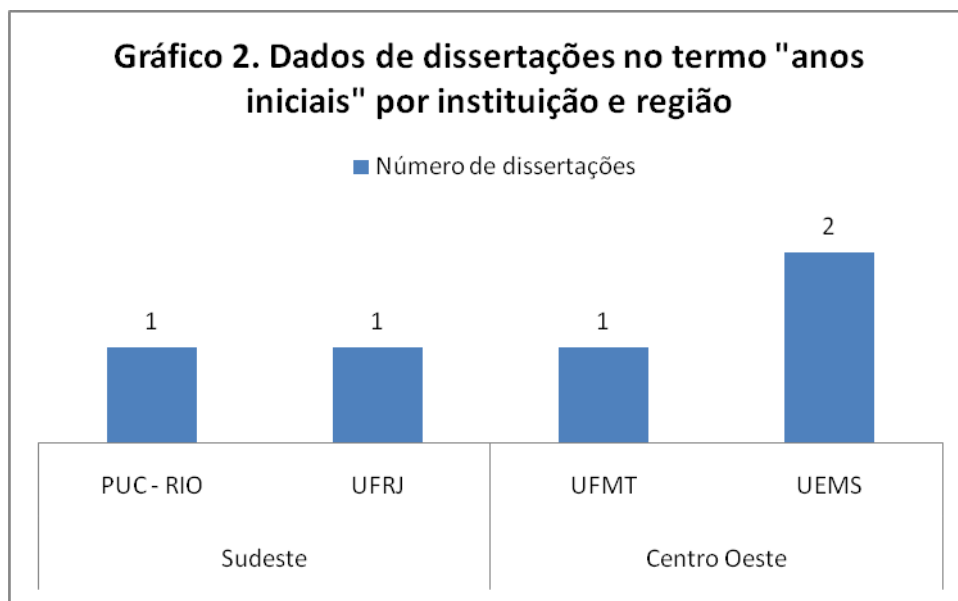
- Revisão de conceitos fundamentais da história (Forneck, 2017; Santos de Oliveira, 2018; Silva, 2020;);
- Educação das relações étnico-raciais (Batista, 2016; Marchi, 2016);
- Gênero ensino de história (Azevedo, 2016; Umbelino, 2018);
- Cinema e ensino de história (Oliveira, 2018);
- Educação patrimonial (Silva Junior, 2016);
- Ensino de história da África (Valadares, 2018);
- Memória e história local (Duarte, 2018);
- Implementação da lei 11645/2008 (Macena, 2018);
- Uso do livro didático de história (Trindade, 2020);

Os anos iniciais no ProfHistória

No mapeamento inicial referente aos anos iniciais no banco de dissertações do programa, além de constar a análise dos dados bibliográficos disponibilizados na página, foi realizada a leitura das dissertações.

Foram localizados dados bibliográficos de 5 dissertações¹¹. Na categoria livre e resumo são indicados 5 dados bibliográficos (Arruda, 2018; Barbiero, 2018; Privatti, 2016; Silva, 2016; Vedovoto, 2018). Já na categoria título são indicados 4 dados bibliográficos (Arruda, 2018; Privatti, 2016; Silva, 2016; Vedovoto, 2018). Na categoria palavra-chave são indicados 2 dados bibliográficos (Silva, 2016; Vedovoto, 2018).

¹¹ Nas categorias “livre” e “resumo” foram localizados 6 dados bibliográficos com o termo “anos iniciais”, no entanto, uma dissertação se refere a segunda etapa inicial da EJA.



As cinco dissertações foram realizadas em quatro universidades que integram a rede do programa.

No artigo 32 da Seção III da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 a criança ingressa nos anos iniciais aos 6 anos de idade, a organização tem início no 1º ano/série até o 5º ano/série. Em 3 dissertações foram tratados como anos iniciais somente o 4º e 5º ano/série (Arruda, 2018; Barbiero, 2018; Silva, 2016) e Privatti (2016) trata de *juvenes* de 10 a 12 anos. A dissertação de Silva (2016) embora apresente sua pesquisa com público de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, os materiais didáticos analisados são referentes às políticas curriculares do 1º ao 3º ano.

Apesar da menção à faixa etária, não há um aprofundamento teórico do aspecto geracional da infância e suas peculiaridades.

A problemática apresentada pelos pesquisadores nas cinco dissertações trata sobre o desafio do ensino de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em todas as dissertações indaga-se sobre os motivos pelos quais as crianças ingressam no 6º ano/série com poucos conhecimentos históricos, porém busca-se não culpabilizar os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas apresentar a complexidade que envolve o ensino de história nos anos iniciais.

Barbiero (2018) trata sobre a ausência de material historiográfico para o ensino da história local a partir do 4º ano. Vedovoto (2018) explica sobre a dificuldade dos alunos quando chegam ao 6º ano de associarem os conhecimentos de História dos anos iniciais com os anos/série subsequente. Arruda (2018) identifica a ausência do tratamento sobre o patrimônio da cidade no ensino de história local. Privatti (2016) aponta que os professores dos anos iniciais têm a preocupação com o letramento de língua portuguesa e a matemática, devido às cobranças das avaliações externas. Por fim, Silva (2016) explica as dificuldades de aproveitar as potencialidades dos alunos sobre as aprendizagens de história estão sendo associadas às políticas públicas governamentais.

A leitura das dissertações foi fundamental para compreensão das intenções iniciais dos pesquisadores e suas escolhas metodológicas, já que nem sempre as intenções iniciais dos pesquisadores, bem como suas escolhas metodológicas estão explicitadas nos resumos.

Sobre a metodologia de pesquisa, Barbiero (2018) fez uma pesquisa qualitativa com princípios da metodologia de história local, para produção de material didático.

Vedovoto (2018) fez uma pesquisa quantitativa e qualitativa, realizou um levantamento das produções do ENPEH e Perspectiva demonstrando o crescimento de pesquisas sobre os anos iniciais, e, ainda, realizou a aplicação de um questionário semi-estruturado com professores e professoras de 6 municípios de Mato Grosso do Sul, com objetivo de compreender suas concepções em relação a diversos elementos da prática cotidiana do ensino de história.

Arruda (2018) organizou a pesquisa com princípios da metodologia de educação patrimonial, cujas, ações foram desenvolvidas em três etapas. A primeira etapa fez um levantamento junto aos alunos sobre os lugares que consideram históricos e uma formação com os professores. Na segunda etapa realizou com a turma visitas aos locais. E na terceira etapa a turma realizou o registro com desenhos dos locais visitados.

Privatti (2016) tinha como projeto inicial explorar as possibilidades pedagógicas de animações com temas da Lei 10639/2003 junto a professores em formação inicial. Porém devido à dificuldade de se realizar a pesquisa, sua dissertação trata sobre a elaboração dos roteiros das animações.

Silva (2016) faz uma análise das publicações de orientação curricular da cidade do Rio de Janeiro, também descreve uma trajetória com fontes documentais (publicações oficiais sobre o currículo e programas de governo) sobre o ensino de história nos anos iniciais e por fim analisa como é compreendida a perspectiva do multiculturalismo na Plataforma Digital Educopédia.

Os temas das dissertações são:

- Ensino de história local (Barbiero, 2018);
- Educação patrimonial (Arruda, 2018)
- O ensino de história nos anos iniciais (Vedovoto, 2018)
- Produção de documentos audiovisuais (animações) na temática da Lei 11.645/2008 para os anos iniciais (Privatti, 2016);
- A perspectiva do multiculturalismo nas políticas curriculares (Silva, 2016);

Arruda (2018), Barbiero (2018), Privatti (2016) e Vedovoto (2018) apontam a necessidade de formação continuada aos professores dos anos iniciais para minimizar a ausência de conhecimentos específicos da disciplina de história. Barbiero(2018), Privatti(2016) e Vedovoto(2018) justificam que devido à falta de formação continuada, permanece o currículo com perspectiva nacionalista (valorização dos heróis nacionais, comemoração de datas cívicas e permanência das narrativas tradicionais). Reconhecem que a parceria entre professores dos anos iniciais e os professores de história que atuam na escola é uma possibilidade formativa.

Também apontam o desafio de produzir materiais e elaborar propostas didáticas nos anos iniciais. Sobre este aspecto, Privatti (2016) e Vedovoto(2018) numa perspectiva cognitivista do desenvolvimento explicam a dificuldade das crianças de compreenderem os conceitos de história, justificando o desafio de ensinar de história nos anos iniciais.

Os pesquisadores explicam que a interdisciplinaridade é a uma metodologia adequada para organização do ensino nos anos iniciais, mas Vedovoto (2018) adverte que o trabalho interdisciplinar requer um conhecimento aprofundado das disciplinas por parte dos professores.

Cada produção apresenta assuntos peculiares que merecem destaque!

Barbiero (2018), faz uma pesquisa historiográfica sobre a história do município de Paranhos com metodologia de história oral por causa da existência de poucas fontes documentais. Em seu trabalho, consegue tratar da matriz indígena na constituição do município.

Vedovoto (2018) faz uma análise das produções acadêmicas no ENPEH e Perspectivas demonstrando um aumento de pesquisas sobre o ensino de história nos anos iniciais, então sugere a criação de um “campo” de pesquisa e um tipo de repositório onde estejam concentradas essas produções, facilitando o acesso e a ampliação do debate para área. Considera o professor dos anos iniciais um produtor de conhecimento histórico.

Arruda (2018) realiza uma ação educativa em Educação Patrimonial na escola a partir da experiência em sala de aula junto aos docentes. É o único trabalho que trata sobre a linguagem da criança como registro histórico, analisa os desenhos das crianças como registro e narrativa.

Privatti(2016) propõe a produção e utilização de materiais audiovisuais como forma de tornar a linguagem do historiador acessível e compreensível a todos.

Silva (2016) por meio de uma trajetória histórica analisa o impacto das escolhas políticas curriculares no ensino de história.

A ficha com os dados bibliográficos como já foi mencionado anteriormente, direciona à página do Capes onde estão disponíveis as dissertações e também a parte propositiva (produto), mas só foi localizada a dissertação com a parte propositiva disponível de Barbiero. As dissertações de Barbiero (2018), Arruda (2018) e Privatti (2016) explanam sobre a parte propositiva, já em Vedovoto(2018) e Silva (2016) não fica explícito na dissertação do que se trata a parte propositiva (produto).

As possibilidades de pesquisa sobre os anos iniciais e a formação continuada.

Realizar um mapeamento, ainda que inicial, sobre o conhecimento produzido num programa de pós-graduação deve ser considerado como um leque de possibilidades. Ainda que sejam identificadas incompletudes, são nas incompletudes que se encontram perspectivas e oportunidades.

Para o Programa de Mestrado Profissional de Ensino de História perceber a congruência no cruzamento dos termos nas categorias pesquisada, demonstra uma boa organização do banco de dados. Mas seria enriquecedor ter concentrado suas produções, porque estudando as 18 produções apresentadas neste trabalho é possível identificar grandes contribuições ao ensino de história no Brasil. Disponibilizar as proposições didáticas também seria uma grande contribuição ao trabalho docente.

O programa tem contribuído para implementação e efetivação da Lei 10.639/2008 alterada pela Lei 11.645/2008, porque nos dois descritores mostra que 39% dos trabalhos tratam de temas relacionados à lei.

Aos pesquisadores envolvidos no programa seria interessante um aprofundamento sobre as teorias de formação continuada de professores, tornando evidente metodologias que são próprias do ensino de história e o papel da formação continuada no desenvolvimento profissional do docente.

Em relação à produção textual das palavras chaves ficaram algumas dúvidas: se a dissertação foi produzida no ProfHistória, o nome do programa deveria ser uma palavra-chave? Se o objetivo específico do programa é o ensino de história não seria redundante compor a palavra-chave?

Seria importante constar nos resumos a metodologia de pesquisa, o aporte teórico e a parte propositiva (produto).

É interessante especificar os níveis da Educação Básica a que se destina a pesquisa, porque ainda que a definição de conceitos históricos independe dos níveis de ensino, a metodologia de ensino depende da faixa etária ou geracional a que se destina. Tanto para pesquisas sobre formação continuada quanto sobre os anos iniciais do Ensino Fundamental é necessário compreender as subjetividades das categorias geracionais (infância(s), juventude(s) e idade adulta). Por exemplo, podemos estudar sobre as narrativas históricas, mas como um docente dos anos iniciais do 1º ano vai desenvolver esse conceito com crianças de seis anos de idade? E na Etapas iniciais da EJA, qual será o procedimento metodológico?

Sobre o recorte temático das dissertações, principalmente as dissertações dos anos iniciais, as pesquisas que trataram sobre o ensino de história de uma forma abrangente, dificultaram a localização das intenções dos pesquisadores e o recorte temático. Ainda que o objetivo seja tratar de forma ampla sobre algum conceito de história, seria interessante delimitar um aspecto do conceito.

Realizar este mapeamento foi uma grande aprendizagem, porque elucidou as contribuições do ProfHistória para o ensino de história, as produções mais assertivas referentes os anos iniciais tratam sobre ensino de história local e educação patrimonial. E, porque possibilitou uma visão de temas sobre formação continuada e anos iniciais que poderão ser aprofundados nas próximas pesquisas.

Pode ser bastante enriquecedor que outros colegas realizem esse tipo de mapeamento trabalho sobre outros temas pertinentes ao ensino de História.

Referências bibliográfica

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educ. Soc.*, Campinas, vol.23, n.79, p.257-272, 2002

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. *Diálogos Educacionais*, Curitiba, n. 6, p. 37–50, 2006.

5.1 Dados bibliográficos de dissertações analisados sobre formação continuada.

AZEVEDO, Paula Tatiane de. É para falar de gênero sim! Uma experiência de formação continuada para professoras/es de História. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, 2016

BATISTA, Ana Carolina Mota da Costa. Relações étnico-raciais na voz do professor : os debates curriculares no contexto quilombola. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Departamento de História, Niterói – RJ, 2016.

FORNECK, Mara Betina. Ensino de História, Noções de tempo e relações de temporalidade: uma experiência de formação continuada com professores de História de Arroio do Meio/RS. (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, 2017.

JUNIOR, Acioli Gonçalves da Silva. Educação Patrimonial, História Local e Ensino de História: uma ferramenta para o trabalho docente. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Departamento de História, Niterói – RJ, 2016.

MACENA, Elizabeth Vieira. A aplicação da Lei 11.645/2008 nas escolas públicas de Ponta Porã: subsídios para o ensino da temática indígena. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Amambai/MS, 2018.

MARCHI, Sandra Aparecida. Por um ensino de várias cores: formação de professores a luz da história e cultura afro-brasileira e africana. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal Santa Maria, Santa Maria – RS, 2016.

OLIVEIRA, Merval Santos de. Formação e saberes docentes : apropriações e ressignificações de conceitos históricos no Ensino Médio. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife – PE, 2018.

OLIVEIRA, Nice Rejane da Silva. Cinema e ensino de história na Escola Graça Aranha em Imperatriz – MA. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína-TO, 2018.

SILVA, Laila Cristine Ribeiro da. A formação continuada de professores na educação de jovens e adultos em Araguaína-TO: espaço reflexivo e vivências históricas. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína-TO, 2020.

TRINDADE, Marcos Antônio Rosa Trindade Experiências Docentes Sobre o Uso do Livro Didático de História na Rede Municipal de Florianópolis (SC). D Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis - SC, 2020.

UMBELINO, Giseli Origuela. “Aprender a desaprender para reaprender”: a perspectiva da descolonização do gênero no ensino de história. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá – MT, 2018.

VALADARES , Elka Regina Rodrigues. Saberes em movimento: aprendendo e ensinando a história da África no Ensino Médio. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína-TO, 2018.

VIDAL, Ana Lucia Duarte. V648m Memórias em Disputas: História Local no Ensino Básico em Pontese Lacerda-Mt.). Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cáceres – MT, 2018.

5.2 Dissertações analisadas sobre os Anos Iniciais do Ensino Fundamental

ARRUDA, Juliana Ramos de. Os lugares de memória na cidade de Rondonópolis-MT: ensino de história nos anos iniciais, cultura e patrimônio. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá – MT, 2018.

BARBIERO, Cristiane Maria. Ensino de História Local para crianças:(re)construindo histórias de Paranhos. 2018. 161 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Amambai/MS, 2018.

Privatti, Rafael Bastos Alves; De Mello, Juçara da Silva Barbosa. Desenhos animados e ensino de História: uma aposta para o letramento nas séries iniciais da escolarização. Rio de Janeiro, 2016. 147p. Dissertação de Mestrado - Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

SILVA, Raquel Brayner da. O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: as políticas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e a perspectiva do multiculturalismo. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

VEDOVOTO, Felipe Silva. O ensino de História nos anos iniciais: desafios e prática docente em Mato Grosso do Sul. 2018. 153 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Amambai/MS, 2018.

ENSINO DE HISTÓRIA, METODOLOGIAS ATIVAS E ENSINO HÍBRIDO

Vera Lúcia Guedes Barbosa¹

Ensino híbrido e metodologias ativas

Nos últimos anos, novos jargões foram incorporados ao vocabulário educacional brasileiro. Assim, expressões como “sala de aula invertida”, “rotação por estações” e “ensino híbrido” passaram a fazer parte do cotidiano escolar e, de uma forma ou de outra, têm sido enfaticamente pronunciadas por professores e gestores que, sob o signo da inovação educacional, têm defendido a sua implementação urgente. No Brasil, entidades privadas de educação, tais como a Fundação Lemann² e o Instituto Península,³ têm tido um papel fundamental na divulgação e na defesa dessas metodologias. Em 2014, o tema ganhou visibilidade pública a partir do Grupo de Experimentação de Ensino Híbrido, evento promovido pela Fundação Lemann em parceria com o Instituto Península em São Paulo. O grupo focal, que contou com a participação de dezesseis professores da educação básica, promoveu a capacitação de docentes para que implementassem, em suas aulas, atividades baseadas nos conceitos de ensino híbrido, o que resultou na publicação *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*.⁴

O ensino híbrido e as metodologias ativas têm sido estudados e desenvolvidos por diversas instituições de ensino ao redor do mundo. Segundo Silva,⁵ nos Estados Unidos esse debate tem sido liderado pelo Clayton Christensen Institute, cujos fundadores definem o ensino híbrido como sendo:

¹ Mestranda, Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória – Unifesp.

² A Fundação Lemann é uma organização sem fins lucrativos que pertence ao empresário Jorge Paulo Lemann. Ao lado das outras quatro organizações (Gera Venture, Capital, Fundação Estudar, Lemann Center), que também pertencem a Lemann. A fundação exerce forte influência política e atuou como secretaria-executiva do Movimento Pela Base, organização não governamental de entidades e organizações civis formada em 2013 com o objetivo de construir e implementar a Base Nacional Comum Curricular. Em 2015, a Fundação Lemann incorporou a *startup* Nova Escola ao grupo.

³ O Instituto Península é uma organização social fundada em 2010 pela família Abílio Diniz e que atua nas áreas da educação e do esporte. Além do Instituto Península, a família Abílio Diniz é proprietária do Instituto Singularidades, entidade fundada em 2001 e que foi incorporada ao grupo Diniz em 2010. O Instituto Singularidades é uma entidade com fins lucrativos e que tem por objetivo promover a formação de professores e gestores da educação. Em 2018, a Fundação Península passou a oferecer o curso de pós-graduação Lato Sensu Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora.

⁴ BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

⁵ SILVA, Jorge Everaldo Pittan. *Ensino Híbrido: possíveis contribuições para a qualificação do Ensino de História no Ensino Médio*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2016, p. 21.

Um programa de educação formal no qual um estudante aprende: pelo menos em parte por meio do ensino online, com algum elemento de controle do aluno sobre o tempo, local, caminho e/ou ritmo do aprendizado; pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência; e que as modalidades ao longo do caminho de aprendizado de cada estudante em um curso ou matéria estejam conectados, oferecendo uma experiência de educação integrada.⁶

Neste sentido, o ensino híbrido tem sido definido por seus mentores como uma abordagem educacional que defende o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), não apenas como uma ferramenta, mas como um elemento fundacional da aprendizagem, uma vez que o ensino presencial se combinaria com o on-line e, nesse processo, elementos característicos da cultura digital seriam incorporados à educação, tais como a gestão do tempo, do ritmo da aprendizagem e a personalização.

O ensino híbrido é apontado como uma metodologia ativa, isto é, como uma estratégia didática que daria mais centralidade ao aluno e que permitiria ao estudante, diferentemente daquilo que ocorre na assim chamada “aprendizagem tradicional”, construir o conhecimento. Ao lado do ensino híbrido, outras estratégias pedagógicas têm sido tomadas como métodos ativos, e são listadas por Valente, Almeida e Geraldini⁷ como algumas das muitas expressões de metodologias ativas existentes, são elas: a Aprendizagem Baseada em Projetos (*Project Based Learning – PBL*), Aprendizagem por meio dos Jogos (*Game Based Learning – GBL*), Método de Caso (*Teaching Case*), Aprendizagem em Equipe (*Team Based Learning – TBL*), Aprendizagem Baseada em Problemas e a Aprendizagem *Maker*, correntemente difundidas em sua designação em língua inglesa, fato que chama atenção, por si só, para a influência no Brasil de proposições pedagógicas oriundas do exterior, notadamente norte-americanas.

Problematizar e refletir sobre como essas proposições afetam o ensino de história é o objetivo da pesquisa que vem sendo desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História na Universidade Federal de São Paulo. Esperamos compreender que concepções de currículo e de ensino, essas proposições traduzem, bem como as disputas políticas em torno desse currículo, suas implicações e, ao mesmo tempo, compreender que tipo de metodologias ativas e de ensino híbrido estão sendo difundidos por meio dos discursos das entidades privadas que, no Brasil, têm capitaneado esse debate.

O lugar do ensino de história

A atuação das entidades privadas no setor público tem sido analisada e discutida por diversos pesquisadores da educação. Pereira e Evangelista⁸ observaram que todo o processo de construção e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi fortemente

⁶ CHRISTENSEN, Clayton; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. “Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos”. *Clayton Christensen Institute*, [S. l.], 2013, p. 8.

⁷ VALENTE, José; ALMEIDA, Maria Elisabeth B.; GERALDINI, Alexandra F. S. “Metodologias Ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino”. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, vol. 17, nº 52, 2017.

⁸ PEREIRA, Jennifer Nascimento; EVANGELISTA, Olinda. “Quando o Capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann”. *Movimento-Revista de Educação*, Niterói, nº 10, ano 6, jan./jun. 2019.

marcado pelo protagonismo de entidades ligadas à Fundação Lemann, tal como a Associação Nova Escola. A atuação dessas entidades permitiu que os discursos acerca das metodologias ativas e do ensino híbrido defendidos por essas instituições privadas fizessem-se expressar sobre as concepções teóricas da BNCC. Nas “10 Competências Gerais da Educação Básica” estabelecidas pela BNCC, o uso das TDICs emerge na forma da competência cinco: “cultura digital”.

5. 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.⁹

Dessa forma, observamos que o aumento do espaço dessas entidades privadas no cenário educacional brasileiro contribuiu para que as escolas públicas sejam tensionadas quanto à implementação das metodologias de ensino defendidas por elas. Pereira e Evangelista,¹⁰ observam que houve uma recente proliferação de cursos de formação docente com o tema BNCC. O Instituto Porvir, por exemplo, passou a oferecer em 2018 o curso “Como incluir tecnologia no currículo de olho em competências gerais da BNCC”. Esses elementos demonstram que a escola e os professores vêm sendo, a cada dia, mais requeridos sobre o tema, de modo que essa preocupação tem levado ao aumento da procura docente pela atualização de suas práticas de sala de aula e por cursos cujo enfoque é o ensino híbrido e as metodologias ativas. Em 2020, em meio à pandemia do novo coronavírus, ao mesmo tempo em que se escancarou o dilema da desigualdade social e educacional brasileira, o discurso de defesa do ensino híbrido ganhou fôlego. Imediatamente, artigos, cursos, palestras, *lives* sobre o tema tomaram conta das redes sociais, sites e blogs de educação.

Neste contexto, torna-se urgente a reflexão sobre o lugar do ensino de história no quadro dessas metodologias, que atualmente vêm sendo apontadas como “inovadoras”¹¹ e potenciais soluções para alguns dos problemas que afligem a educação. Devemos nos questionar, por exemplo, sobre o que é ensinar história de forma ativa e se essas prescrições contemplam os objetivos e fundamentos específicos da disciplina.

Ensino de história: entre métodos e técnicas

A preocupação sobre os métodos de ensino se fez presente na literatura pedagógica ao longo de todo o século XIX. Conforme observa Gasparello,¹² no Brasil, foi o romancista, histo-

⁹ BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017, p. 9.

¹⁰ PEREIRA; EVANGELISTA, *op. cit.*, 2019.

¹¹ Os conceitos “tradicional” e “inovação” devem ser analisados com cautela quando se trata da Educação, conforme Circe Bittencourt destaca em sua obra *Ensino de História: fundamentos e métodos*. No cenário em que a crítica aos métodos tradicionais têm sido ressuscitada na educação, assim como o jargão da inovação, precisamos ponderar que nem tudo o que é tradicional na educação deve ser rejeitado, uma vez que, algumas práticas persistem, pois são importantes. Isso implica pensar a disciplina historicamente. Dessa forma, podemos compreender que a retórica da inovação na educação é suscitada de tempos em tempos e muitas das práticas que são hoje difundidas como inovadoras, possuem uma trajetória notadamente muito mais antiga.

¹² GASPARELLO, Arlette Medeiros. “Homens de letras no Magistério: Joaquim Manuel de Macedo e a Construção da História Escolar”. *Revista de História*, São Paulo, nº 164, p. 463-485, jan./jun. 2011.

riador e também professor do colégio D. Pedro II, Joaquim Manoel de Macedo, o pioneiro na discussão sobre o método do ensino de história. Orientado por sua experiência docente, Macedo publicou em 1861 o compêndio “Lições de História do Brasil”, obra didática inovadora no sentido da constituição do campo pedagógico da disciplina de história. Direcionada a professores e alunos, “Lições” inaugurou a preocupação com o método de ensino nos compêndios escolares. Publicações específicas sobre a metodologia de ensino de história só surgiriam no Brasil cerca de meio século depois. A obra de Macedo, no entanto, foi precoce na questão do “como ensinar” e do “como aprender”, pois propôs um método que se fundamentava na ideia de que o aluno deve aprender a memorizar e, nas palavras de Gasparello¹³ compreender o que está memorizando.

O método macediano insere-se na categoria dos chamados métodos mnemônicos, que foram um pilar do ensino de história até o século XIX e mesmo em parte do século XX. Sob a perspectiva dos currículos de Humanidades Clássicas e também nos de Humanidades Científicas, “a memorização correspondia a um entendimento de que ‘saber história’ era dominar muitas informações, o que na prática, significava saber de cor a maior quantidade possível de acontecimentos de uma história nacional”.¹⁴ Esse domínio enciclopédico da história visava a distinção das elites, conferia-lhes erudição e permitia a sua atuação no mundo político. Nesse sentido, a predominância destes métodos deveu-se em virtude das concepções teóricas existentes acerca da história e do propósito de seu ensino.

Conforme observa Bittencourt,¹⁵ a crítica aos chamados métodos mnemônicos ou “catequéticos” tornou-se intensa nos finais do século XIX. Inspirados pelo método montessoriano, diversos estudiosos da educação propuseram formas de ensinar baseadas em “métodos ativos” que colocassem o aluno como o centro da aprendizagem. No Brasil, as Escolas Modernas anarquistas do início do século XX, também discutidas pela autora, foram uma expressão desse contexto de debates e proposições de novos métodos de ensino. Contudo, os métodos de ensino de história não sofreram fortes alterações até a década de 1950. O país havia encerrado o século XIX sob a insígnia da industrialização. Sob o prisma da modernidade capitalista, novas preocupações foram inseridas nos currículos escolares que deveriam, sob esse novo ponto de vista, pautar-se por preocupações práticas e relacionadas às necessidades do capitalismo industrial. A história passou a ser lecionada de forma mais pragmática, no entanto, ainda concebida sob o viés evolutivo, cronológico e eurocêntrico. Nesse contexto de introdução do chamado currículo científico, a disciplina de história continuou a ser ensinada sob parâmetros mnemônicos e enciclopédicos.¹⁶

Nos anos 1950, novos debates sobre a necessidade da renovação metodológica da disciplina de história foram estabelecidos. Contudo, conforme destacou Bittencourt,¹⁷ as proposições desse contexto concentraram-se em desenvolver técnicas de ensino, uma vez que a preocupação dessas propostas recaiu mais sobre a forma, isto é, no “como ensinar”. Com isso, dissociados da necessidade de estabelecer uma reflexão sobre o conteúdo, para então repensar o método, os debates dos

¹³ *Ibidem.*

¹⁴ BITTENCOURT, Circe Maria F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 54.

¹⁵ *Ibidem.*

¹⁶ *Ibidem.*

¹⁷ *Ibidem.*

anos 1950 consolidaram-se em reformas tecnicistas. Ao mesmo tempo, na era do chamado “tecnicismo educacional”, foi evocada a objetividade e a neutralidade das ciências humanas.

Colocar em panorama as transformações pelas quais a disciplina de história passou ao longo do tempo nos faz tomar conta das persistências que atravessam a disciplina. A questão do método e a necessidade de romper com metodologias mnemônicas e a famigerada imparcialidade são algumas das persistências que se prolongam na área até os dias de hoje. Ademais, notamos que os chamados métodos ativos possuem uma longa trajetória na educação e que não são propriamente uma novidade do nosso tempo.¹⁸ Além disso, esse exercício nos possibilita pensar a respeito daquilo que Bittencourt¹⁹ apontou como sendo a necessária relação entre método e conteúdo. Nos anos 1950, a tentativa de impor mudanças na forma, isto é, no “como ensinar”, esteve dissociada do conteúdo, e com isso impôs-se um primado da técnica. Atualmente, quando pensamos nos métodos de ensino, devemos ter em conta que as metodologias do ensino história são elementos decorrentes de uma determinada concepção de História e de aprendizagem. Assim, torna-se inevitável refletir sobre o conteúdo quando se trata do método.

Dessa forma, diante da emergência de novas propostas metodológicas na educação, refletir sobre o papel que o capital privado, os interlocutores dessas proposições, vêm desempenhando na educação brasileira é também uma forma de elucidarmos quais são as narrativas históricas em guerra,²⁰ isto é, qual é a concepção de história que essas entidades almejam consolidar por meio de suas propostas. Em análise ao percurso que as organizações privadas desempenham na educação nacional, Uchoa, Lima e Sena²¹ chamam atenção para a consolidação da pedagogia das competências que, introduzidas na educação brasileira desde a década de 1990, consolidam-se por meio da BNCC e da Base Nacional Comum de Formação de Professores e de uma nova conjuntura política que tende a possibilitar o alinhamento definitivo da educação brasileira aos princípios do capitalismo neoliberal. Para Uchoa, Lima e Sena,²² a pedagogia das competências seria o principal lastro ideológico da nova organização do capitalismo global, que busca por meio da educação a formação de sujeitos alinhados à lógica de um mercado que anseia por um novo perfil de trabalhadores/consumidores: indivíduos competitivos, proativos, resilientes, nas palavras de Han,²³

¹⁸ Segundo Almeida, o estudo sobre os métodos ativos originou-se no movimento escolanovista e no trabalho de pensadores como John Dewey que defendeu que a aprendizagem é um processo de reconstrução e reorganização baseado na experiência do estudante. A questão das metodologias ativas aparece também em Paulo Freire que defendeu a educação problematizadora em detrimento da educação bancária. Em sua perspectiva, a educação problematizadora é aquela que retira o estudante de sua condição passiva, que rompe com o ato de depositar e de transferir saberes, e que, ao invés de transferir, proporciona as condições para a construção do conhecimento. ALMEIDA, Maria Elizabeth B. “Apresentação”. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 8; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 71ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

¹⁹ BITTENCOURT, *op. cit.*, 2008.

²⁰ LAVILLE, Christian. “A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História”. *Revista Brasileira de História*, Rio de Janeiro, vol. 19, nº 38, p. 125-138, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01881999000200006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 15 jan. 2021.

²¹ UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Atila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. (org.). “Reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?”. *Revista Diálogos Críticos*, Porto Alegre, vol. 2, p. 11-38, 2020.

²² *Ibidem*.

²³ HAN, Byung-chul. *Psicopolítica: O neoliberalismo e as novas técnicas de poder*. São Paulo: Relógio D’Água Editores, 2015.

“empreendedores de si mesmos”. Bittencourt,²⁴ também aponta que na disputa pelas narrativas curriculares, parte das propostas de início do século XXI acaba por promover uma espécie de submissão tecnológica da história escolar que, sob o argumento de tornar o ensino mais atrativo para a uma geração de jovens cada vez mais conectados à tecnologia digital, termina por construir uma concepção de ensino de história utilitária. Assim, essas propostas curriculares, ordenadas segundo a lógica do capitalismo neoliberal, reduzem o peso e a necessidade da formação humana, do pensamento crítico e autônomo, tão caros, senão fundamentais, ao ensino de história.

Regidas pelas mesmas entidades privadas que estiveram associadas ao processo de construção e implementação da BNCC, as propostas metodológicas que atualmente são intituladas como métodos ativos, em especial o ensino híbrido, carregam consigo concepções de ensino e de aprendizagem que devem ser compreendidas e analisadas à luz das reflexões sobre a educação na era do capitalismo neoliberal. Nesse sentido, cabe questionarmos como o ensino de história é pensado por essas proposições e se os objetivos específicos da história escolar podem ser contemplados por meio de tais métodos. Debates sobre a renovação dos métodos de ensino são antigos, tal como observou Bittencourt²⁵ em análise ao ensino de história. Muitas vezes, na tentativa de estabelecer novos métodos e romper com aquilo que era acusado de ser “tradicional” na educação, as reformas educacionais acabaram por esbarrar em problemáticas que separavam o conteúdo do processo ou que apenas incluíam novas técnicas a um ensino que mantinha a sua essência tradicional. Dessa forma, Bittencourt²⁶ nos mostra a diferença entre método e técnica. Considerar tais conceitos nos permite levantar novos questionamentos acerca da natureza dessas proposições difundidas como metodologias transversais e aplicáveis a todas as disciplinas escolares. Nesse sentido, visando aprofundar esse debate é preciso pensar se o ensino híbrido é apenas uma técnica ou se fato é um método capaz de aprofundar e trazer novas abordagens aos conteúdos de história, ou, considerando a importância que esse tema assume na atualidade para a educação, é preciso refletir sobre o real significado de ensinar história de forma ativa, em outras palavras, o que são metodologias ativas no ensino dessa disciplina, exatamente.

As dinâmicas do capitalismo neoliberal sedimentam em nossa sociedade a cultura da atualização.²⁷ Assim, tão logo um *smartphone* novo é lançado, surge a necessidade de atualizar o velho aparelho por aquele que, apesar de possuir uma tecnologia muito semelhante e cumprir com as suas funções, possui uma câmera com melhor resolução. Essa mesma demanda pela atualização constante nos lança à eterna procura da inovação, do pensar fora da caixa, do superar o tradicional. O ato de atualizar, nesse sentido, é conotado de uma carga de significado positivo, caráter fundamental à sociedade de desempenho capitalista.²⁸ No polo oposto, a não atualização imediata é tomada por obsolescência e representada como algo negativo, como a resistência ignorante à inovação, ao moderno, à tecnologia e à ciência. Diante desses dois extremos, o do atualismo e o da obsolescência, novos desafios são lançados à educação. Ao mesmo tempo em

²⁴ BITTENCOURT, *op. cit.*

²⁵ *Ibidem.*

²⁶ *Ibidem.*

²⁷ PEREIRA, Mateus; ARAUJO, Valdeí. *Atualismo 1.0: Como a ideia de atualização mudou o século XXI*. Ouro Preto: SBTHH, 2018.

²⁸ HAN, Byung-Chul. *Sociedade do Cansaço*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

que a inovação é tentadora porque é positiva, a tradição, de certo vista por alguns como sinônimo de eficiência, é apontada como algo a ser abandonado. Como a escola e a educação devem, portanto, se situar ante esses dois extremos? A mesma pergunta cabe, portanto, quando pensamos nas metodologias ativas e no ensino híbrido.

Como forma de obter informações mais adequadas e consistentes para essa pesquisa, utilizaremos como *corpus* documental as publicações da Nova Escola, incorporada ao grupo Lemann em 2015 e que, tanto em sua versão impressa como na digital, tem dedicado um vasto espaço para difundir o ensino híbrido e outras metodologias ativas. Tendo em vista a sua circulação entre o público docente e sua vinculação a algumas das entidades privadas mentoras dessas propostas, compreendemos se tratar de um *corpus* documental privilegiado no sentido de permitir a análise dos discursos produzidos por essas entidades acerca do tema. Além dessas publicações, utilizaremos o livro *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*, obra produzida pela Fundação Lemann em parceria com o Instituto Península, e que é resultado das reflexões produzidas no evento promovido pelas entidades, em 2014, com o intuito de divulgação.

Atualmente, o debate em torno desses temas foi fagocitado pelas instituições liberais e está fortemente associado a elas, de modo que posicionar-se a favor ou contra essas propostas faz com que imediatamente sejamos imputados à alcunha de neoliberais ou contrários ao progresso. Dessa forma, concordamos com Lucchesi e Leal²⁹ quando afirmam ser necessária uma postura crítica diante das tecnologias digitais e não as tratar de forma “solucionista”, isto é, como algo que vai resolver por si só os desafios da história e do ensino; mas que, ao mesmo tempo, não são as tecnologias adversárias da história; do contrário, essas estão transformando as formas de conceber a área e modificando a forma do fazer historiográfico. Por esse ângulo, é preciso romper com o “ciberceticismo”, mas também com o “tecnoentusiasmo” na educação e, dessa forma, buscar por aquilo que Bittencourt³⁰ apontou como a necessidade de “utilizar, dentro de métodos pedagógicos consistentes, os novos suportes de informação em substituição ao método material tradicional”.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. “Apresentação”. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

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

²⁹ LUCCHESI, Anita; CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. “História digital: Reflexões, experiências e perspectivas”. In: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; TRINDADE, Viviane Borges (org.). *Que História Pública Queremos?* São Paulo: Letra e Voz, 2016.

³⁰ BITTENCOURT, *op. cit.*, p. 93.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2020.

CHRISTENSEN, Clayton; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. “Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos”. *Clayton Christensen Institute*, [S. l.], 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 71^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. “Homens de letras no Magistério: Joaquim Manuel de Macedo e a Construção da História Escolar”. *Revista de História*, São Paulo, nº 164, p. 463-485, jan./jun. 2011.

LAVILLE, Christian. “A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História”. *Revista Brasileira de História*, Rio de Janeiro, vol. 19, nº 38, p. 125-138, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01881999000200006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 15 jan. 2021.

HAN, Byung-chul. *Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder*. São Paulo: Relógio D'Água Editores, 2015.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do Cansaço*. 2^a ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

LUCCHESI, Anita; CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. “História digital: Reflexões, experiências e perspectivas”. In: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; TRINDADE, Viviane Borges (org.). *Que História Pública Queremos?* São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 123-137.

MORAN, José. “Mudando a educação com metodologias ativas”. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Org.). *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*, vol. 2. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. (Coleção Mídias Contemporâneas). Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em 04 jun. 2020.

MORAN, José. “Metodologias ativas e modelos híbridos na educação”. In: YAEGASHI, Solange *et al.* (org.). *Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento*. Curitiba: CRV, 2017, p. 23-35. Disponível em <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2020.

MORAN, José. “Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda”. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

PEREIRA, Jennifer Nascimento. EVANGELISTA, Olinda. “Quando o Capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann”. *Movimento-Revista de Educação*, Niterói, nº 10, ano

6, jan./jun. 2019, p. 65-90. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32664>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

PEREIRA, Mateus; ARAUJO, Valdei. *Atualismo 1.0: Como a ideia de atualização mudou o século XXI*. Ouro Preto: SBTHH, 2018.

SILVA, Jorge Everaldo Pittan. *Ensino Híbrido: possíveis contribuições para a qualificação do Ensino de História no Ensino Médio*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2016.

UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Atila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. (org.). “Reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?”. *Revista Diálogos Críticos*, Porto Alegre, vol. 2, p. 11-38, 2020.

VALENTE, José; ALMEIDA, Maria Elisabeth B.; GERALDINI, Alexandra F. S. “Metodologias Ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino”. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, vol. 17, nº 52, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/9900>>. Acesso em: 5 jun. 2020.