

Paulo Roberto de Azevedo Maia
Márcia Elisa Teté Ramos

LINGUAGENS E NARRATIVAS HISTÓRICAS NA SALA DE AULA

Experimentos e reflexões sobre
práticas no ensino de História

Volume 3



Reitor
Vice-Reitora

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
Valdiney Veloso Gouveia
Liana Filgueira Albuquerque



Diretor
Vice-Diretora

EDITORA CCTA
Ulisses Carvalho da Silva
Fabiana Cardoso Siqueira



Conselho Editorial

EDITOR
Ulisses Carvalho da Silva
Carlos José Cartaxo
Magno Alexon Bezerra Seabra
José Francisco de Melo Neto
José David Campos Fernandes
Marcílio Fagner Onofre

Secretário

Paulo Vieira

Lab. de Jor. e Editoração
Coordenador

Pedro Nunes Filho



Coordenadora
(2020-2022):
Vice-coordenadora
(2020-2022):

ProfHistória (UFPB)
Cláudia Cristina do Lago Borges
Priscilla Gontijo Leite



PROEB

PAULO ROBERTO DE AZEVEDO MAIA
MÁRCIA ELISA TETÉ RAMOS
(ORGANIZADORES)

LINGUAGENS E NARRATIVAS HISTÓRICAS NA SALA DE AULA

Coleção
*Experimentos e reflexões sobre práticas
no ensino de História*

EDITORA CCTA
JOÃO PESSOA
2022

Direitos Autorais 2022 – Editora CCTA

Efetuada o Depósito Legal na Biblioteca Nacional, conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio.

A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade dos autores.

Projeto Gráfico

Kooruja Comunicação e Soluções Digitais

Editoração
Eletrônica e
Design da Capa

André Sousa

Catlogação na fonte:

Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba

L755 Linguagens e narrativas históricas na sala de aula [recurso eletrônico] / Organização: Paulo Roberto de Azevedo Maia, Márcia Elisa Teté Ramos. - João Pessoa: Editora do CCTA, 2022. (Coleção Experimentos e reflexões sobre práticas no ensino de História, v.3).

Recurso digital (3,29MB)

Formato: ePDF

Requisito do Sistema: Adobe Acrobat Reader

ISBN: 978-65-5621-232-6

1. História - Ensino e aprendizagem. 2. História - Prática docente. I. Maia, Paulo Roberto de Azevedo. II. Ramos, Márcia Elisa Teté.

UFPB/BS-CCTA

CDU: 94:37

Elaborada por Susiquine R. Silva – CRB 15/653

EDITORA CCTA

Cidade Universitária – João Pessoa – Paraíba – Brasil

CEP 05508-050

www.ccta.ufpb.br

E-mail: editora@ccta.ufpb.br

Fone: (083) 3216 7200

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
LA REPRESENTACIÓN DEL PARAGUAY DEL PERÍODO DENOMINADO LA TRASICIÓN A LA DEMOCRACIA EM LOS TEXTOS ESCOLARES DE HISTORIA UTILIZADOS EM LA ATUALIDAD	13
<i>Pedro R. Caballero C.</i> <i>Miryam Celeste Buzó Silva</i>	
ONDE ESTÃO AS MULHERES NEGRAS? ESPELHAMENTOS E REPRESENTAÇÕES IMAGÉTICAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA	35
<i>Sandra Alves Moura de Jesus</i> <i>Tania Regina Ribeiro</i> <i>Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti</i>	
INFLUENCIADORES DIGITAIS, BASE COMUM CURRICULAR E OS IMPACTOS NO ENSINO DE HISTÓRIA DO NAZISMO ALEMÃO: NARRATIVAS EM DISPUTAS	69
<i>Helena Ragusa Granado</i>	
MULHERES BRASILEIRAS NA LITERATURA DE CORDEL: APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA, LINGUAGENS E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA	93
<i>Andressa Ferreira</i> <i>Jean Carlos Moreno</i>	
TEXTOS LITERÁRIOS NO ENSINO DE HISTÓRIA: AS CONTRIBUIÇÕES DE HOMENS E CARANGUEJOS EM UMA LEITURA CONTRA-HEGEMÔNICA SOBRE O RECIFE	119
<i>Pedro Felipe Ribeiro Silva</i> <i>Mariana Zerbone Alves de Albuquerque</i>	

ENSINO DE HISTÓRIA E TEMAS SENSÍVEIS: A HOMOSSEXUALIDADE ABORDADA NAS HISTÓRIAS EM QUAQRINHOS (HQs)	149
<i>Leandro Brunelo</i> <i>Karla Maria da Silva</i>	
CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA: A EXPERIÊNCIA COM OS JOGOS SOBRE O POVO LAKLÃNÕ-XOKLENG	181
<i>Adileide Maciel da Cruz</i> <i>Sandor Fernando Bringmann</i>	
A DECOBERTA QUE O EU FAZ DO OUTRO: PROPOSTAS PARA O USO DO CINEMA NO ENSINO E NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA A PARTIR DE A CHEGADA (2016)	207
<i>Alliny Castro Silva</i> <i>Rafael Gonçalves Borges</i>	
DAS NARRATIVAS HISTÓRICAS SOBRE O BRASIL NO CINEMA NACIONAL: DESAFIOS NA PRÁTICA DOCENTE	233
<i>Diogo Matheus de Souza</i> <i>Claricia Otto</i>	
ENSINO DE HISTÓRIA, MEMÓRIAS DE JOVENS E FORMAÇÃO DOCENTE NA PARAÍBA (2018-2020)	253
<i>Hilmária Xavier Ribeiro</i> <i>José dos Santos Costa Júnior</i>	
AÇÕES DE ENSINO DE HISTÓRIA EM MUSEU DE CIÊNCIA – ESPAÇO CIÊNCIA	269
<i>Zenaide Gregorio Alves</i> <i>Ricardo de Aguiar Pacheco</i>	
SOBRE OS ORGANIZADORES	292
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	292

APRESENTAÇÃO

O Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) começou a ser gestado em torno de 2007, ocasião na qual o Fórum de Coordenadores de Pós-Graduação em História manifestou a preocupação em estreitar os laços com a Educação Básica. Nos anos seguintes, em interação com a Associação Nacional de História (ANPUH) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a proposta foi sendo aprofundada e em 2014 implementada a primeira turma, inicialmente no âmbito do Estado do Rio de Janeiro, tendo se expandido rapidamente para outros Estados da Federação nos anos seguintes.

Nesses anos iniciais de funcionamento, foi possível aferir a importância que o ProfHistória adquiriu no estreitamento do necessário diálogo entre Universidade e Educação Básica, bem como na criação de um espaço privilegiado para a reflexão em torno da prática docente no que tange ao ensino de História. Um avultado número de produções desenvolvidas pelos docentes-estudantes, permitiu um ganho qualitativo substantivo sobre as práticas realizadas nas salas de aula em todo o país, bem como permitiu a disseminação de experiências exitosas entre os participantes.

Entre 2018 e 2020, o Departamento de História da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) aderiu à criação de um ProfHistória em seu âmbito, tendo se integrado à rede que compõe o mesmo nacionalmente. No ano de 2020 ingressou a turma pioneira, cujas pesquisas estão em andamento e apresentam um amadurecimento significativo ao longo do processo. Em seu segundo ano de funcionamento efetivo, o ProfHistória da UFPB apresenta a coletânea *Experimentos e reflexões sobre práticas no ensino de História*, cujos quatro volumes são os seguintes: *Ensino de História, Tecnologias e Metodologias Ativas: novas experiências e saberes escolares, Linguagens e Narrativas Históricas em sala de aula, Saberes Históricos, patrimônio e espaços de memória e Experiências docentes e a construção do saber histórico*.

Linguagens e Narrativas Históricas na sala de aula foi uma ideia pautada nas demandas de materiais para a prática docente na área de

história em tempos de mudança e é uma iniciativa do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal da Paraíba. A força dos últimos acontecimentos como a pandemia e os revisionismos não científicos circulantes na História Pública, bem como a mídia que há tempos vem incidindo significativamente em nossas experiências/vivências, nos fazem avaliar sobre formas mais satisfatórias e fundamentadas para ensinar e aprender história. Mais do que recursos didáticos, as chamadas linguagens como a escrita, o audiovisual, a sonora e as artes visuais nos remetem à matriz da construção do conhecimento histórico, qual seja, o emprego escolar da metodologia da ciência histórica que abarca o uso das fontes ou evidências históricas. Contudo, as linguagens (ou fontes históricas) garantem um ensino de história necessário para as urgências sociais da atualidade quando desenvolvem a habilidade discente para problematizar a si mesmo como sujeito histórico, contextualizar empaticamente o Outro e o mundo em transformação, produzindo assim o empoderamento pessoal que permite compartilhar coletivamente determinado projeto de sociedade.

No primeiro capítulo intitulado **LA REPRESENTACIÓN DEL PARAGUAY DEL PERÍODO DENOMINADO LA TRASICIÓN A LA DEMOCRACIA EM LOS TEXTOS ESCOLARES DE HISTORIA UTILIZADOS EM LA ATUALIDADE**, de Pedro R. Caballero C. e de Miryam Celeste Buzó Silva, são analisados livros didáticos entre os anos de 2002-2005 e 2018-2019 e explora o modo como se representa a política do Paraguai de 1989 a 2013, mais especificamente quanto ao fim do governo de General Alfredo Stroesser. A temática das Ditaduras ainda é crucial para qualquer país que sofreu os percalços deste momento não democrático, muitas vezes minimizado ou mesmo deturpado.

Em **ONDE ESTÃO AS MULHERES NEGRAS? ESPELHAMENTOS E REPRESENTAÇÕES IMAGÉTICAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA** de Sandra Alves Moura de Jesus e Tania Regina Ribeiro e Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti, também, como no primeiro capítulo, trabalham imagens no livro didático de história para discutir o racismo estrutural brasileiro, porém, focalizando a maneira de como a mulher negra é retratada. Há que se destacar o papel que um livro didático tem nas práticas em sala de aula, formando identidades e alteridades. Embora nas últimas

duas décadas tivemos certo “filtro” pelo PNLD de problemas que livros didáticos poderiam apresentar em torno de preconceitos, ainda é mister analisá-los como fontes históricas e não como enunciador da verdade.

O capítulo **INFLUENCIADORES DIGITAIS , BASE COMUM CURRICULAR E OS IMPACTOS NO ENSINO DE HISTÓRIA DO NAZISMO ALEMÃO: NARRATIVAS EM DISPUTAS** escrito por Helena Ragusa Granado. A autora faz um percurso pela História Pública começando com o youtuber Nando Moura quanto à relativização do Holocausto ou do Nazismo. Mostra que as ideias que este influenciador anuncia termina chegando na escola. Ainda discute como este tema é tratado na Base Nacional Comum Curricular de História. Importante perceber que o ensino não-escolar, ocorre em variadas esferas, incluindo as falas de influenciadores digitais e tem o poder, mas não “todo ” poder de governar as cabeças de nossos alunos. Por isso, cada vez mais a necessidade de se contrapor a tais discursos, com o discurso científico cuja função de divulgação / construção é da escola.

Andressa Ferreira e Jean Carlos Moreno lidam magistralmente, em **MULHERES BRASILEIRAS NA LITERATURA DE CORDEL APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA, LINGUAGENS E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA**, com a linguagem do cordel, pouco convencional nas salas de aula se pensarmos todo território nacional. Considerando referenciais do colonialismo/colonialidade, assim como da Didática da História, partem de Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis de Jarid Arraes, para proporrem atividades que proporcionem uma perspectiva pautada na agenda intercultural crítica de base decolonial.

Pedro Felipe Ribeiro Silva e Mariana Zerbone Alves de Albuquerque com o texto intitulado **TEXTOS LITERÁRIOS NO ENSINO DE HISTÓRIA: AS CONTRIBUIÇÕES DE “HOMENS E CARANGUEJOS” EM UMA LEITURA CONTRA-HEGEMÔNICA SOBRE O RECIFE**, analisam a obra *Homens e Caranguejos* (2003) escrito por Josué de Castro. Propondo uma educação dialógica sustentada pelos preceitos de Paulo Freire, os autores optaram em tratar da literatura que faz ver as (sobre)vivência dos personagens nos manguezais de Recife no contexto histórico do século XX. Recorrendo também a um autor transfronteiriço em diversas áreas do

conhecimento como Raymond Williams, os autores combinam História e Literatura para a reflexão sobre a literatura como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da consciência histórica que possa permitir a práxis libertadora e emancipadora.

No capítulo **ENSINO DE HISTÓRIA E TEMAS SENSÍVEIS: A HOMOSSEXUALIDADE ABORDADA NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS (HQS)** de Leandro Brunelo e Karla Maria da Silva, temos uma problematização das histórias em quadrinhos como fontes ou linguagens utilizadas na prática docente o que implica numa discussão das relações entre as narrativas dos quadrinhos e o ensino de história seja no passado ou na atualidade. A escolha dos quadrinhos e a análise acontecem no sentido de mostrar o quanto esse material ajuda a romper com os discursos do senso comum e promove inclusão. Por fim, verifica-se uma contribuição em termos teóricos e metodológicos para todos os professores de história interessados em fazer uso dessa linguagem na sala de aula.

Os autores Adileide Maciel da Cruz e Sandor Fernando Bringmann em **CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA: A EXPERIÊNCIA COM OS JOGOS SOBRE O POVO LAKLÃNÕ-XOKLENG** fazem uma reflexão sobre o potencial dos jogos didáticos na desconstrução de estereótipos existentes na comunidade escolar, bem como na própria sociedade catarinense e brasileira. Para tanto, relatam e analisam as atividades desenvolvidas na Escola de Educação Básica Paulo Zimmermann situada na região central do município de Rio do Sul, estado de Santa Catarina o que estabelece uma contribuição efetiva de prática de ensino de história.

Alliny Castro Silva e Rafael Gonçalves Borges, em **A DECOBERTA QUE O EU FAZ DO OUTRO: PROPOSTAS PARA O USO DO CINEMA NO ENSINO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA A PARTIR DE A CHEGADA (2016)**, apresentam possibilidades da utilização do cinema na formação do professor e no ensino de história. Para tanto, desenvolvem uma análise teórico-metodológica do pensamento de Mikhail Bakhtin no que diz respeito ao diálogo de filmes e o conhecimento histórico, seguida por uma discussão de enredo do filme “A Chegada”. Em um terceiro momento, temos uma reflexão com potencial de sugerir estratégias

para o uso do cinema nas aulas de história do ensino básico. Como último esforço, é dado ênfase na articulação das discussões convergindo para sugestões sobre a prática do ensino de história.

Diogo Matheus de Souza e Claricia Otto em **DAS NARRATIVAS HISTÓRICAS SOBRE O BRASIL NO CINEMA NACIONAL: DESAFIOS NA PRÁTICA DOCENTE** oferecem material reflexivo sobre práticas docentes com filmes no ensino de história nos quais debates contemporâneos como às identidades plurais, preservação da vida e do meio ambiente estão presentes. Para atingir seus objetivos foram realizadas entrevistas com professores de história e analisados práticas e potencialidades didáticas dos filmes “À sombra de um delírio verde” (2011), dirigido por An Baccaert, Cristiano Navarro e Nicolas Muñoz e “Uma história de amor e fúria” (2013), dirigido por Luiz Bolognesi. Temos um exemplo de conjunção de aspectos teóricos do cinema como representação a partir de conceitos de Roger Chartier e da análise da prática docente no uso do cinema em sala de aula.

Em **ENSINO DE HISTÓRIA, MEMÓRIAS DE JOVENS E FORMAÇÃO DOCENTE NA PARAÍBA (2018-2020)**, os autores Hilmária Xavier Ribeiro e José dos Santos Costa Júnior apresentam um relato de experiência docente na formação de professores de história no curso de licenciatura em história da Universidade Estadual da Paraíba. Trata-se de pensar o ensino de história a partir do reconhecimento das experiências dos próprios alunos e dos desafios da formação docente que se tornou viável graças a uma atividade realizada pelos alunos de redação de um memorial acerca das suas trajetórias no ensino médio cuja análise é realizada ao longo do texto. É um importante relato de experiência pedagógica e de resgate de memória com potencial de contribuição para todos os envolvidos com o cotidiano da sala de aula.

Finalizando o livro, Zenaide Gregório Alves e Ricardo de Aguiar Pacheco em **AÇÕES DE ENSINO DE HISTÓRIA EM MUSEU DE CIÊNCIA – ESPAÇO CIÊNCIA** procuram demonstrar o potencial pedagógico do Museu Espaço Ciência em Olinda (PE). Para isso, apresentam as características gerais do museu, analisam a educação nesses espaços e, por fim, apresentam possibilidades de ensino de conteúdos de história no Espaço

Ciência aplicando a metodologia de oficinas pedagógicas. A leitura proporciona o conhecimento de práticas de ensino de história em museus de forma pontual.

Como vimos, são variadas as linguagens selecionadas pelos autores para defenderem uma educação crítica, capaz de auferir uma perspectiva histórica condizente com o reforço de uma sociedade inclusiva e democrática. Temos a sorte de, como profissionais da história, professores(as) e historiadores(as), contar como matriz do conhecimento histórico o cinema, as imagens, a literatura, os jogos, entre outras linguagens, evidências e ferramentas, que justapõem o lúdico e o aprazível com o saber e a ciência. Temos certeza que esta mistura fornecerá um grande aproveitamento do leitor!

Paulo Roberto de Azevedo Maia
Márcia Elisa Teté Ramos

LA REPRESENTACIÓN DEL PARAGUAY DEL PERÍODO DENOMINADO LA TRANSICIÓN A LA DEMOCRACIA EN LOS TEXTOS ESCOLARES DE HISTORIA UTILIZADOS EN LA ATUALIDAD

Pedro R. Caballero C.
Miryam Celeste Buzó Silva

Ya han pasado más de treinta años de la caída del régimen Stronista y resulta sumamente importante analizar de que manera se representa en los textos escolares el proceso histórico iniciado en el Paraguay desde 1989. En los últimos años, el estudio de los textos escolares ha adquirido mucha preponderancia, sobre todo en lo referente al mensaje que trasmite los libros utilizados en las instituciones educativas.

Tal como afirma Mario Carretero, la escuela es un dispositivo socio cultural hegemónico que favorece a producir muy tempranamente las bases cognitivas y afectivas de las comunidades imaginadas. En ese sentido, el texto escolar, utilizado por los estudiantes en las aulas, es una herramienta didáctica por un lado e ideológica por otro. Es didáctica porque presenta diversas actividades que permiten al estudiante asimilar los contenidos desarrollados; y es ideológica porque generalmente, es portador del discurso oficial de la historia patria y, por ende, se convierte en un elemento eficaz de transmisión de un conocimiento estable, lineal y “verdadero”.

En ese sentido, el problema que plantea la presente investigación es determinar cuál es la versión oficial sobre el período denominado de transición a la democracia, vislumbrada en los textos escolares de Paraguay, a modo de contrastar las visiones e importancias dadas por los textos escolares a los acontecimientos desarrollados en el país desde 1989, para comprobar si existen diferencias y semejanzas sobre el relato de la historia reciente del Paraguay.

EL TEXTO ESCOLAR COMO OBJETO DE ESTÚDIO

El libro utilizado en el ámbito escolar es sumamente importante en el dispositivo de transmisión de los contenidos pedagógicos. En cuanto a la historia, la relación entre la disciplina y los textos escolares de Historia es estrecha y se interrelacionan mutuamente. Sobre este punto, Apple menciona que “tanto el saber escolar que condensa la enseñanza de la historia como el dispositivo pedagógico que representa el libro de texto se orientan directamente hacia la formación de un nosotros nacional” (APPLE, 1996, p. 25). Esta apreciación esbozada por Apple es sumamente importante porque nos permite visualizar cual es el objetivo de un texto escolar en el campo de la historia.

Desde la formación de los Estados Nacionales, los gobiernos han buscado establecer la cohesión social por medio de la adopción de diversos elementos, sean estos simbólicos o no, y uno de esos elementos fue el libro. En ese sentido, “la aparición del libro está directamente relacionada con la creación de la imprenta y la formación de los Estados Nacionales, marcados por el proceso del paso del Medioevo a la Edad Moderna” (CABALLERO y TORRES, 2020, p. 26). Con respecto a los libros escolares de historia, el primer ejemplar a que se hace referencia data del siglo XVIII en Francia, “siglo en el que prolifera con una función específicamente didáctica, un compendio de lo que ha de saberse sobre la materia” (CABALLERO y TORRES, 2020, p. 26).

A partir del siglo XIX cuando la utilización del texto escolar se institucionaliza y su uso se generaliza ya en el siglo XX, y “está relacionado con la escolarización de masas y con el triunfo del Estado Nacional, que controla los contenidos escolares y extiende una misma visión del pasado” (CABALLERO y TORRES, 2020, p. 26). De esta manera, el texto escolar se convirtió en una herramienta crucial en la construcción del estado nacional y la narrativa presente en las páginas sirvió para fomentar “un tipo de cohesión social que viabilice en el plano sociocultural el éxito de los Estados-nación” (IBAGÓN, 2014, p. 38).

A partir de lo expuesto, podemos sostener que el texto escolar contiene elementos ideológicos que responden a sectores hegemónicos, que

construyen discursos y representaciones sociales tendientes a legitimar procesos políticos. Al respecto, Domínguez afirma que, “el texto escolar, además de ser un instrumento pedagógico, es también un instrumento político importante, puesto que es un vehículo privilegiado de transmisión de los componentes ideológicos y de los referentes valorativos de las sociedades” (DOMÍNGUEZ, 2002, p. 95). De esta manera, los elementos ideológicos que median en la concepción, producción y comercialización de un texto escolar, convierten al libro en un “potente medio de socialización que tiene un incuestionable impacto en los procesos de apropiación de la cultura por aquellos sectores sociales que acceden a lo escrito a través de estas publicaciones menores. y que se socializan internalizando el imaginario que en sus textos se representa” (ESCOLANO, 2001, p. 36).

Partiendo de estas ideas, resulta crucial comprender el contexto histórico en que nació el texto escolar, factor clave para comprender el material de lectura como vector de la memoria colectiva. Al respecto, Escolano (2001), sostiene que “en el manual escolar se condensan simultáneamente métodos pedagógicos y valores sociales, razón por la cual se constituye en un espejo que refleja desde su materialidad los rasgos de la sociedad que los produce, la cultura en la que se inserta y los marcos pedagógicos que regulan su uso” (ESCOLANO, 2001, p. 36).

El libro de Historia utilizado en las instituciones educativas se convierte en un elemento clave para la enseñanza de la historia nacional y transmisión de una lectura del pasado nacional centrado en torno a la idea de identidad y cohesión social, pero siempre orientado a legitimar un proceso político. De esta manera, el pasado, el presente y el futuro se unen en unas páginas cargadas de imágenes, cuadros, textos y cronologías. Se puede sostener que el libro de texto no es solo un espacio de memoria, “sino a la vez un generador de memoria, ya que cobra una injerencia significativa en la construcción de las representaciones que se establecen alrededor de contenidos específicos disciplinares puestas en juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (IBAGÓN, 2014, p. 40). Este hecho genera que los textos escolares sean considerados como “lugares privilegiados de creación de memoria y de representaciones sociales” (VALLS, 2008, p. 71). Sin duda alguna, este punto es crucial para comprender como la producción y transmisión de conocimientos por

medio de los textos escolares están “interconectadas con los sentidos e intencionalidades desde las cuales se entiende la enseñanza de la historia” (IBAGÓN, 2014, p. 41).

LA HISTORIA RECIENTE COMO CAMPO DE ESTUDIO

El concepto de Historia como disciplina hace referencia al estudio de los hechos del pasado, transcurridos cierto tiempo. Precisamente ese punto origina un debate interesante, en torno a la pregunta, desde cuándo se puede considerar historia un hecho histórico, es decir, pasado cuántos años puede tener el estatus de hecho histórico y puede ser objeto de estudio de la Historia. Durante años, se postuló que “la cercanía en el tiempo resultaba un límite para la operación historiográfica, sea por la postulación de la necesidad de cierta distancia temporal como un requisito ineludible o por la constatación de la dificultad para acceder a los archivos necesarios para su estudio” (FRANCO y LVOVICH, 2015, p. 190).

Pero en los últimos años, los historiadores han utilizado diversos tipos de fuentes, como las orales, lo que ha ampliado en universo de documentos disponibles para el historiador. Con respecto a este punto, Traverso menciona lo siguiente, “en cuanto al distanciamiento, finalmente resulta menos relevante la consideración de una separación puramente temporal que la necesidad de una toma de distancia, una ruptura con el pasado -en el propio proceso histórico y en la conciencia de los contemporáneos- como condición esencial que permita la puesta en perspectiva histórica del pasado” (TRAVERSO, 2007, p. 81).

En ese sentido, la denominación de “Transición a la democracia”, en el Paraguay, es considerado como un hito simbólico que significa una ruptura con el período anterior, considerado por algunos como una dictadura.

Por historia reciente entendemos como a los “procesos históricos cuyas consecuencias directas conservan aun fuertes efectos sobre el presente en particular en áreas muy sensibles” (FRANCO y LVOCICH, 2015, p. 191). Un aspecto muy interesante que nos plantean los autores Franco

y Lvovich sobre las características de la historia reciente es que este tipo de historiografía es recurrente en países que atravesaron situaciones críticas, tales como violencia estatal o contiendas bélica. Ambos autores sostienen que:

Tal es el motivo por el que este tipo de historiografía surge, generalmente, en países que atravesaron situaciones de enorme violencia social o estatal -tales como contiendas bélicas o guerras civiles, formas de terrorismo estatal y situaciones de victimización de una parte de la sociedad- que generaron demandas de reparación y justicia de los sectores afectados y que continúan vigentes como problemas del presente incluso muchas décadas después de ocurridos los acontecimientos (FRANCO y LVOCICH, 2015, p. 191).

El argumento esgrimido por los mencionados autores permite determinar la relación existente entre la historia y las demandas sociales, sobre todo en los períodos históricos posteriores a gobiernos de tinte dictatorial. Al decir de Franco y Lvovich, “esta es también la causa por la cual suele existir una estrecha relación entre esta manera de hacer historia y las demandas de justicia, los movimientos sociales que las sustentan y las formas de memoria social que contribuyen a configurar su identidad” (FRANCO y LVOCIVH, 2015, p. 191).

Otro elemento preponderante en la historia reciente es el factor político, “un vínculo no solo explícito sino consciente entre el objeto de conocimiento, la actividad de conocimiento y la búsqueda de ciertos objetivos éticos, como verdad y justicia” (FRANCO y LVOVICH, 2015, p. 192). Sobre este aspecto, algunos investigadores consideran que la historia reciente tiene un carácter “militante”, pues estructura el relato histórico con el objetivo de reivindicar a grupos o sectores sociales y políticos. Sobre este punto, Franco y Lvovich afirman que:

Este espíritu que podríamos llamar “militante”-, muchas veces empático con determinados actores a los que se estudia, y manifestado también en la voluntad de muchos de convertir ese saber en un arma de intervención social, se presenta en tensión con el gesto crítico, el establecimiento de la necesaria distancia no sólo respecto, por ejemplo, a los mismos actores a los que se analiza, sino también respecto a las políticas

de memoria que son tributarias de aquellas identidades (FRANCO y LVO-CICH, 2015, p. 192).

Con respecto al Paraguay, lo referente a la historia reciente del país es un tema abordado por disciplinas como la Sociología, la Politología, la Economía o la Antropología, pero no por la Historia. Ese fenómeno se debe en gran medida a que, en la década del ochenta del siglo pasado, a nivel regional, “la atención se dirigió al autoritarismo, las transiciones y las nuevas democracias desde un paradigma politológico que redescubría la autonomía de la política frente a las explicaciones de tipo estructural, así como al estudio de las transformaciones profundas producidas por esos regímenes” (FRANCO y LVOCICH, 2015, p. 197), y ese paradigma también llegó al Paraguay.

Los libros de historia paraguaya referentes al período 1989 en adelante, básicamente se caracterizaron por presentar un relato cronológico de los principales hechos ocurridos en el país, dividiendo los períodos por presidentes y no de otra manera que permita un mejor nivel de análisis, pues en las tres décadas que trascurrieron desde la caída del régimen Stronista, han sucedido varios hechos que ameritan un mayor estudio y comprensión de los procesos políticos vividos en el Paraguay durante este período histórico.

EL PARAGUAY DESPUÉS DE 1989

La crisis interna que se generó al interior del gobierno del Gral. Alfredo Stroessner trajo como consecuencia la descomposición del régimen. O’Donell y Schmitter sostienen que todo proceso de transición se inicia realmente como consecuencia directa o indirecta de las crisis internas que generan una escisión entre los partidarios de la “línea dura” y la “línea blanda” o moderada del régimen autoritario.

En el caso paraguayo, la crisis interna que habría de precipitar la descomposición del régimen de Stroessner, no se planteó exactamente en los términos de O’ Donell y Schmitter, porque no existió un sector moderado y aperturista en el ala civil del régimen. La crisis fue una resultan-

te de la lucha entre dos sectores autoritarios por controlar espacios de poder, ante la eventual muerte o incapacidad física del Gral. Stroessner para seguir al frente del gobierno. Dicha crisis solo adquirió importancia como factor desencadenante del proceso de apertura, a partir de que la misma comenzó a afectar directamente al estamento militar.

Las transformaciones producidas en el ámbito internacional también jugaron un papel muy importante en la creciente crisis interna del Paraguay. Los cambios políticos sucedidos en el Brasil y en la Argentina, dos poderosos vecinos que históricamente han competido por mantener al Paraguay bajo su ámbito de influencia tuvieron especial efecto sobre el país.

Los pasos hacia la redemocratización en ambos países y en otras naciones latinoamericanas a principios de la década de 1980, se hicieron sentir claramente en el Paraguay: 1) por el régimen, que perdió el apoyo amistoso que había recibido de sus homólogos militares y consecuentemente fue aislándose en el plano internacional; y, 2) por la misma oposición, que comenzó a recibir muestras de simpatía de estos nuevos gobiernos y vivir del ímpetu transmitido por el ejemplo de los regímenes democráticos.

La ciudadanía en general también pudo captar el hecho de la transición política en estos países vecinos y comenzó a percibir “las diferencias notorias entre el ejemplo de democracia vigentes en otros países latinos y el modelo que decía sostener el gobierno de Stroessner” (CARTER, 1991, p. 102).

Estados Unidos, que en su momento dio un fuerte apoyo al régimen, siguió manteniendo la distancia instaurada a fines de 1970 como consecuencia de la política de derechos humanos del presidente Jimmy Carter. Bajo la administración más conservadora del Presidente Ronald Reagan el Paraguay sirvió como un escaparate fácil dado su poco valor estratégico y económico para una política norteamericana resueltamente opuesta a un régimen autoritario de derecha. La posición crítica hacia la dictadura de Stroessner sirvió de esta forma como un contrapeso a la política intervencionista de Reagan en Nicaragua.

Ante la ola de redemocratización en América Latina y el deshielo de la Guerra Fría entre los Estados Unidos y la Unión Soviética, la postura sólidamente anti-comunista de Stroessner dejó de tener atractivos para los forjadores de la política internacional norteamericana. La “democracia sin comunismo” que en otra época diera réditos al gobierno autoritario paso a ser un lema anacrónico y que trajo como resultado un creciente aislamiento internacional del régimen de Stroessner. Ya para mediados de los 1980 el Paraguay se había convertido en una nación aislada y prácticamente proscrita en el seno de la comunidad internacional que solo podía contar con el apoyo amistoso de regímenes similares tales como los de Sud África, Taiwán y Chile.

Los factores que internacionalmente facilitaron en una época la consolidación del régimen de Stroessner habían tomado una nueva dirección que auspiciaba un cambio político y apertura hacia la democracia. “Estos cambios en el contexto regional y mundial tuvieron en cierta forma un mayor impacto y la demora en iniciar su proceso de transición” (CARTER, 1991, p. 103).

La crisis también afectó al Partido Colorado y a las Fuerzas Armadas. En lo que respecta a la Asociación Nacional Republicana, a partir de la década del 80', el coloradismo se dividió en dos grupos, los Tradicionalistas y los Militantes. Esta división se ahondó más cuando en la Convención Colorada del 1 de agosto de 1987, los Militantes atracaron la reunión partidaria con la intención de imponer sus ideas. Dentro de las Fuerzas Armadas ocurría algo similar. A la mayoría de los miembros del Ejército les exasperaba los atropellos de los militantes Stronistas, lo que ocasionó el resquebrajamiento del estamento militar, que fue por años, el sostén de Stroessner.

Mediante esa presión externa, pudieron regresar paulatinamente al país algunos políticos opositores, y la oposición empezó a recobrar nuevos bríos en su lucha por lograr un país más democrático. A ello se sumaron la Iglesia y la sociedad, cansados de años de autoritarismo. Además de estos factores, el régimen mismo se carcomía y desmoronaba por dentro. El gobierno de Alfredo Stroessner” se fue desmoronando desde dentro, desde su propia caducidad y desde sus incontrolables excesos.

Stroessner mismo estaba viejo y cansado. Ya no tenía los reflejos que lo hicieron temible en su época de plenitud física y mental. Hasta parecía entregado” (SCHWARTZMAN, 2011, p. 96).

La sociedad, cansada de los atropellos a su dignidad durante 35 años, decidió que ya era la hora de iniciar un cambio. Pero como no había grupo civil o político lo suficientemente fuerte como para derrumbar a Stroessner, fueron los militares nuevamente los actores principales del cambio. Entre la noche del 2 y la madrugada del 3 de febrero de 1989 se produjo el golpe que defenestró al General Alfredo Stroessner, el presidente que estuvo más años en el poder en la historia paraguaya.

La transición hacia la democracia presentó las mismas características que el proceso de apertura política en el Brasil, iniciado por el Presidente Gral. Ernesto Geisel, “iniciado por parte de la élite del gobierno como consecuencia de una división en la coalición gobernante, el proceso fue evolucionando como una típica transición desde arriba” (ABENTE, 2010, p. 17). Esta situación se plasmó en la proclama de los militares victoriosos, que anunciaron el compromiso de respetar los derechos humanos y establecer una verdadera democracia, pero asegurando la continuidad del Partido Colorado en el poder, lo que reflejó una profunda contradicción.

A la caída de la dictadura, se inició un periodo auspicioso de apertura democrática. El comandante del golpe, Andrés Rodríguez, fue elegido presidente constitucional en las primeras elecciones democráticas, en mayo de 1989. Bajo el cobijo de la nueva Carta Magna, se recuperaron las libertades públicas y desde entonces se sucedieron varias elecciones generales. Otros signos de la nueva época fueron la despartidización de las fuerzas militares y policiales, la renovación de la Corte Suprema de Justicia, la creación de la Contraloría General de la República y de la Defensoría del Pueblo. En 1992 se descubrió el denominado “Archivo del Terror”, registro de todos los apresamientos y persecuciones políticas del régimen de Stroessner, que se convirtió en un valioso testimonio que resguardará la memoria de un tiempo difícil vivido por el país.

A la presidencia de Rodríguez sucedieron las de Juan Carlos Wasmosy en 1993 y Raúl Cubas en 1998. El periodo de gobierno de este

último fue interrumpido por la revuelta del llamado “Marzo paraguayo” en 1999, que derivó en el gobierno de Luis Ángel González Macchi, hasta el 2003. Y en las últimas elecciones fue elegido presidente el doctor Nicanor Duarte Frutos, cuyo periodo culminó en el 2008.

Tras el gobierno de Nicanor Duarte Frutos, asumió, en el 2008, la presidencia Fernando Lugo y su victoria en las urnas significó el fin de la hegemonía colorada por más de 60 años. Lastimosamente, para las pretensiones del país de consolidar la democracia, Lugo no culmina su mandato y es depuesto tras un “juicio político” en el 2012, lo que llevó a la presidencia al entonces vicepresidente, el Dr. Federico Franco, quien completó el período presidencial de Lugo, que debía ser hasta el 2013. Tras las elecciones realizadas en el 2013, el Partido Colorado retomaba nuevamente el poder de la mano del empresario Horacio Cartes y actualmente, el primer mandatario es Mario Abdo Benítez, también perteneciente a la Asociación Nacional Republicana más conocido como Partido Colorado.

Sin duda alguna, hacer un análisis de la democracia paraguaya se ha vuelto muy compleja, teniendo en cuenta el significado mismo de la democracia y mucha más si lo que se quiere es medir su nivel de legitimidad y los mecanismos que hicieron posible que la forma de gobierno sea la del “gobierno del pueblo”.

LA REPRESENTACIÓN DEL PARAGUAY TRAS LA CAÍDA DEL GOBIERNO DE ALFREDO STROESSNER EN LOS TEXTOS ESCOLARES

El objeto de estudio del presente artículo son los textos escolares de Historia, utilizados en las instituciones educativas del país, específicamente de la secundaria. Para el análisis tema de investigación nos basamos en el texto escolar, Historia y Geografía 9, de la Editorial Don Bosco, libro publicado en el 2011 y realizado bajo la dirección de la Dra. María Graciela Monte de López Moreira, y un equipo de trabajo conformado por la Mag. Anahí Soto, el Dr. Pedro R. Caballero C. y el Lic. Augusto Velázquez.

Los otros materiales analizados fueron Historia y Geografía 9, de la Editorial En Alianza, donde el contenido referente a Historia estuvo a cargo de Milda Rivarola y el libro Historia del Paraguay, texto para el estudiante, material distribuido por el Ministerio de Educación y Ciencias de manera gratuita en el 2016, y elaborado por Diego Abente Brun, Liliana Brezzo, Marcelo Pompa Bogado e Ignacio Telesca.

Con respecto al libro de la Editorial Don Bosco, al hablar de las causas de la caída del gobierno del Gral. Alfredo Stroessner, menciona como factores del fin del régimen más longevo de la historia del Paraguay, “el bajo rendimiento económico, las disputas dentro de la élite del partido de gobierno y las organizaciones sociales que iniciaron un proceso de recuperación de espacios y reorganización precipitaron la caída del régimen” (MONTE y otro, 2011, p. 135). A estos factores internos, el material mencionado anteriormente, agrega que “el contexto internacional también estaba cambiando, la Guerra Fría llegaba a su fin y, por lo tanto, también el apoyo de los EUA a los regímenes militares” (MONTE y otros, 2011, p. 135). Es decir, factores internos y externos provocaron la caída del gobierno de Stroessner tras permanecer 35 años en el poder.

Con respecto a lo sucedido entre el 2 y 3 de febrero de 1989, el libro Historia y Geografía 9 menciona que el golpe “estuvo dirigido por el general Andrés Rodríguez, el cual terminó en la madrugada del día siguiente con el derrocamiento del presidente Stroessner” (MONTE y otros, 2011, p. 135).

Sobre las causas de la caída de Stroessner, el texto Historia y Geografía 9 de la Editorial En Alianza, menciona algunos acontecimientos de orden interno como factores que ocasionaron el golpe de 1989. Entre los sucesos histórico, menciona que “en 1986/7 el partido de gobierno se fraccionó entre “militantes” (seguidores incondicionales del dictador) y “tradicionalistas” (que buscaban cierta autonomía), y la Junta de Gobierno cayó bajo el control de los primeros” (RIVAROLA y otros, 2009, p. 146). Al igual que el texto anterior analizado, también menciona factores externos como causas de la caída del régimen Stronista. Los autores del libro de la Editorial En Alianza, afirman que “el contexto internacional también había cambiado: el fin de la Guerra Fría, el proceso democratiza-

dor en el Cono Sur y la política favorable a los Derechos Humanos del gobierno Carter hacían ya inviable la dictadura de Stroessner” (RIVAROLA y otros, 2009, p. 146). Con respecto al liderazgo de los sucesos de febrero de 1989, el texto escolar afirma que “un golpe dirigido por el Gral. Rodríguez derrocó la dictadura, abriendo el difícil camino de la transición a la democracia” (RIVAROLA y otros, 2009, p. 146).

Sobre este mismo punto, el material elaborado por el MEC también menciona factores de orden interno y externo como causas del fin del régimen Stronista. En cuanto a las causas internas, el texto indica como parte de la crisis del régimen “la división en el seno del Partido Colorado” (ABENTE y otros, 2016, p. 191), así como “el aumento del descontento social y de las protestas por parte de los políticos del Acuerdo Nacional, que fueron duramente reprimidos” (ABENTE y otros, 2016, p. 191). A diferencia de los otros dos textos, este libro agrega un factor más de orden interno, “el malestar dentro de las Fuerzas Armadas por cuestión de los ascensos. Antiguos oficiales seguían ocupando sus puestos por su fidelidad al dictador, lo que impedía la promoción de los nuevos” (ABENTE y otros, 2016, p. 192).

En cuanto a los factores externos, el texto escolar menciona dos hechos como causas de la caída de Stroessner. Por un lado, afirma que “el deterioro de las relaciones con Estados Unidos, sobre todo a partir de 1985 durante la presidencia de Ronald Reagan, quien tildó al régimen de Stroessner de dictadura” (ABENTE y otros, 2016, p. 192), y por otra parte, “el aislamiento en el que quedó el país con respecto al resto del continente americano, debido a que gran parte de las naciones latinoamericanas habían derribado sus dictaduras y abogaban por el sistema democrático, como los casos de Argentina y Uruguay” (ABENTE y otros, 2016, p. 191). Con respecto a la conducción del golpe del 2 y 3 de febrero de 1989, el texto escolar sostiene que “en la madrugada del 2 y 3 de febrero de 1989, el general Andrés Rodríguez encabezará un golpe de Estado que acabó con la dictadura de Stroessner, quien marchó al exilio en Brasil” (ABENTE y otros, 2016, p. 192).

En lo referente a las causas que provocaron la caída del régimen Stronista, tras tres décadas de gobierno, los tres textos coinciden en men-

cionar que factores internos y externos provocaron el fin del gobierno del Gral. Alfredo Stroessner. Otra similitud que presentan es que los textos no profundizan las causas, tanto internas como externas, que llevaron al fin del gobierno más longevo de la historia política paraguaya, y solo se remiten a citar lo que consideran como los acontecimientos más importantes del período. Si bien, existe un intento de superar el relato cronológico, aún hace falta un mayor abordaje de este tema.

Con respecto al período comprendido desde 1989 en adelante, los tres textos abordan este período histórico de manera netamente cronológica, citando los principales hechos ocurridos durante los diferentes mandatos presidenciales. El texto *Historia y Geografía 9* de la Editorial Don Bosco, el mismo abarca hasta el gobierno de Fernando Lugo (2008 – 2012), el texto *Historia y Geografía 9* de la Editorial En Alianza, comprende hasta el gobierno de Nicanor Duarte Frutos (2003 – 2008) y el libro propuesto por el MEC, hasta la llegada al poder de Horacio Cartes (2013-2018).

En lo referente a la extensión de las páginas otorgadas a este período histórico, *Historia y Geografía 9* de la Editorial Don Bosco desarrolla este tema a lo largo de 11 páginas y bajo el título de *Transformaciones en el Paraguay entre 1989 y la actualidad*. Por su parte, el texto de la Editorial En Alianza dedica 7 páginas y bajo el título de *La transición democrática*; mientras que el texto del MEC abarca el tema a lo largo de 11 páginas y bajo el título de *El Paraguay hasta la actualidad*.

Al analizar las páginas de los tres textos, podemos observar la preeminencia de cuatro temas. En primer lugar, lo referente a la sanción de la Constitución de 1992, y el texto escolar de la Editorial Don Bosco sostiene que “se sancionó la primera Constitución con legitimidad democrática. Esta sentó las bases efectivas para un Estado de Derecho al restablecer el equilibrio entre los tres poderes con controles mutuos” (MONTE y otros, 2011, p. 138). Sobre el mismo tema, *Historia y Geografía 9* de la Editorial En Alianza, afirma que “el interés de la transición se centró en las reformas jurídicas y políticas. Luego de la Constitución de 1992, se votaron nuevos Códigos civiles, laborales, penales y procedimentales” (RIVAROLA y otros, 2009, p. 150). Por su parte, el libro del MEC, refiriéndose

a la Constitución de 1992, menciona, “en ella se consagró el Estado de Derecho, se restableció el equilibrio de poderes y se abogó por la defensa de los derechos humanos. Además, se potenció el poder del Congreso en detrimento del jefe de Estado y gobierno” (ABENTE y otros, 2016, p. 199). Sin duda alguna, los tres textos coinciden que la sanción de una nueva Carta Magna, acorde a los nuevos tiempos que se estaba gestando en el Paraguay pos-stroonista, fue sumamente necesario para articular el funcionamiento de nuevo Paraguay, surgido tras el golpe de 1989.

El otro tema recurrente en los libros es lo relacionado al descubrimiento de los Archivos del Terror, denominación otorgada a los documentos redactados durante el gobierno del Gral. Alfredo Stroessner, relativos al Operativo Cóndor. Historia y Geografía 9 de la Editorial Don Bosco, al referirse sobre este tema, afirma que el descubrimiento de estos documentos fueron claves “para descifrar la historia reciente de América Latina” (MONTE y otros, 2011, p. 136); pero al mismo tiempo, el texto menciona que “los archivos plantean una amenaza a los hombres que organizaron y llevaron a cabo la represión hemisférica, se están realizando esfuerzos para eliminarlos o depositarlos en manos “seguras” (MONTE y otros, 2011, p. 136). En cuanto a este tema, el texto de la editorial En Alianza menciona que los Archivos del Terror “guardan pruebas de las múltiples represiones stroonistas, las víctimas de la dictadura exigen reparaciones al Estado y una Comisión de Verdad y Justicia trabaja para que la memoria colectiva se recobre e imponga al olvido” (RIVAROLA y otros, 2009, 151). Sobre este hecho histórico, el texto del MEC afirma que, el descubrimiento de los archivos fue “un hecho importante dentro del proceso de transición paraguaya y que contribuyó a su fortalecimiento” (Abente y otros, 2016, p. 194), y menciona que “el descubrimiento de toda la documentación tuvo una gran trascendencia internacional, ya que sirvió para comprobar la existencia y el funcionamiento de la Operación Cóndor” (ABENTE y otros, 2016, p. 194). Cabe mencionar que aquí se observa diferencia entre los textos en cuanto a la extensión y profundidad dado al tema, pues el texto de la Editorial Don Bosco y el del MEC otorgan mucha información sobre este hecho histórico; sin embargo, el libro de la Editorial En Alianza solo se remitió a mencionar en unas pocas líneas lo sucedido en 1992.

El otro acontecimiento que es destacado en los textos fue lo refe-

rente a los sucesos del marzo paraguayo, ocurrido en 1999, durante la presidencia de Raúl Cubas Grau. La crisis política estalló como consecuencia del asesinato del vicepresidente de la República, el Dr. Luis María Argaña, el 23 de marzo de 1999. Tras ese hecho, se iniciaron las manifestaciones contra el gobierno que duraron varios días y llevó a la renuncia del mandatario.

Sobre este tema, Historia y Geografía 9, de la Editorial Don Bosco, menciona que “el heroísmo demostrado por la ciudadanía democrática paraguaya fue ejemplar. Ni hombres ni mujeres ni jóvenes ni adolescentes se retiraron a sus casas; siguieron en manifestación pacífica pidiendo cada vez con más ahínco el juicio político a Cubas y el final de la impunidad de Oviedo” (MONTE, 2011, p. 141). Por su parte, el libro de la Editorial En Alianza, en una narración cronológica, solo menciona que “el 23 es asesinado el vicepresidente Argaña, enfrentado políticamente a Oviedo. Las protestas son reprimidas frente al Congreso” (RIVAROLA, 2009, p. 154). El texto del MEC en la página 202 sostiene “la mayoría de los observadores nacionales e internacionales atribuyó el magnicidio a Oviedo, y esa fue la percepción de gran parte de la ciudadanía. Entonces, la gente salió a las calles, tomó las plazas del Congreso, contrarrestó a los manifestantes pro oviedistas y exigió la destitución de Cubas” (ABENTE y otros, 2016, p. 202). Nuevamente, el texto de la Editorial En Alianza solo desarrolla este acontecimiento histórico de forma cronológica, sin presentar una mayor análisis o cuadros con otros datos que permitan al lector tener una mayor información sobre el suceso acaecido en 1999.

Con respecto al último acontecimiento histórico, la derrota del Partido Colorado en las elecciones presidenciales del 2008 y su salida del poder tras 60 años de predominio, solo dos de los tres textos hace referencia a este hecho. El libro Historia y Geografía 9 de la Editorial Don Bosco menciona que “el descontento dentro del partido político, así como el surgimiento de la figura opositora de Fernando Lugo, que logró unir a casi toda la oposición en una alianza, derivaron en una derrota de la candidata colorada frente (Blanca Ovelar) a Lugo. [...] De esta manera, la Asociación Nacional Republicana-Partido Colorado dejó el poder luego de 61 años” (MONTE y otros, 2011, p. 145). Continúa el escrito con la siguiente expresión, “el 20 de abril, quedó en la historia nacional como

hito importante de la transición democrática, ya que hubo un traspaso de mando de un partido a otro sin hechos de violencia ni derramamiento de sangre” (MONTE y otros, 2011, p. 145). En cuanto al libro del MEC, en la página 205 menciona que el 20 de abril de 2008, “el exobispo Fernando Lugo, con el apoyo de una amplia coalición política denominada Alianza Patriótica para el Cambio (APC), resultó electo presidente, lo que puso fin a 61 años de régimen colorado” (ABENTE, 2016, p. 205). Sobre el cambio de timón en el gobierno, el mencionado texto afirma, “con la presidencia de Lugo el país experimentó, por primera vez en sus casi 200 años de historia independiente, el traspaso democrático y pacífico del poder de un partido a otro. Este hecho representó el cambio político más profundo en la historia paraguaya reciente” (ABENTE y otros, 2016, p. 205). Con respecto al libro *Historia y Geografía 9*, de la Editorial En Alianza, el material escolar no desarrolla este tema, pues el libro abarca hasta el 2005.

CONSIDERACIONES FINALES

En el análisis de los textos estudiados, se puede visualizar la aparición de nuevos temas en los textos escolares, como lo relacionado a la democracia, el estado de derecho, terrorismo de estado, etc.; así como nuevos enfoques sobre cuestiones que anteriormente no se presentaban en los textos escolares, tales como la economía y la sociedad. Al respecto, Sandra D’Alessandro, refiriéndose a los textos escolares aparecidos tras la caída de Stroessner, sostiene que “la historia económica y social adquirió mayor espacio y relevancia dedicando un espacio sustancial al tema obreros y campesinos en la historia del Paraguay, los que cuentan con un capítulo exclusivo, en un claro intento por quebrar la hegemonía del relato político -propio de la historiografía tradicional” (D’ALESSANDRO, 2014, p. 44).

Otro aspecto interesante es que se trata de debatir sobre temas que anteriormente no eran mencionados, como el caso de los derechos humanos. Los textos escolares complementan sus escritos con informaciones de periodistas o de otros autores que abordan la cuestión relacionada a la violación de los derechos humanos durante el régimen Stronista, como

un escenario de disputa por la memoria colectiva entre los detractores del régimen Stronista y los partidarios del Stronismo. Al respecto, D'Alessandro sostiene que “el tema de la violación a los derechos humanos, -que hasta el momento estaba casi ausente en los textos anteriormente analizados, o tratado desde un nivel meramente conceptual y abstracto- pasó a ocupar un lugar privilegiado” (D’ALESSANDRO, 2014, p. 50).

A pesar de la emergencia de nuevos temas, aún la influencia de la historiografía tradicional es muy fuerte y eso se puede observar con la construcción cronológica de los hechos históricos acaecidos en el Paraguay entre 1989 y 2013, período de estudio abarcado en la presente investigación. Otro aspecto observado es la forma de denominar el período posterior a la caída de Stroessner, se aprecia una reticencia a denominar democracia al período mencionado como y se títulos como “transición hacia la democracia”, “Paraguay hasta la actualidad”, “La transición democrática”, “Transformaciones en el Paraguay entre 1989 y la actualidad” o “los primeros pasos de la transición”, lo que nos permite ver que la selección léxica de los títulos apunta a que aún dentro de la academia existe un temor a denominar democracia al período posterior al Stronismo.

La influencia de la forma de estructurar los textos escolares del período anterior continuó hasta 1998, aproximadamente, y esa influencia se puede ver tanto en la presentación de contenidos como el enfoque dado a los hechos históricos. Ese fenómeno se debió a que, hasta el año mencionado anteriormente, aún se seguía utilizando textos escolares utilizados en la época de Stroessner. Tal como afirma D’Alessandro,

[...] después de 1989, se seguirán utilizando durante los primeros diez años de la transición los mismos textos de la dictadura o una versión recontextualizada de los mismos autores. [...] Entre 1989 y 1998, los textos escolares se adecuaron al formato tradicional de los textos de tiempos de la dictadura y la mayoría de los autores en los primeros años optaron por invisibilizar a Stroessner, llegando a introducirlo en el relato histórico en apenas un párrafo” (D’ALESSANDRO, 2014, p. 54).

Ese fenómeno que sucedió con la figura de Stroessner en los textos escolares se trasladó a varios hechos históricos del Paraguay posterior

a 1989, aunque se resalta una mayor presencia de la crítica directa al régimen Stronista, “más que la deslegitimación basada en insinuaciones, o en sutiles asociaciones de significados” (D’ALESSANDRO, 2014, p. 53).

Sin duda alguna, el debate en torno a los textos escolares y la forma en que representan el pasado nacional seguirá, pues la importancia de los libros de historia en la transmisión de los acontecimientos históricos y los valores necesarios para lograr la cohesión social y forjar la identidad de una nación, pasan por el aula, que se convierte en el primer escenario donde el joven adquiere las primeras nociones de su pasado patrio.

CONCLUSIONES

A lo largo de la presente investigación se pudo constatar que, a pesar del intento de escribir una historia sobre el período denominado de transición a la democracia, los textos se caracterizan por presentar una narración cronológica de los hechos, casi desprovistos de análisis de los principales acontecimientos sucedidos en el Paraguay desde 1989.

Los textos escolares, a pesar del intento de desprenderse de las características de los libros escolares del régimen anterior a 1989, mantienen aún ciertos rasgos de los mismos, como la interpretación nacionalista de la historia nacional o el mayor espacio otorgado a temas políticos y militares. Los libros analizados solo se limitan a una presentación cronológica de los diferentes períodos presidenciales establecidos en el país desde el golpe de estado del 2 y 3 de febrero de 1989, citando las principales obras o hechos acaecidos durante los gobiernos, pero casi obviando los aspectos negativos. Una de las razones de la falta de un mayor análisis se debe, en gran medida, a que la historia reciente sigue representando todo un desafío para la Historia, pues ese campo está dominado por otras disciplinas como la Sociología, la Antropología o la Economía.

A partir de todo lo expuesto, podemos afirmar que la falta de un mayor conocimiento y comprensión de los hechos históricos sucedidos en el país desde la caída de Stroessner hasta nuestros días provoca que la memoria colectiva del paraguayo sea débil y eso permite que aún sigan

perdurando ideas de reivindicación de formas totalitarias de gobierno. Como prueba de esta afirmación, podemos mencionar el estudio realizado por el diario Última Hora de Asunción en el 2009, como parte de sus investigaciones especiales. La investigación realizada por el mencionado periódico se centró en dos estudios sobre las percepciones de la democracia a veinte años de la caída del régimen Stronista y los resultados arrojados fueron los siguientes:

Una evaluación de la opinión pública realizada en 2009 por la empresa Servicios Digitales SA, que analizó la percepción comparativa que los ciudadanos tienen del periodo Stronista respecto de los 20 años de transición democrática, sostiene que se mantiene una notable polarización entre quienes consideran que con Stroessner estarían mejor y mucho mejor 40.50% y quienes consideran que con Stroessner estarían peor y mucho peor 41.85% (Servicios Digitales SA, 2009). Otro estudio realizado fue el de la prestigiosa Consultora GEO, que dirige el sociólogo Dr. José Nicolás Morínigo, que revela que un 50.8% de sus encuestados considera que Stroessner era un dictador y sólo un 8.3% lo considera un violador de los Derechos Humanos. Respecto de su percepción acerca de las condiciones económicas de la ciudadanía durante la dictadura, el 49.2% considera que la gente estaba bien, el 22.2% que económicamente estaba muy bien y; considera que estaban mal y muy mal económicamente, sólo el 3.4% (ARELLANO, 2012, pp. 116-117).

Sin duda alguna, los números hablan por sí solos y sustentan la percepción que se tiene con respecto a la identificación del paraguayo con el nuevo modelo establecido a partir de 1989. Eso explica el debate originado cuando se cumplieron treinta años de la caída del régimen Stronista y muchos analistas se preguntaron si el proceso iniciado desde 1989 era en realidad un pos-stronismo y no una transición a la democracia, más aún que el mandatario del país desde el 2018 es Mario Abdo Benítez, hijo del que fuera secretario privado del Gral. Alfredo Stroessner. Para afianzar el modelo democrático en el Paraguay, hace falta crear la identidad del ciudadano con el modelo político y en ese contexto, la educación juega un papel fundamental.

REFERENCIAS

ABENTE, Diego Brun. *El régimen Stronista. Naturaleza, Sustento y Longevidad*. T. 3. Asunción: El Lector. 2014.

ABENTE y otros. *Historia del Paraguay. Texto para el estudiante*. Asunción: Ministerio de Educación y Cultura. 2016.

APPLE, M. *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós. 1996.

ARELLANO, Diana. Tesis. “Proceso de Transición a la Democracia y Políticas de Reparación Social: La Comisión de Verdad y Justicia del Paraguay”. 2012. Tesis de Maestría en Antropología Social. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones.

CABALLERO, Pedro y TORRES, Alcides. *El texto escolar como campo de estudio de la Historia*. Asunción: Revista Humanidades. N° 10, Año 2020, pp. 23-30. Disponible en: <http://www.fil.una.py/home/index.php/investigacion/men-info-investigacion.html>. Acceso el 15 de marzo del 2021.

CARTES, Miguel. *El papel de la iglesia en la caída de Stroessner*. Asunción: RP Ediciones, 1991.

D’ALESSANDRO, Sandra. *Las representaciones del pasado reciente en los textos escolares de Historia en Paraguay*. Madrid: Revista Discursos y Sociedad. Vol. 8, N° 1, 2014, pp. 37-56. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/361988>. Acceso el 15 de marzo del 2021.

DOMÍNGUEZ, C. *La enseñanza de la Historia: identidad cultural y valores democráticos en una sociedad plural*. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. N° 7. Año 2020, pp. 87-114. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/652/65200705.pdf>. Acceso el 20 de marzo del 2021.

ESCOLANO, B. *El libro escolar como espacio de memoria*. En: G. OSSENBACH, Somoza. (Eds.). *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid: UNED Ediciones.

2001.

IBAGÓN, Nilson. (2014). *Los textos escolares y la enseñanza de la historia: elementos teóricos para entender su relación*. Bogotá: Revista Hojas y Hablas. Disponible en: <http://revistas.unimonserrate.edu.co:8080/index.php/hojasyhablas/article/view/6>. Acceso el 20 de marzo del 2021.

FRANCO, Marina y LVOVICH, Daniel. *Historia Reciente: apuntes sobre un campo de investigación en expansión*. Buenos Aires: UBA. 2015.

Monte de López Moreira y otros. *Historia y Geografía 9*. Asunción: Ed. Don Bosco. 2011.

Rivarola y otros. *Historia y Geografía 9*. Asunción: Ed. En Alianza. 2009.

SCHWARTZMAN, Mauricio. *Contribuciones al estudio de la sociedad paraguaya*. Asunción: CIDSEP. 2011.

TRAVERSO, E. *Historia y Memoria: Notas sobre un debate*. En FRANCO, M. y LEVÍN, F. (comps.). *Historia Reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós. 2007.

VALLS, R. *La enseñanza de la historia y textos escolares*. Buenos Aires: Libros del Zorzal. 2008

ONDE ESTÃO AS MULHERES NEGRAS? ESPELHAMENTOS E REPRESENTAÇÕES IMAGÉTICAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Sandra Alves Moura de Jesus
Tania Regina Ribeiro
Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti

“[...] as mulheres negras tiveram uma experiência histórica diferenciada que o discurso clássico sobre a opressão da mulher não tem reconhecido, assim como não tem dado conta da diferença qualitativa que o efeito da opressão sofrida teve e ainda tem na identidade feminina das mulheres negras.”

“O racismo estabelece a inferioridade social dos segmentos negros da população em geral e das mulheres negras em particular, operando ademais como fator de divisão na luta das mulheres pelos privilégios que se instituem para as mulheres brancas. Nessa perspectiva, a luta das mulheres negras contra a opressão de gênero e de raça vem desenhando novos contornos para a ação política feminista e anti-racista, enriquecendo tanto a discussão da questão racial, como a questão de gênero na sociedade brasileira.”

Sueli Carneiro, 2011.

“As Histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar.”
Chimamanda Adichie, 2018.

DE LIVROS E DE CONHECIMENTOS PRUDENTES

Na ambiência escolar, alguns elementos são basilares para produção e circulação de conhecimento científico. Isso nos remete às bibliotecas, aos acervos digitais, laboratórios e visitas guiadas, reforçando conteúdos. Entretanto, as coleções didáticas e paradidáticas ocupam instrumentos essenciais à promoção da cultura escolar. Adotado por muitos pesquisadores, o que se enuncia são quaisquer livros, “em qualquer suporte - impresso em papel, gravado em mídia eletrônica etc. -, produzi-

do explicitamente para ser utilizado na escola, com fins didáticos” (MUNAKATA, 2016, p. 120).

Com a premissa da educação se pautar nos sujeitos, novos objetos e novas abordagens pretendemos analisar como representações imagéticas de mulheres negras são retratadas em materiais didáticos entre os anos de 2002-2005 e 2018-2019 da área específica (BRAGHINI, MUNAKATA & TABORDA DE OLIVEIRA, 2017). O foco principal desse trabalho é verificar os estereótipos embutidos nas representações iconográficas analisadas. Sendo que o grande problema que se insere nessa perspectiva é o de perceber os valores implícitos nessas imagens, cabendo a nós o seguinte questionamento: elas formam ou apenas informam? “Como são realizadas as leituras de imagens nos livros didáticos? As imagens complementam os textos dos livros ou servem apenas como ilustrações que visam tornar as páginas mais atrativas para os jovens leitores?” (BITTENCOURT, 2012, p. 70).

A partir de um debate que assinala que o livro didático ainda é o principal veiculador de conhecimentos e predomina como instrumento no processo de ensino/aprendizagem, analisar a representação iconográfica de mulheres negras consiste na tentativa de perceber se essas imagens contribuem para a formação ou perpetuação de discriminações e preconceitos. Afinal, “o livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura” (BITTENCOURT, 2012, p. 72).

Nessa perspectiva, para o encaminhamento investigativo, tornou-se necessário recorrermos às discussões acerca das novas tendências historiográficas e abordagens pedagógicas, que englobam desde a inclusão da mulher na história, como a ampliação do conceito de documento. [...] Desde muito já se investiga sobre o conteúdo e a forma do livro didático brasileiro e, via de regra, ele constitui a principal fonte de estudo, o elemento predominante e muitas vezes determinante no processo de ensino. (FONSECA, 2003, p. 49).

Nesse sentido, enfatizaremos as dificuldades que se apresentam na interpretação dessas imagens e como a ausência de uma leitura crítica – valorizando múltiplas referências e interpretações históricas e sociais,

favorece para que as instituições de ensino continuem como instrumento de veiculação e de perpetuação de modelos discriminatórios e preconceituosos. Além de contribuir para que as mulheres negras não se percebam como sujeitos históricos ativos, podendo inclusive, reforçar o estigma de inferioridade racial e de gênero na sociedade atual.

O CAMINHO DO PERCORRIDO

Foram selecionadas cinco coleções de livros didáticos de história, do 6º e 7º ano do ensino fundamental que são adotados em escolas públicas e particulares em Salvador e Região Metropolitana, conforme demonstrado no quadro seguinte. Nas quais, fizemos o levantamento dos dados e analisamos cada imagem individualmente.

Inicialmente, nossa proposta era de fazer o recorte temporal a cada quatro anos, com base na periodicidade das atualizações das coleções didáticas (PNLD). Contudo, em função da crise sanitária mundial (COVID-19) e o fechamento das escolas pública e privadas, houve dificuldade de acesso aos materiais dos anos que pretendíamos analisar. Desse modo, foi necessário alterarmos o percurso e optamos em avaliar as coleções dos anos de 2002 a 2005, fazendo uma análise comparativa com produções recentes (2018/2019), percorrendo as duas primeiras décadas do século XXI. Vale, ademais, frisar que as coleções continuam a ser adotadas e que os descritores elencados perfazem um período em que a produção e circulação de conhecimentos específicos, abordagens em nível de Pós-Graduação já poderiam sinalizar maiores impactos relativos à educação básica.

QUADRO I - DESCRIÇÃO DAS COLEÇÕES ANALISADAS

Nº DA COLEÇÃO	TÍTULO	AUTOR (ES/IAS)	EDITORA	ANO	Nº DE PÁGS.	ABORDAGEM HISTÓRICA/ PEDAGÓGICA
I	Saber e Fazer História	Gilberto Cotrim	Saraiva	2002	6° - 160 7° - 208	Tradicional/Tradicional
II	História por Eixos Temáticos	Antonio Pedro e Lizânias de Souza Lima	FTD	2002	6° - 238 7° - 279	Eixos temáticos/Construtivista
III	Descobrimos a História	Sonia Mozer e Vera Telles	Ática	2005	6° - 367 7° - 344	Tradicional/Construtivista
IV	História Sociedade e Cidadania	Alfredo Boulos Junior	FTD	2018	6° - 240 7° - 240	Positivismos/Materialismo Histórico/ Nova História - Construtivista
V	Coleção Telaris História	Claudio Vicentino e Jose Bruno Vicentino	Ática	2019	6° - 256 7° - 256	Eixos Temáticos/Construtivista
TOTAL DE PÁGINAS EM TODAS AS COLEÇÕES						2.588

O critério utilizado na escolha desses livros pautou-se na intenção de perceber como aparecem essas representações, a partir das diferentes concepções de abordagens historiográficas e pedagógicas de cada autor/a.

Na classificação das imagens, consideramos mulheres negras a partir de uma perspectiva territorial com base na localização geográfica, neste caso em relação ao continente africano¹. Em especial, as imagens que evidenciam escravas africanas e suas descendentes.

No caso do Brasil, por sermos uma sociedade multirracial, para classificarmos as mulheres negras, utilizamos como critério o fenótipo predominante no senso comum, ou seja, a cor da pele e traços característicos negróides, como podemos citar: os lábios grossos, o nariz largo. Embora, face ao processo de miscigenação e da complexidade que resulta a definição de raça, este também não pode ser encarado como fator determinante.

A raça, no seio do senso comum, é algo inequívoco e bastante evidente, que, em tese dispensaria discussão. No campo das definições conceituais, no entanto, é algo absolutamente complexo. Abstração e realidade, no que diz respeito ao conceito de raça e às constatações práticas e reais da raça (LIMA FILHO, 2000, p. 1).

O autor afirma que no período pós-guerra que marca, sobretudo, a queda do eurocentrismo, algumas organizações como por exemplo, a UNESCO, realizam diversas pesquisas sobre as raças e suas relações e, a partir dos resultados obtidos, eles promovem o descrédito do conceito de raça, vinculado ao fato que as potencialidades humanas estavam relacionadas com as diferenças raciais. Resultando numa mudança de tratamento e num excessivo cuidado para evitar uma postura racista, surgindo os termos como etnias, povos, entre outros. (LIMA FILHO, 2000, p. 4).

Para verificação das representações iconográficas, elaboramos fi-

1 Contudo, não de uma forma determinista, tendo em vista que não possuímos respaldo teórico para afirmar que todos os habitantes da África são negros.

cha para a análise das imagens que constassem mulheres negras, conforme demonstramos a seguir. Essa estratégia objetivou a catalogação das representações analisadas, evitando recorrermos às mesmas posteriormente. Para isso, seguimos o primeiro passo que foi a análise externa que chamamos de etapa iconográfica e o segundo passo foi a etapa interpretativa, na qual, fizemos a análise interna da imagem, vide modelo:

QUADRO II - MODELO DE FICHA DE ANÁLISE DAS IMAGENS

ANÁLISE DAS IMAGENS FEMININAS E MASCULINAS

COLEÇÃO _____ SÉRIE _____

AUTOR (ES) _____ PÁGINA _____

DESCRIÇÃO DAS IMAGENS _____

ANÁLISE EXTERNA / ETAPA ICONOGRÁFICA - TIPOS DE IMAGENS

() GRAVURAS () PINTURA () ESCULTURA () FOTOGRAFIA

() ILUSTRAÇÃO () MAPAS () INFOGRAMA () FAC-SIMILE

ANÁLISE INTERNA / ETAPA INTERPRETATIVA

GÊNERO GERAÇÃO RAÇA TERRITÓRIO CLASSE NÚMERO POSIÇÃO

() M () C/J () N () AMER () P () S () P () C

() H () A () B () AFRIC () R () S () P () ID () SD

() I () I () I () EUROP () I () S () P () IE () SE

IMAGEM TEM RELAÇÃO COM O TEXTO () SIM () NÃO

QUE CONTEXTO APARECEM _____

OBS. GERAIS _____

Fonte: Adaptação realizada pelas autoras, 2021.

A partir da inquietação que motivou esse trabalho de pesquisa, ou seja, tentar perceber se essas imagens formam ou apenas informam, elaboramos questionário para pesquisa com cinco alunos do 6º ano e cinco alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. No total dos entrevistados 50% eram do sexo masculino e outros 50% eram do sexo feminino, almejando equidade de gênero.

NOVAS ABORDAGENS E O ENSINO DE HISTÓRIA

No intuito de respondermos à problematização proposta, priorizaremos analisar o contexto histórico, ou seja, o ambiente em que ocorre a modificação da produção historiográfica e pedagógica. Essa mudança que também provoca a ampliação do conceito de documentos/fontes e favorece para que a imagem se torne uma mediadora na aquisição de conhecimentos, rompendo com o paradigma da historiografia tradicional.

Com a proposta de rever conceitos e a maneira como trabalhar a disciplina de história, alguns autores como Elza Nadai (1993; 2000), Jacques Le Goff (2015), Georges Duby (2013) realizam abordagens bem amplas, acerca de como são tratados os conteúdos históricos e as novas perspectivas. Essas discussões revelam uma preocupação de alguns profissionais da área em Tornar o ensino de História mais agradável e atrativo e não mais voltado para memorização de nomes e datas.

Em sua análise, George Duby (2013) e Jacques Le Goff (2015), realizam uma reflexão utilizando como parâmetros as discussões em torno da inovação da historiografia francesa preconizada pelos Annales. Em especial, a partir da sua terceira geração, que facilita a compreensão de diversos pontos levantados por Elza Nadai (2000) quando se reporta a situação do Brasil. Para evidenciar esta afirmação, citamos o emprego da dialética marxista; incorporação de novos temas para pesquisa e o estudo de classes; a valorização do excluídos da História (mulheres, crianças, homossexuais), a interdisciplinaridade, entre outros como um importante passo para a desconstrução da História factual. “Um desejo análogo de inverter as perspectivas historiográficas tradicionais, de mostrar a presença real das mulheres na história mais cotidiana sustentou o esforço

das historiadoras nesses últimos anos (...)” (PERROT, 1988, p. 173).

No caso do Brasil, Elza Nadai (2000) mapeia a constituição da disciplina de História dentro dos mesmos movimentos ocorridos na Europa no final do século XIX, ressaltando o processo de laicização da sociedade e a influência da concepção positivista como fator determinante para a disciplina de história se firmar como ciência.

Do ponto de vista pedagógico, a disciplina de história no Brasil origina-se no contexto do positivismo, que negligenciava diversas camadas da sociedade e privilegiava uma História que enaltecia grandes figuras, objetivando forjar uma identidade nacional. Nesse projeto de nação, negros, índios e quilombolas configuravam-se meros colaboradores do processo colonizador, tendo sido omitidas suas especificidades étnicas e culturais, o que resultou na supremacia e interpretações hegemônicas europeias. Evidencia-se, dessa forma, uma implícita intencionalidade na legitimação das desigualdades sociais e raciais, caracterizadas pela dominação burguesa:

(...) Várias pesquisas demonstraram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa. (BITTENCOURT, 2012, p. 72).

Nesse contexto, surgem paralelamente, significativas mudanças nas escolas. Sobretudo, com a democratização do ensino que viabilizou o acesso às camadas menos favorecidas da sociedade desde a década de quarenta do século XX. Como também, os debates acerca da ampliação do conceito de documento e o uso da imagem como fonte histórica e recurso didático, para transposição dos conteúdos históricos.

Ulpiano Bezerra de Meneses (2003) assinala que a proposta é a de que os historiadores realizem uma ampliação do conceito de *documentos* no ensino de História, privilegiando o uso das fontes visuais. Ressalta, ademais, que não é favorável à substituição das fontes mais utilizadas. Entretanto, alerta que não podemos negligenciar o uso dos recursos vi-

suais, em especial, numa sociedade em que os sistemas de comunicação de massa são dominantes:

[...] Estou propondo que a História vigente, para melhor atender a seus propósitos e responsabilidades, amplie seu horizonte de ação e seu instrumental, deixando de amputar da vida social e das forças de transformação histórica uma faixa relevante de fenômenos (além de insuperável manancial de informações) que é insensato ignorar. (MENESES, 2003, p. 33).

Durante um longo período, a História tradicional foi soberana nas salas de aula. Em tempos da História positivista, a exaltação de grandes heróis e classes dominantes, fazia do professor e do livro didático os “senhores da verdade”. Nessa perspectiva, mais importante do que conhecer os fatos históricos é aprender pensar historicamente, propondo um ensino voltado para reflexão crítica, para autoconscientização que contribui para o exercício da cidadania. Tal processo requer “de nós, professores e pesquisadores, um aprofundamento de nossos conhecimentos acerca da constituição das diferentes linguagens, seus limites e possibilidades” (FONSECA, 2003, p. 163).

Apesar disso, docentes de História continuam enfrentando inúmeros desafios, principalmente no que tange as contradições existentes entre o discurso político, historiográfico, pedagógico e cotidiano (BITTENCOURT, 2018 e 2012). Torna-se crucial uma revisão a partir da prática pedagógica, na qual se proponha a reconstrução dos conteúdos abordados em sala de aula com base em novas abordagens e problemáticas reais considerando percepções e integração discente como sujeitos no processo histórico, independente de gênero, classe ou etnia.

POR DENTRO DAS COLEÇÕES: ANÁLISE DESCRITIVA

Apresentaremos os dados coletados nas cinco coleções selecionadas, objetivando explicitar como o nosso objeto de pesquisa, ou seja, as imagens de mulheres negras no livro didático, aparecem. Nesta análise, foram considerados pontos relevantes, a etapa em que priorizamos a

quantificação e classificação visual e a etapa que em que primamos interpretar-las, considerando o contexto histórico, sua posição na página, a que classe social e raça aparentavam pertencer os personagens contidos nessas representações.

QUADRO III - COLEÇÃO I – SABER E FAZER HISTÓRIA

Tipo de Imagem	6º ano	7º ano	Total
Escultura	0	0	0
Fotografia	2	1	3
Gravura	0	1	1
Ilustração	1	2	3
Pinturas	0	0	0
			7

Fonte: Adaptação realizada pelas autoras.

Nessa abordagem, o autor privilegia o processo histórico ocidental, com a inclusão da História do Brasil. Seu referencial teórico é baseado no paradigma da historiografia tradicional, no entanto, com a proposta de cruzar este processo metodológico com as novas tendências historiográficas.



IMAGEM 01 – BATUQUE E COTIDIANO DE ESCRAVOS (Joahann Spix e Karl Von Martius, 1817).

Fonte: COTRIM, 2002, p. 171.

Apenas duas das representações são atuais. A primeira trata-se de uma fotografia de uma família branca de São Bernardo do Campo em que aparece uma única mulher negra com uma criança branca no colo. Explícitamente denunciando a posição dessa mulher negra na família fotografada, ou seja, como uma provável empregada doméstica.

Na segunda imagem, outra fotografia, que retrata mulheres e homens na sala de aula na África no final do século XX, mas apenas as mulheres estudam com crianças no colo. Reforça, além do caráter materno, um reflexo da atualidade em que as mulheres são obrigadas a exercerem inúmeras funções e não apenas os papéis domésticos e maternos que, por muito tempo, acreditava-se ser inato às mulheres.

A medicina do século XIX afirmava que a fragilidade, o recato e o predomínio das faculdades afetivas sobre as intelectuais eram características biologicamente femininas, assim como a subordinação da sexualidade ao instinto maternal” (SOIHET, 2004, p. 15).

Portanto, se no contexto que retrata a escravidão reforça o caráter de subserviência e inferioridade, na atualidade a ideologia das funções domésticas e maternas continuam sendo cristalizadas como papéis femininos, a partir de uma construção cultural ao longo do tempo.

Na imagem destacada na p.171 título “Batuque e Cotidiano dos Escravos” (Joahann Spix e Karl Von Martius, 1817) remete a uma visão distorcida, tendo em vista que o cotidiano da negra e do negro escravo no Brasil era o trabalho forçado e os castigos que os degradavam como seres humanos e os animalizavam para justificar tamanha opressão.

A figura também reforça a uma ideia de sexualidade aflorada das negras representadas na imagem, que está presente nos decotes e nudez do colo. Por outro lado, denota subversão, especialmente dessas mulheres que dançam e se expressam sem considerar a cultura dominante, ou seja, a elite branca, burguesa e cristã. Suas vozes ecoam para além da música que dançam, do batuque, dos sons que se fazem vozes e rompem à clausura da figura imagética, numa movência que nos permite recriá-la, ressignificá-la a partir de uma concepção da nossa realidade atual

e da nossa forma de entender o mundo, isso é beleza, é também poesia e resistência.

QUADRO III – COLEÇÃO II – HISTÓRIA POR EIXOS TEMÁTICOS

Tipo de Imagem	6º ano	7º ano	Total
Escultura	0	0	0
Fotografia	0	0	0
Gravura	0	0	0
Ilustração	0	0	0
Pinturas	2	0	2
			2

Fonte: Adaptação realizada pelas autoras.

Esta coleção faz um recorte por eixos temáticos como forma de romper com a estrutura cronológica que, muitas vezes, impede a discussão e incorporação de assuntos atuais. O que indica uma preocupação dos autores em amenizar a distância existente entre as produções acadêmicas e os livros didáticos, como está explicitado na apresentação do livro:

A organização deste manual didático em eixos temáticos rompe com a estrutura e a sequência dos conteúdos cristalizados pela repetição nas diversas publicações. É possível notar que, apesar de inovações importantes da última década, as diferenças entre os diversos livros didáticos de História disponíveis não são significativas (PEDRO & LIMA, 2002, p. 5).

Apesar disso, nesta coleção foi identificado o menor número de imagens de mulheres negras. Foram encontradas duas representações no livro correspondente ao 6º ano. A primeira quando é abordado o tema *Trabalho e Técnica*, trata-se de uma imagem de trabalhadores egípcios².

² Como já ressaltamos, não podemos utilizar o parâmetro geográfico como determinante. No entanto, priorizamos a escolha dessa imagem, integrada ao contexto do Antigo Egito, em que a base dessa população era negra, como afirma Anta Diop. Apesar de nas pinturas aparecerem com tonalidades de pele amarela e vermelha.

Na etapa interpretativa dessa pintura, verificamos que o homem aparece na frente e a mulher atrás, visualmente, reforçando o caráter de submissão da mulher em relação ao homem.

Destacamos essa imagem, tendo em vista a complexidade já ressaltada no que diz respeito à conceituação de raça, dessa forma, essa representação suscita um questionamento de como classificar cor dos povos egípcios, nos remetendo ao seguinte questionamento: será que branquear o Egito Antigo, não seria intencionalmente uma forma de justificar a “genialidade” desses povos na habilidade que possuíam na arquitetura e na medicina, por exemplo? Seja como for, estudos antropológicos indicam:

O fundamental em todas as conclusões é que, a despeito das discrepâncias que apresentam, o seu grau de convergência prova que a base da população egípcia no período pré-dinástico era negra. [...] Assim, fica evidente que toda população egípcia era negra, com exceção de uma infiltração de nômades brancos no período protodinástico (DIOP, 2013, p. 41).



IMAGEM 02 – ATIVIDADES LABORAIS DO EGITO ANTIGO. **Fonte:** PEDRO & LIMA, 2002, p. 54

A outra representação refere-se a um quadro de Di Cavalcanti intitulado de *Cinco Moças de Guaratinguetá*, no capítulo que trata do tema *Arte, religião e pensamento*. Nessa imagem aparecem cinco mulheres, sendo que a que possui uma pigmentação da pele mais clara, está destacada na frente central da pintura, enquanto as que possuem uma pele

mais escura e possuem traços característicos negroides, como o formato dos lábios e dos narizes, que classificamos de mulheres negras, são retratadas ao lado e atrás dessa mulher mais clara³



IMAGEM 03 – CINCO MOÇAS DE GUARATINGUETÁ DE DI CAVALCANTI. **Fonte:** PEDRO & LIMA, 2002, p. 146.

Tal imagem sugere não apenas o preconceito étnico, mas denota a existência de relações de poder dentro da própria perspectiva de gênero. Em que notoriamente a mulher de raça branca se cristaliza como superior, por estar em destaque na posição central, enquanto as negras estão ao lado ou na parte de traz. No livro correspondente ao 7º ano, não identificamos nenhuma imagem de mulher negra.

3 A classificação não pode ser considerada generalizante, utilizamos este critério, pela maioria dos descendentes de escravos africanos possuírem essa característica, que em si, traz também a marca do racismo.

QUADRO III - COLEÇÃO III- “DESCOBRINDO A HISTÓRIA”

Tipo de Imagem	6º ano	7º ano	Total
Escultura	1	0	1
Fotografia	6	8	14
Gravura	12	9	21
Ilustração	3	3	6
Pinturas	7	2	9
			51

Fonte: Adaptação realizada pelas autoras.

Ao analisar esta coleção, verificamos uma preocupação dos autores em não reduzir o ensino de História, enfatizando apenas uma cronologia política. São sugeridas ações na prática pedagógica que possibilitem uma interação entre professores e alunos na construção do saber e fazer histórico. Nela, fica patente afirmar que a maior quantidade de representações iconográficas de mulheres negras está justificada por ser essa uma edição de 2005. Portanto, está atualizada e de acordo com a Lei 10.639/03 que torna obrigatório o estudo dos conteúdos relacionados à História da África e a cultura afro-brasileira no currículo do ensino de história no Brasil.

► As amas-de-leite amamentavam seus filhos e os filhos das sinhas. Mãe preta, óleo de Lucillo de Albuquerque.



IMAGEM 04 – RELAÇÕES ENTRE BRANCOS E NEGROS. **Fonte:** MOZER & TELLES, 2005, p. 208

No livro do 6º ano são priorizados os acontecimentos relacionados ao período colonial, em que ocorre intenso tráfico de escravos da África para o Brasil. Como também, se justifica a dominante presença europeia sempre numa posição de superioridade em contraposição à imagem do negro, em especial da mulher. Essa aparição tende a diminuir no livro do 7º ano que trata do período do processo de Independência e da formação de uma nação, ideologicamente vinculada apenas à matriz europeia.

Nesta imagem em destaque (Mãe preta – pintura em óleo de Lucílio de Albuquerque – p. 208), fica evidenciada que ela reforça o caráter de submissão dos escravos africanos, consolidando a ideia de superioridade racial do branco. Apesar de silenciada ao ser vista como mera figura ilustrativa no livro didático de história, a voz angustiante dessa provável mãe, ressoa de forma latente no olhar terno lançado à criança negra que se encontra no chão, possivelmente seu filho, que aguarda faminto pelo alimento que verte dos seios da mãe e amamenta uma criança branca; que pela sua cor de pele e condição social, possui o privilégio de se saciar primeiro.

Ainda partir de uma leitura crítica, é possível ver na imagem selecionada a desconstrução da figura idealizada e amorosa da ama-de-leite, tão disseminada pela mídia nas novelas de época que retrata o período de escravidão no Brasil e como música de fundo ouvir as vozes dos cantares das mulheres africanas, como menciona Ieda Pessoa de Castro: “Su su su, menino mandu, quem te pariu que te beije no cu” (p. 47, s.d.), cantiga de ninar que pela tradição oral se perpetuou até os dias atuais na Bahia, é também resistência ao denunciar a insatisfação dessas mulheres obrigadas a cuidar das crianças brancas, por força da escravidão. E, ainda, realizar uma contextualização entre presente e passado, ao percebermos os continuísmos dos direitos humanos negados para as trabalhadoras domésticas de hoje, afro descendentes em sua maioria, que não contam com políticas públicas efetivas para os cuidados dos/as seus/suas filhos/as enquanto trabalham cuidando dos/as filhos/filhas de outras mulheres, em grande parte de classe média/alta e brancas.

Fica evidenciada nessa coleção, que ela reforça o caráter de submissão dos escravos africanos, consolidando a ideia de superioridade racial do branco. Além de percebermos que no caso da mulher negra essa descri-

minação perpassa por questões étnicas, de gênero e classe.

QUADRO III - COLEÇÃO IV – HISTÓRIA SOCIEDADE E CIDADANIA

Tipo de Imagem	6º ano	7º ano	Total
Escultura	3	2	5
Fotografia	8	12	20
Gravura	0	1	1
Ilustração	0	0	0
Pinturas	0	11	11
			37

Fonte: Adaptação realizada pelas autoras.

Foi verificado que esta coleção aborda o ensino de História a partir de uma perspectiva que pretende incorporar ao livro didático, discussões e pesquisas que já são utilizadas por professores e pesquisadores. Está baseado na ideia que os conteúdos trabalhados possibilitem uma construção coletiva do saber histórico legitimado pela comunidade de historiadores, com enfoque no Materialismo Histórico e na Nova História.

De acordo com os dados levantados, podemos observar uma diminuição de imagens de mulheres negras no livro da 6º ano em relação ao do 7º ano. As demais representações presentes no livro, não fazem referência às mulheres negras



IMAGEM 05 – IMAGEM DE MULHER NEGRA AFRICANA. **Fonte:** BOULOS, 2018, p. 55.

Uma possível explicação para diminuição, deve-se ao fato de o conteúdo trabalhado referir-se ao período da pré-história, ressaltando o surgimento e as transformações do ser humano, além da ocupação do continente americano. Apesar disso, foi encontrada fotografia de mulheres negras disputando maratona (p. 141), reforçando positivamente a participação delas nos esportes, o que anteriormente era um espaço exclusivamente masculino.



IMAGEM 06 – MULHERES NEGRAS ESCRAVA DE GANHO (Jean Baptiste Debret – Sec. XIX).

Fonte: BOULOS, 2018, p. 185

O livro que corresponde ao 7º ano apresenta um maior número de imagens. Contudo, revela algumas questões interessantes, ou seja, geralmente essas representações aparecem em condições de inferioridade exercendo serviços pesados e ainda reforçando o estigma do caráter feminino no cuidado das crianças, como na pintura de Jean Baptiste Debret do século XIX (p. 185) em destaque. Trata-se de publicação de 2018 em que percebemos avanços na quantidade de representações de mulheres negras atuais num contexto positivo, como citamos, por exemplo, o empoderamento feminino da mulher negra na atualidade nas fotografias da cantora Margarete Menezes (p.37) e Banda Didá composta apenas por mulheres, em sua maioria afrodescendentes (p. 186) representando o fortalecimento da cultura africana.

QUADRO III - COLEÇÃO V – TELÁRIS HISTÓRIA

Tipo de Imagem	6° ano	7° ano	Total
Escultura	1	0	1
Fotografia	8	5	13
Gravura	1	3	4
Ilustração	0	0	0
Pinturas	1	7	8
			26

Fonte: Adaptação realizada pelas autoras.

Estes autores sinalizam uma abordagem buscando responder às demandas atuais dos/as docentes e afirmam primar pela criticidade e atividades mais atrativas para os/as estudantes, que os/as instrumentalize para atuar no campo da História e nas demais áreas do conhecimento. Segundo eles, o objetivo principal dessa obra é contribuir para o processo de formação da cidadania dos/as discentes.

Na análise dessa coleção, no livro do 6° ano que faz um recorte temporal dos primeiros grupos humanos até às transformações da Europa medieval, aparecem onze imagens de mulheres negras. Neste caso, classificamos as imagens de mulheres negras partindo de uma perspectiva territorial, isto é, o Egito que fica geograficamente localizado no continente africano. São egípcias representadas num ritual de fertilidade, praticadas exclusivamente por mulheres, o que reforça o estigma do caráter materno tão presente nas classificações da historicidade feminina.



IMAGEM 07 – DANÇARINAS E MUSICISTAS EGÍPCIAS EM RITUAL DE FERTILIDADE (Afresco na tumba de Nebamun – 1500 a.C). **Fonte:** Vicentino e Vicentino, 2019, p. 111.

Outra questão que nos chamou atenção é que foi encontrada fotografia de mulheres atuais participando também de rituais religiosos (p. 81), o que de certa forma revela uma representatividade social das mulheres negras no contexto atual, embora este fato não esteja sendo enfatizado no texto.

No caso do livro do 7º ano que faz uma abordagem do período que compreende a Europa e a colonização da América, destacamos a imagem em que notadamente a mulher branca goza de posição social elevada, enquanto a mulher negra aparece como serva que se encontra de pé abanando a *Sinhá* (como eram denominadas as mulheres de Senhores de Engenho). Apesar de termos nos centrado nas imagens de mulheres negras nesta investigação e partindo de um pressuposto que não temos como definir o gênero das crianças presentes nesta representação, foi impactante para nós a forma que elas aparecem nuas e comendo as migalhas de uma mesa farta, como se fossem *animais de estimação* o que nos remete à animalização e coisificação do/a negro/a escravo/a o que explica a naturalização de tantos preconceitos e estereótipos em relação aos/as afrodescendentes na atualidade. Neste aspecto percebemos um avanço, pois autor destaca o racismo velado existente no Brasil e realiza provocações para que os/as estudantes percebam a necessidade de reconhecer a importância sociocultural dos/as negros/negras na formação da sociedade brasileira, tendo sido o trabalho o grande legado.



IMAGEM 08 – JANTAR QUE REPRESENTA A SOCIEDADE PATRIARCAL E ESCRAVISTA (Aquarela de Jean Baptiste Debret de 1827). **Fonte:** Vicentino e Vicentino, 2019, p. 150

NAS COMPARAÇÕES, VASCULHAR AS COLEÇÕES

De acordo com os dados obtidos na análise comparativa dos livros didáticos, evidenciam-se poucas imagens de mulheres, principalmente negras. Os livros analisados são compostos de um total de 2.588 páginas e se pensarmos nessa quantidade, são insignificantes as imagens de mulheres negras que aparecem nos mesmos. Conforme o quadro abaixo, foram encontradas 123 imagens nos dez livros que compõem as cinco coleções.

QUADRO IV - ANÁLISE COMPARATIVA DAS COLEÇÕES

TIPOS DE IMAGENS	COLEÇÕES					
	I	II	III	IV	V	TOTAL
ESCULTURAS	0	0	1	5	1	7
FOTOGRAFIAS	3	0	14	20	13	50
GRAVURAS	1	0	21	1	4	28
ILUSTRAÇÕES	3	0	6	0	0	9
PINTURAS			9	11	8	29
0						
2						
						123

Fonte: Adaptação realizada pelas autoras.

Outro fator que merece destaque é a questão de quando essa imagem se faz presente e o contexto em que ela aparece. Isto é, se percebe uma forte presença quando o conteúdo se refere ao Brasil colonial, o que reforça a ideia de subserviência através de temas como escravidão, trabalho, agricultura o que pode elevar o estigma de inferioridade na estudante negra. Algumas coleções que enfocam em sua abordagem a proposta de estudo por eixos-temáticos, as representações de mulheres negras tendem se torna ainda menor. São privilegiados conteúdos como o desenvolvimento da humanidade, as civilizações antigas e a ocupação da América, onde está arraigado o processo civilizatório da formação do continente a partir da matriz européia. Em especial, quando diz respeito à América do Sul, tendo como referencial o Brasil, que sofreu com a forma de estruturação da sua sociedade, num modelo de nação que excluiu a multiracialidade presente.

Revela em certa medida, uma contradição com sua proposta de inovação, pois as mulheres negras são partes integrantes desse processo e quase não aparecem. No livro do 7º ano da coleção II, por exemplo, não mostra nenhuma imagem de mulher negra. Dessa forma, é pertinente ressaltar que o silenciamento e ausência da mulher negra no livro didático incorrem da ideologia da formação de uma nação que corresponde aos modelos em que prevalece a política do branqueamento/branquetude.

O livro veicula estereótipos que expandem uma representação negativa do negro e uma representação positiva do branco, está expandindo a ideologia do branqueamento, que se alimenta das ideologias, das teorias e estereótipos de inferioridade/superioridade racial, que conjugam a não legitimação pelo estado, dos processos civilizatórios indígenas e africano, entre outros constituintes da identidade cultural das nações (SILVA, 1989, p. 57).

Nos livros da coleção III em que aparece um maior número de imagens confirma que a representação da mulher negra está vinculada ao período em que é trabalhado (Brasil Colônia). Nessa perspectiva é importante ressaltar que o mesmo está em conformidade com a recente Lei que torna obrigatório o ensino da História da África, nos conteúdos curriculares do ensino de História como é ressaltado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, percebemos que embora essa abordagem represente um avanço, ela limita uma análise crítica.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afrodescendentes, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.” (CNE/CP Resolução1/2004. Diário oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11).

Na realização da pesquisa com as cinco coleções selecionadas, embora alguns autores proponham uma nova abordagem, embasadas nos novos paradigmas historiográficos, ainda assim, evidencia uma prática excludente e preconceituosa em relação à mulher negra no livro didático de história. Verifica-se também a exploração da sexualidade bem marcante no processo de colonização do Brasil, quando o tráfico de escravos favoreceu a essa prática.

A mulher pobre, livre ou escrava, era necessariamente muito mais exposta na sociedade. Seu maior número, e o caráter quo-

tidiano e quase óbvio da sua existência fizeram com que os relatos sobre ela fossem escassos, limitando-se a casos excepcionais de destaque: ascensão social, como a de Chica da Silva, crimes passionais, mancebias escandalosas (WEHLING, 1994, p. 271).

Referimo-nos às imagens de escravas seminuas, com roupas decotadas e saias levantadas que favorecem a exposição de partes do corpo, algo que para época não era comum e incitava à curiosidade de muitos. E, hoje reforça o estigma que se consolidou culturalmente ao longo da história, nos oportunizando melhor compreender termos pejorativos da linguagem popular, sobretudo baiana, como “negrinha”, que ainda é utilizado para classificar uma mulher vulgar.

Além disso, tomando como parâmetro que o livro didático é um veículo de extrema importância na formação do conhecimento, ele ainda perpetua a ideia de hierarquização na estrutura social. Isso porque, principalmente na coleção I, quando a proposta é baseada na construção do conteúdo programático priorizando o estudo da História do Brasil, ainda prevalece a ideologia eurocêntrica e fortalece a imagem que até hoje foi passada pela História, no que se refere ao poder dominante, ou seja, a elite branca, europeia e cristã.

O processo de simplificação no âmbito da difusão implica tornar definitivas, institucionalizadas e legitimadas pela sociedade determinadas visões e explicações históricas. Essas representações transmitidas simplificadaamente trazem consigo a marca da exclusão (...) (FONSECA, 2003, p. 53).

Denota também a existência de preconceitos que ultrapassa a questão étnica e de classe, estando presente na própria perspectiva de gênero. Em algumas coleções, verificamos a existência de relações de poder das mulheres brancas em relação às mulheres negras. As primeiras apesar de serem retratadas na perspectiva preconceituosa em relação aos homens, gozam de superioridade racial.

Sabemos que no processo de ensino/aprendizagem, as representações iconográficas são vias importantes que contribuem para o conhe-

cimento histórico. Sendo assim, lidar com fontes e linguagens diferentes requer certas habilidades, que podem ser desenvolvidas pelo exercício constante do olhar. O/a professor/a, ao utilizar um instrumento de aprendizagem como livro didático, precisa ter um olhar crítico, para entender que essas imagens não podem ter um cunho apenas ilustrativo. Portanto, faz parte de uma operação intelectual complexa, que envolve observar, identificar e compreender o significado dessas representações.

Nesse sentido, enfatizamos as dificuldades que se apresentam na interpretação dessas imagens e como a ausência de uma leitura crítica, favorece para que as instituições de ensino continuem veiculando e perpetuando modelos discriminatórios e preconceituosos. Além de contribuir para que as mulheres negras não se percebam como agentes históricos ativos, reforçando o estigma de inferioridade racial e de gênero na sociedade atual.

INVISIBILIDADES PERMANENTES OU MUDANÇAS

A escola não apenas absorve diversas representações sociais, mas configura-se como um importante instrumento de veiculação e perpetuação de modelos discriminatórios e preconceituosos. Cabendo um contínuo questionamento: até quando continuaremos como reprodutores e reprodutoras desse modelo de História factual que enaltece grandes heróis e negligência o papel da mulher negra na história? É obvio que os demais personagens influenciaram nossas vidas, mas não o fizeram sozinhos. E ainda, no caso das mulheres negras, essa discriminação ultrapassa a questão do gênero, observando-se a supremacia de uma raça/etnia em detrimento de outra, neste caso, em relação às mulheres brancas.

Desse modo, de acordo o resultado da investigação proposta, as imagens informam, mas não contribuem para formação de alunos/as críticos/as, emancipados/as e conscientes do seu direito à cidadania. Implicitamente, a História que nos é contada nos livros didáticos favorece para que tanto as educandas quanto os educandos, continuem reprodutores de um passado carregado de valores totalmente inadequados ao momento atual.

Apesar dos textos escolares, o número de mulheres na força de trabalho cresce nas grandes ou pequenas cidades. Médicas, engenheiras, advogadas, juízas, etc. povoam os espaços profissionais. Mulheres varrem ruas por toda a parte. Há polícias femininas, delegadas e funcionárias em todos os níveis. O livro didático está, portanto, distorcendo a realidade e não a refletindo. Como tal, deve ser atacado para que se atualize porque, ao fixar o imaginário das crianças a figura de mulher-dona-de-casa, o livro didático não impede a profissionalização da mulher, mas privilegia o papel pelo qual será avaliada (e julgada), o que evidentemente atrapalhará seu desempenho profissional. (WHITAKER, 1988, p. 65)

É preciso ressaltar a relevância social de docentes no campo da História, como sujeito ativo na desconstrução desse modelo hegemônico e repleto de ideologias machistas e raciais.

O ensino de história é um espaço complexo, no qual atuam diferentes proposta de saber e poder, cabendo aos professores de história o papel fundamental de desenvolver um ensino que contribua para a formação do pensamento crítico e reflexivo, para a construção da cidadania e para a consolidação da democracia entre nós (FONSECA, 2003, p. 56).

Nessa perspectiva, é proposto que a intervenção em sala de aula, permita a compreensão da história de maneira mais abrangente e não apenas através do uso restrito das fontes escritas. Mas, romper esse paradigma para que haja uma mobilização de fontes variadas, privilegiando o uso das fontes visuais presentes nos livros didáticos. Contudo, de forma consciente e responsável a partir de uma releitura que favoreça a resignificação crítica dessas representações visuais, que certamente irá contribuir para construção da identificação social do/a aluno/a.

É inegável que, ao silenciar sobre a presença do negro como um partícipe atuante em nossa sociedade, ou focalizá-lo como folclórico e exótico, o livro didático contribui para a sedimentação da exclusão social desse contingente significativo da população brasileira. Isso acaba acontecendo porque a criança não branca

simplesmente não se vê inserida no contexto sociocultural a que pertence. Ao mostrar situações vivenciadas apenas por personagens brancas, quase invariavelmente integrantes da classe média, a escola brasileira se mostra feita *por* e *para* brancos. (OLIVEIRA, 2005, p. 1)

Diante dessas mudanças e considerando que vivemos numa sociedade em que os meios de comunicação de massa são dominantes, faz-se urgente e necessária a ampliação do conceito de documento no ensino de História. As fontes visuais possuem leituras como qualquer texto escrito, mas o seu diferencial consiste que a imagem fala por si só e é passível de interpretações diversas.

A iconografia é, certamente, uma fonte histórica das mais ricas, que traz embutida as escolhas do produtor e todo o contexto no qual foi concebida, idealizada, forjada ou inventada. Nesse aspecto, ela é uma fonte como qualquer outra e, assim, tem que ser explorada com muito cuidado. (...) Ora, os historiadores e os professores de história não devem, jamais, se deixar prender por essas armadilhas metodológicas. (PAIVA, 2004, p. 17)

Docentes de História não podem permitir que esse instrumento didático continue sendo visto como figuras ilustrativas, sem uma análise crítica e consideração de ser fonte primordial de informação. Tendo ficado constatado através da pesquisa realizada com alunos do 6º e 7º ano de uma escola da rede pública, onde uma das coleções é utilizada, que essas imagens quando não servem meramente como recursos ilustrativos são lembradas, carregando em si, os estereótipos já cristalizados em nossa sociedade e também vinculados ao contexto da escravidão no Brasil. E, reforça nessas crianças, o caráter de inferioridade e subserviência, bem como sua exclusão como agentes do saber e fazer histórico.

Todavia, é necessário também que, na formação dos professores, estejam presentes, além dos estudos sobre desigualdade, exclusão e inclusão, os estudos antropológicos da origem do homem, das ideologias do recalque, do etnocentrismo e da relativização, bem como o processo civilizatório dos diferentes povos que constituem a nação. Esses estudos facilitarão a identifica-

ção e desconstrução dos mecanismos ideológicos construídos cotidianamente para transformar o “outro” em algo desumano e apartado da nossa convivência, bem como para o reconhecimento da sua contribuição socioeconômica e cultural para a nossa sociedade. (SILVA, 2011, p. 140).

Ao questioná-los sobre qual a imagem que lembravam de mulheres negras nos livros de história, torna-se patente afirmar que os estereótipos tratados nessa discussão se consolidam. Outro ponto verificado é a dificuldade de escrita com erros ortográficos, conforme grifos nossos:

“As negras tinham uma moradia pobre quase sem móveis, com rede no lugar de camas é o único espaço da privacidade **alem disso** andavam **nua** só **tapava** na **sentura** pra baixo” (A.C.P.A., 13 anos)

“Eu vi na gravura um negro estirado com os braços para *cima* tomando chicotadas. A mulher negra aparece cuidando dos escravos.” (R.S.D., 13 anos)

“Elas trabalhavam como quitandeiras, vendiam doces e frutas no tabuleiro e também angu e café torrado etc...” (A.B.C., 12 anos)

Quando perguntamos a que conteúdo eles/elas relacionavam a imagem de mulheres negras que recordaram, a maioria das respostas foi nessa linha: Cana-de-açúcar e os escravos africanos na América portuguesa. Tal discussão não começa nem termina no livro didático. É apenas mais um mecanismo. A aluna negra associa a sua imagem, como se as condições sociais em que se encontra fosse resultado de um processo histórico linear e há uma tendência a uma conformação da sua inferioridade e da sua condição de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que no processo de ensino/aprendizagem, as representações iconográficas, são vias importantes que contribuem para o conhecimento. Ao utilizar um instrumento de aprendizagem como o livro didático e as imagens/representações nele contidas, é necessária uma releitura crítica, para entender que essas representações não podem ter um cunho apenas ilustrativo; elas precisam dar corpo às vozes por trás desse manancial iconográfico carregado de valores superados.

A partir da análise das imagens selecionadas, muitos são os silenciamentos observados apesar de avanços significativos presentes principalmente nas publicações mais recentes, em que já aparecem um maior número de imagens de mulheres negras atuais num contexto positivo. É preciso visibilizar essas representações presentes nos materiais, para que ampliado e reconhecido como repertório histórico-cultural, destacando impactos e aprendizagens, principalmente às alunas negras a possibilidade de se perceberem como agentes históricos ativos e capazes de transformar a sua realidade a partir de uma nova percepção de si mesmas, que alimente um empoderamento que historicamente lhe fora negligenciado.

Outro ponto a ser destacado relativo à representação das mulheres negras nos livros didáticos de história, são as formas que foram produzidos esses manuais didáticos. Em que tantos os autores quanto as editoras generalizam os conteúdos trabalhados, ao invés de se adequar a realidade de cada região. Isso se justifica devido a essas produções centrarem-se nas regiões Sul e Sudeste, em que não foi possível perceber alterações significativas com base na avaliação das produções mais recentes (2018/2019). Tornando assim, irreal a especificidade do Nordeste brasileiro, em especial o estado da Bahia, pela importância histórica que representa na formação do Brasil como nação.

Nesse contexto, o papel social do profissional docente de História é de extrema relevância, visto que a sala de aula é um grande palco, espaço criativo, onde acontece a disseminação de saberes que podem transformar ou perpetuar tantos valores consolidados pela sociedade. Embora

as imagens em alguns casos, sejam acompanhadas de textos explicativos, na pesquisa com os alunos que utilizam as coleções analisadas, ficam as leituras das imagens que falam por si só. Desse modo, é importante atenção a esses mecanismos de poder que podem passar despercebidos, em especial para as faixas etárias que estão em processo de formação de valores e que se encontram em transição do ensino fundamental I para o fundamental II.

Apesar de identificarmos um avanço quantitativo no número de representações de mulheres negras nas produções mais recentes, verificamos que do ponto de vista qualitativo ainda há um fosso que precisa ser superado. Em função de uma lógica do mercado editorial, algumas imagens das coleções analisadas entre os anos de 2002 a 2005 se repetem nas produções dos anos de 2018 e 2019; também não são priorizadas as fontes primárias para o estímulo da pesquisa histórica em sala de aula.

A escola continua transmitindo todos os valores que foram ideologicamente cristalizados pela história contada pela elite branca, burguesa e cristã, fortalecendo o panorama da ideologia de gênero do racismo, que está ligado à mentalidade relacionada ao sistema de poder, que ainda hoje se perpetua em nossa sociedade sobre a visão de vencido e vencedor. Contudo, essa discussão requer um debate muito mais amplo, que não começa e nem se encerra a partir das constatações dessa proposta investigativa.

A escola está inserida dentro de um sistema educacional, que em si mesmo é excludente e os manuais didáticos continuam sendo o principal instrumento no processo de ensino/aprendizagem especialmente nas escolas públicas, o que ficou tacitamente evidenciado no contexto atual de pandemia (COVID - 19), em que o acesso digital para as aulas e materiais didáticos é extremamente limitado para os/as alunos/as do ensino público. Os livros didáticos não devem ser vistos a partir de uma ótica reducionista ou muito menos devem ser demonizados, antes se faz necessário a busca contínua de estratégias teóricas, pedagógicas e na formação docente para atuar na contramão da História, utilizando as imagens presentes para empoderar e humanizar as mulheres negras. Os espaços de produção de conhecimentos não podem continuar sendo um veiculador

de ideais raciais e machistas sedimentados estruturalmente na sociedade, muito menos ser lugar de permanências das invisibilidades.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. Disponível em: <https://papodehomem.com.br/o-perigo-de-uma-unica-historia>. Acesso em 23/01/2021.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2012.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2018.

BRAGHINI, Katya; MUNAKATA, Kazumi; TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio (Orgs.). *Diálogos sobre a educação dos sentidos e das sensibilidades*. Curitiba: Editora da UFPR, 2017.

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnologia. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências humanas e suas tecnologias*. Vol. 4, Brasília: MEC/SEMT, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos PNLD 2020: Anos finais do ensino fundamental*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020.

BRASIL, Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira*. Brasília: MEC, 2004.

BURKE, P. *A Escola dos Annales (1929-1989): A revolução francesa da historiografia*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1997.

CARNEIRO, Sueli. *Enegrecer o Feminismo: A Situação da Mulher Negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero*. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/375003/mod_resource/content/0/Carneiro_Feminismo%20negro.pdf. Acesso em 21/04/2021.

CASTRO, Yeda Pessoa de. *Notícia de uma pesquisa em África*. Salvador: Setor de Estudos Linguísticos do C. E. A. O/UFBA, s.d., pp. 41-55.

CNE/CP. *Resolução1/2004*. Diário oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

DAVIS, Ângela. *Mulheres, raça e classe*. Trad. Heci Regina Candiani São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

DIOP, C. A. Origem dos antigos egípcios In: MOKHTAR, G. (Org.) *História Geral da África II*. São Paulo: Ática, 2013.

DUBY, G. A história: Um divertimento, um meio de evasão, um meio de formação. In: LE GOFF, J. (Org.) *A Nova História*. Lisboa: Edições 70, 2015, pp. 41-44.

FAGUNDES, T. C. P. (Org.) *Ensaio Sobre Gênero e Educação*, Salvador: UFBA, 2001.

LE GOFF, J. (Org.). A história, uma paixão nova. In: *A Nova História*. Lisboa: Edições 70, 2013, pp. 9-40.

LIMA FILHO, L. *Negro, mas nem tanto: A juventude negra do Cabula VI*. Salvador: UFBA, 2000.

MALUF, M. & MOTT, M. L. Recônditos do Mundo Feminino. In: SEVCENKO, N. (Org.) *História da Vida Privada no Brasil*. República: da Belle Époque à era do rádio. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

MENESES, U. B. Fontes visuais, cultura visual, história visual: Balanço provisório. *Revista Brasileira de história: O ofício do historiador*, Volume 23, n.º 45, 2003.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como indício da cultura escolar. *História da Educação*, 20(50), 2016, pp. 119-138. Disponível em <https://doi.org/10.1590/2236-3459/624037>

NADAI, E. O ensino de história e a “Pedagogia do Cidadão” In PINSKY, Jaime (Org.) *O Ensino de História e a criação do Fato*. São Paulo: Contexto, 2000, pp. 23-29.

NADAI, E. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*, N.º 5/6. São Paulo: ANPUH, 1993, p. 143-162.

OLIVEIRA, A G de. *O silenciamento do livro didático sobre a questão étnico-cultural na primeira etapa do Ensino Fundamental*. <http://www.espacoacademico.com.br>, 28/03/2005.

PAIVA, E. F. *História & Imagem*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SCHIMIDT, M. A. & CAINELLI, M. *Ensinar história, pensamento e ação no magistério*. São Paulo: Scipione, 2004.

SILVA, A. C da. *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*. Salvador: Edufba, 2001.

SILVA, A. C da. *A Representação Social do Negro no Livro Didático: o que mudou? Por que mudou?* Salvador: Edufba, 2011.

SODRÉ, N. W. *Panorama do Segundo Império*: Rio de Janeiro: Grafhia, 1998.

SOIHET, R. Pisando no “sexo frágil”. *Revista Nossa História*, Ano 1 / nº 3, janeiro/2004.

VIANA, C.& RIDENTI, S. Relações de Gênero e a Escola: das diferenças ao preconceito. In: AQUINO, J. Gropa (Org.). *Diferenças e Preconceitos na Escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

WELLING, A. & WELLING, M. J. *Formação do Brasil colonial*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

WHITAKER. *Mulher & Homem o mito da desigualdade*. São Paulo: Moderna, 1988.

INFLUENCIADORES DIGITAIS, BASE COMUM CURRICULAR E OS IMPACTOS NO ENSINO DE HISTÓRIA DO NAZISMO ALEMÃO: NARRATIVAS EM DISPUTAS

Helena Ragusa Granado

*“The historical narrations cannot be identical, but have to begin to reflect the change of “(partial) compatibility of versions.”¹
Bodo Von Borries (2016).*

Desde meados de 2020, tem sido recorrente na política brasileira a banalização, normalização e a negação de eventos históricos amplamente comprovados, como ocorre com o nazismo e seus desdobramentos. Velada ou escancarada, a apropriação de elementos que remetam ao regime que levou a um dos maiores crimes contra a humanidade vem, dentre outras, corroborando com um aumento cada vez mais expressivo no número de neonazistas no país (SUGIMOTO, 2018).

Compreendendo a ideia de que ao ensino de história “cabe um papel educativo, formativo, cultural e político, e sua relação com a construção da cidadania perpassa diferentes espaços de produção de saberes” (SILVA; FONSECA, 2010, p. 24), acreditamos na perspectiva dialógica entre o ensino de história e a história pública², uma vez que em ambos ocorre a divulgação dos saberes históricos e, de algum modo, são afetados por ela.

Em nossas análises, admitimos a Internet como um “componente indispensável” (CASTELLS, 2003, p. 116), uma vez que por ela é possível

1 As narrativas históricas não podem ser idênticas, mas têm que começar a refletir a mudança de “(parcial) compatibilidade das versões” (tradução nossa).

2 Aquela que “se refere ao emprego de historiadores e ao método histórico fora da academia: em governo, corporações privadas, mídia, sociedades históricas e museus, mesmo em práticas privadas” (KELLEY, 1978, p. 111).

perceber o ritmo do avanço da extrema direita brasileira e a *viralidade*³ com a qual as *Fake News*, as apropriações do passado para fins políticos ideológicos, os discursos truculentos contaminados pelo ódio, racismo e pela xenofobia apoiados numa crescente onda negacionista e revisionista incorporada pelos novos porta-vozes da história acabaram trazendo novos elementos, desafios e, portanto, fôlego para os historiadores e também para aqueles que se dedicam ao ensino de História, especialmente os profissionais que trabalham com a história ensinada.

Mais do que ‘fantasmagoria de uma “história oficial”, o meio de difusão da história no âmbito digital vem causando preocupação especialmente no que toca ao poder de audiência e convencimento – mais ainda entre os jovens. A popularização do saber histórico, não necessariamente feita por historiadores, tornou-se uma realidade, alterando significativamente “os mecanismos de consagração e autoridade” no meio historiográfico (CARVALHO; TEIXEIRA, 2019, p. 15).

Mas e para o ensino de História que ocorre na escola, quais os impactos sofridos? Quais são as narrativas outras que conflitam com aquelas produzidas pelos professores de História ou existentes nos livros didáticos ou ainda aquelas produzidas pelos próprios estudantes? Que tipo de história é essa?

Para responder tais questões, baseamo-nos no exemplo do *youtuber* Luís Fernando de Moura Cagnin, mais conhecido como Nando Moura, cuja descrição no Google aparece como um músico brasileiro, instrutor de música e *youtuber* que produz vídeos sobre a cultura do *heavy metal*, *videogames* e política (WIKIPÉDIA, 2020, p. 1).

Por meio de nossas análises, foi possível constatar para além de uma história que busca atender uma determinada agenda política, um esforço em deslegitimar o trabalho do professor, seja ele do ensino básico, fundamental, médio ou superior.

O canal conta com 3,15 milhões de inscritos e é tido como o maior canal conservador-liberal do Brasil.⁴ Os números de visualizações dos ví-

3 O conceito pode ser compreendido a partir da discussão trazida por Karine Nahon (2015), em *Political Viral Memetics: Challenging Institutions of power. Culture Digitally*.

4 O *youtuber* apoiou explicitamente o então presidente da República Jair Messias Bolsonaro durante

deos postados variavam ficando entre 150 a 300 mil visualizações cada, mas chegando a picos de 500 a 700 mil.⁵ Os conteúdos dos vídeos passam pelo entretenimento – comentando sobre jogos, sobre outros *youtubers* – e assuntos aleatórios, intercalados com aqueles direcionados ao conhecimento histórico, de modo a atender a sua inclinação política, como ocorre no vídeo intitulado *Hitler era de DIREITA?* (MOURA, 2015), o qual, mais à frente, pretendemos discutir.

A narrativa não deixa dúvidas quanto à postura conservadora do apresentador e que não passa despercebida, afinal “intenções imediatas, estratégias e táticas dos comunicadores precisam estar sempre relacionadas ao contexto no qual operam, assim como as mensagens que transmitem” (BURKE, 2006, p. 5).

Publicado em seu canal no ano de 2015, contando com quase 450.000 visualizações e 35 mil curtidas – das quais apenas cinco mil *dislikes*⁶ –, a polêmica sobre o conteúdo postado pode ser sentida nos comentários sobre as mais diversas reações, oscilando entre favoráveis e contrários, mas o que chama a atenção é o impacto sobre a opinião pública, em especial o público jovem.⁷

O objetivo do vídeo é, nas palavras de Moura, apresentar “uma das maiores distorções históricas de todos os tempos”, qual seja a de que Hitler era de direita. Num tom ofensivo, o *youtuber*, cuja fala é voltada para jovens e estudantes, promete possibilitar a este público “desmontar o seu professor comunistinha, socialista, pé sujo, maconheiro da escola ou da sua faculdade com fatos, com realidade, com aquilo que aconteceu de verdade”⁸.

Não surpreende o uso de autores – um deles historiador acadêmico – que o *youtuber* utiliza e recomenda aos internautas e membros inscri-

a campanha presidencial, vindo a ser convidado para o jantar de posse no ano de 2019 (MOURA, 2018).

5 O canal começou em 11 de setembro de 2011, porém, recentemente, o *YouTube* avaliou que Nando Moura “propaga o ódio e dissemina fake news. Resultado: ele já não pode ganhar dinheiro com seu canal” (DIMENSTEIN, 2019).

6 “Não gostei”.

7 Em relação ao vídeo em questão, são 170 comentários – alguns recentes, sendo os últimos postados por internautas no ano de 2019.

8 A fala pode ser encontrada aos 0’22” do vídeo (MOURA, 2015).

tos em seu canal. *A infelicidade do Século: sobre o comunismo, o nazismo e a unicidade da Shoah*, do historiador Alain Besançon (2020), e *O Guia Politicamente Incorreto do Mundo*, de Leandro Narloch (2019) – o qual possui grande recepção entre o público brasileiro, jovem especialmente –, ambas de caráter conservador, endossariam ou, de certo modo, sustentariam os argumentos apresentados por Moura, como o de que “o comunismo ainda é pior do que o nazismo, certamente matou muito mais”⁹, por exemplo.

As regras do método revisionista são “bastante simples”, como explica Pierre Vidal-Naquet: as estratégias mais evidentes, de acordo com o autor, são “a mentira pura e simples, o falso, o apelo a uma documentação completamente fantástica” (VIDAL-NAQUET, 1988, p. 40).

Muito embora Moura seja o mais popular e com maior número de seguidores, como demonstramos logo mais, outros atores sociais, comprometidos com o pensamento conservador da extrema direita, que se instalou fortemente na política brasileira atual¹⁰, parecem engajados num projeto de apagamento da memória em que o objetivo se baseia em “privar ideologicamente uma comunidade do que representa sua memória histórica” (VIDAL-NAQUET, 1988, p. 40):

Vivemos uma era de revisionismo histórico: a esfera pública, apesar de toda resistência, é pressionada a se abrir para os discursos dos vencidos. A questão é não permitir que esta escada da memória seja instrumentalizada pelos novos discursos da propriedade e da identidade estanque (SELIGMANN-SILVA, 2012, p. 103).

Temos, portanto, um cenário preocupante de uma história “eclipsada por uma multiplicidade de discursos que, até então, tinham ocupado um papel muito marginal de disputas pelo passado” (CARVALHO, 2018, p. 171).

9 A fala pode ser encontrada aos 7’21” do vídeo (MOURA, 2015).

10 Integram a lista: o *youtuber* Diego Rox, contando com 1 milhão de seguidores; Bernardo Küster; o jornalista Alexandre Garcia; Alberto Jubanski, etc. (MESQUITA FILHO, 2019).

Mas se o interesse pela História Pública é motivo de resistência por parte de historiadores acadêmicos, o trânsito dessa história na sala de aula – este espaço que entendemos ser de “partilha de saberes, conceitos, experiências e vivências e baseado na criatividade, no pensamento e na solidariedade” (PEREIRA; FOGAZZI, 2021, p. 30) – é mais do que perceptível, uma constante. É uma parceria que pode ser sentida e ouvida a todo momento entre professores e estudantes frequentemente expostos a todo tipo de história, principalmente aquela contada “do lado de fora”, seja na forma de um romance histórico, uma minissérie televisiva, um filme, um *podcast*, um *blog* ou um *game*, ou até mesmo um vídeo divulgado numa plataforma digital, como vimos há pouco.

O NEONAZISMO CHEGA AS ESCOLAS: UM NOVO DESAFIO PARA A DISCIPLINA DE HISTÓRIA

“Nós não podemos escapar de um tipo de passado. Mas nós podemos estar em condições de escolher que tipo de passado nós teremos.”
Lee (2011, p. 22).

As transformações pelas quais passou o Ensino de História no Brasil desde o final da década de 1980 são ainda recentes¹¹. Também, ao rol das temáticas que vêm surgindo ano após ano causando preocupação e angústia entre os estudiosos, o nazismo surge dentre aqueles os quais se denominou de “traumas coletivos” (SILVA; SCHURSTER, 2020).

Uma das razões que explica o interesse por esta *história difícil* seria justamente o que apontamos logo o início deste texto, ou seja, “os maus usos” que deste passado tem sido feito. Das interpretações que põe em risco a compreensão sobre o nazismo alemão, aquele criado em 1920 e que deu rosto ao neonazismo na atualidade, é tratar ambos os conceitos como sinônimos.

11 Referimo-nos aqui aos novos currículos de História para as escolas de Primeiro e Segundo Grau elaborados após a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 (PCN – Brasil, 1998).

O fenômeno neonazista que vemos crescer na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil¹², difere da nova face, a qual abraçada por diferentes grupos, os quais inclusive não se denominam desta forma, e pode ser caracterizada

[...] a partir de expressões diversificadas que tentam criar ou rearticular, desde o pós-guerra até a atualidade, organizações cujos fundamentos essenciais relacionam-se com o regime nacional-socialista alemão, assim como de organizações nazistas ao redor do mundo existentes no período de entreguerras (CALDEIRA NETO, 2017, p. 1).



Crédito: Reprodução

IMAGEM 01 – Pichação de suástica e saudação a Hitler em portas de salas de professores em escola no Pará. **Fonte:** Roma News (2019, p. 1).

12 Para Odilon Caldeira Neto (2017) a “radicalização política e cultural do cotidiano brasileiro” está atrelada ao contexto internacional, podendo elencar ‘a eleição de Donald Trump nos EUA, o crescimento de partidos como o “Alternativa para Alemanha” e a francesa Frente Nacional” (NETO, 2017, p.1).



IMAGEM 02 – Pichação na quadra de esportes e na área externa **Fonte:** ACidadeON (2020, p. 1).



Estudantes fazem saudação nazista em sala de aula de escola particular no Recife e postam imagem nas redes sociais — Foto: Reprodução/Redes sociais

IMAGEM 03 – Estudantes fazem saudação nazista em sala de aula de escola particular no Recife e postam imagem nas redes sociais. **Fonte:** G1 (2020, p. 1).

As imagens acima revelam um cenário preocupante e atestam que o nazismo é uma *história viva*. Além disso, Peter Lee (2011) deixa bem claro, logo no início de seu texto, que do passado não se escapa, “ele é construído a partir de conceitos que nós empregamos para lidar com o dia a dia do mundo físico e social” (LEE, 2011, p. 20).

Na Imagem 1, segundo conta a reportagem, em novembro de 2019 um grupo de estudantes de uma escola estadual no município de Novo Progresso, na região sudeste do Pará, teriam pichado símbolos nazistas na porta de salas de professores da escola. A manifestação de ódio sob o símbolo da suástica pichado em ambas as portas traz numa delas a saudação nazista: “Heil, Hitler” e, na outra, um ataque específico de gênero, com o dizer “feminista de merda” (ROMA NEWS, 2019, p. 1).

A Imagem 2 mostra uma Escola Estadual localizada no interior de São Paulo, na cidade de Araraquara, a qual no início de 2020 também foi alvo de pichações fazendo apologia ao nazismo, trazendo a suástica estampada tanto do lado de dentro quanto do lado de fora da instituição. Assustados, os estudantes foram até uma redação denunciar o ocorrido e a Diretoria Regional de Ensino da cidade afirmava estar realizando “um trabalho de conscientização do patrimônio aos alunos e comunidade escolar” (ACIDADEON, 2020, p. 1).

O grupo de adolescentes estudantes que aparecem na Imagem 3, numa das escolas mais tradicionais da rede privada de ensino da cidade de Recife, choca. De acordo com o jornal, a imagem, que também foi postada nas redes sociais, “mostrava uma ação de campanha para a escolha do orador de uma turma do ensino médio” (G1, 2020).

Os episódios acima não são isolados. Ano a ano os casos de jovens estudantes que demonstram ser fãs do ideário nazista só aumentam. Em 2018, um estudante de 19 anos do 3º ano do Ensino Médio, adepto de ideais neonazistas, atacou, no corredor de uma escola pública de São Paulo, dois jovens negros, ferindo-os com golpes de estilete no corredor. Segundo os pais, que tentaram avisar a escola sobre as atitudes suspeitas do agressor antes mesmo do ocorrido, houve omissão por parte da equipe pedagógica e diretiva da instituição. Há mais de um ano, o estudante que feriu os dois outros jovens dava indícios de sua simpatia à ideologia nazi pelo uso de símbolos pertencentes ao grupo racista branco norte-americano *Ku Klux Klan*, ou da bandeira confederada, também adotada por racistas dos EUA, além de ter pichado uma suástica na escola (STABILE, 2018).

Meses após o ocorrido, numa outra escola, desta vez da rede privada de ensino no interior de São Paulo, um grupo de jovens estudantes pichou a suástica em algumas áreas da instituição levando os demais estudantes a fazer uma carta de repúdio e também a lavrar um boletim de ocorrência sob a alegação de que a instituição teria sido branda na punição aos pichadores:

Carta de Repúdio

Diante do fato ocorrido no dia 15 de outubro de 2018, em que o símbolo do nazismo foi desenhado na porta de uma das salas do terceiro ano do Ensino Médio, nós, alunos organizados em defesa dos direitos humanos e do cumprimento das leis que punem esse tipo de ato, nos colocamos publicamente contra tal atitude.

Ademais, gostaríamos de salientar que além de não concordarmos com o ato, não iremos nos calar diante dessa manifestação em nossa escola. Reiteramos também que apologia ao nazismo constitui-se como crime, penalizado pelo parágrafo primeiro do artigo 20 da Lei 7.776/1989, que prevê pena de dois a cinco anos para quem "fabricar, comercializar, distribuir ou veicular símbolos, emblemas, ornamentos distintivos ou propagandas que utilizem a cruz suástica ou gamada, para fins de divulgação do nazismo".

Esperamos que a direção do Colégio Poliedro tome as atitudes devidas e que puna os responsáveis com o rigor necessário. Por fim, no contexto supracitado a máxima que todos devemos seguir é: não tolerar os intolerantes.

Atenciosamente,

Alunos do Colégio Poliedro SJC

IMAGEM 04 – Carta aberta de repúdio dos alunos do colégio Poliedro. **Fonte:** G1 (2018, p. 1).

A denúncia feita por estudantes à redação de um jornal local da cidade de Araraquara após sentirem-se ameaçados com as pichações feitas na escola, a saudação nazista realizada por estudantes de Recife dentro de uma sala de aula, o medo refletido na fala dos pais e dos filhos onde o ataque a dois jovens negros estudantes ocorreu e a Carta de Repúdio redigida pelos estudantes em São José dos Campos nos faz refletir sobre o que pode o ensino de História diante deste cenário de ódio e de ataques que sob a insígnia do nazismo vem acometendo o espaço escolar.

Primeiramente compreender qual o lugar do ensino de História, ou seja, de que Recentemente, Nilton Mullet Pereira e Simone Vacaro Fogazzini (2021) apresentaram uma série de possibilidades que uma aula de História pode oferecer compreendendo que

O ensino deve tomar seu ponto de partida justamente nas questões que os estudantes percebem, em suas experiências atuais, não poderem ser adequadamente entendidas se não se recorrer a uma volta ao passado. Seu “lugar social” é também o lugar em que constroem suas experiências históricas. O encontro do lugar atual e do lugar passado na experiência dos estudantes (e do público em geral, é bom lembrar) tem por objetivo ensinar a sensação de que o tema “diz respeito a mim [a nós]”. A noção de “dizer respeito a”, enquanto categoria relevante para o ensino de história, significa que determinados contextos históricos, para o grupo, não são simplesmente “coisa do passado”, mas possuem uma relação existencial remanescente com o presente (MARTINS, 2011, p. 56).

O NAZISMO NA BNCC: UMA HISTÓRIA RELEVANTE?

*“A formação ética, a autonomia intelectual, o pensamento crítico que construa sujeitos de direitos devem iniciar desde o ingresso do estudante no mundo escolar.”
Brasil (2013, p. 1).*

Em nossa investigação, foi possível notar que programas de estágio como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), instituído pelo Decreto de Lei nº 7.219/2010, do qual participam estudantes do curso de graduação em História de diversas regiões do Brasil, a temática do nazismo é levada com frequência para o público escolar tanto aquele do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio. Talvez isso ocorra, pois nesse programa há a “possibilidade de experimentar formas didáticas diversificadas, de criar modos de ensinar, de poder discutir, refletir e pesquisar sobre eles” (GATTI *et al.*, 2014, p. 58).

A autonomia dada aos Licenciandos para ministrarem suas aulas também influencia, acreditamos, na escolha dos temas nos quais se aprofundarão, e o nazismo de fato aparece em muitos relatos de experiências publicados frequentemente, conforme pudemos constatar em anais de congresso e também em revistas acadêmicas voltadas para a publicação discente.

Já no que toca a última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do componente curricular de história para o Ensino Fundamental na temática “Totalitarismos e conflitos mundiais”, temos os seguintes objetos do conhecimento: “A emergência do fascismo e do nazismo”, “Segunda Guerra Mundial” e “Judeus e outras vítimas do Holocausto” (BRASIL, 2018a, p. 428)¹³.

Quanto às Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2018b), contrariamente ao que ocorreu no segundo ciclo do Ensino Fundamental, o estudo do nazismo e seus efeitos não aparecem, muito embora seja no mínimo irônico ou curioso o fato de que a figura do historiador Marc Bloch é trazida logo no início do capítulo. Bloch foi morto aos 57 anos, no ano de 1944, após ter lutado contra a ofensiva nazista, aliando-se ao exército francês. O historiador de origem judaica foi brutalmente torturado pela *Gestapo* e depois fuzilado há poucos dias da libertação da França das mãos dos nazistas¹⁴.

Outras lacunas também podem ser sentidas, especialmente aquelas mais relevantes considerando as crescentes formas de discriminação no Brasil e no mundo. Mas o que esperar de um lugar onde “ninguém mais fala em ensino de história”?

Vinculada à nova Reforma do Ensino Médio (REM) (BRASIL, 2006), é interessante observar como a BNCC compreende o público desta etapa de ensino ao considerar o seguinte:

13 A BNCC para o Ensino Fundamental está organizada na seguinte lógica: unidade temática – objetos de conhecimento – habilidades, tendo entre os fundamentos pedagógicos o foco no desenvolvimento de competências.

14 O texto pode ser lido na homenagem feita por Lucien Febvre (1944) a Marc Bloch, intitulada *Marc Bloch, fusillé*.

Adotar essa noção ampliada e plural de juventudes significa, portanto, entender as culturas juvenis em sua singularidade. Significa não apenas compreendê-las como diversas e dinâmicas, como também reconhecer os jovens como participantes ativos das sociedades nas quais estão inseridos, sociedades essas também tão dinâmicas e diversas. Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (BRASIL, 2019, p. 463).

Este talvez seja um dos únicos textos da BNCC em que é possível notar um vínculo com a antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996, art. 35) voltada para o Ensino Médio e que também parece compreender a “variedade de crenças, etnias, gêneros, que precisam não apenas ser reconhecidos, mas também sentidos como tal” (PALMEIRA; SCHURSTER, 2020, p. 199).

Porém, considerando o modo como se apresenta a disciplina de História na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas organizada pela BNCC, podemos depreender que a diluição e o “rebaixamento” da disciplina nesta etapa de ensino não deixam dúvidas sobre a quais agendas essa reforma vem atender¹⁵ e os danos permanentes quanto ao comprometimento da formação do estudante reduzida agora a uma “formação técnica e profissionalizante no qual o conhecimento histórico é totalmente dispensável” (ALMEIDA NETO; MELLO, 2020, p. 29).

Uma ideia está muito clara quando

15 Como aquelas que seguindo a “lógica dos mercados” e que atendem “gestores empresariais cujos princípios se fundamentam nas premissas do Banco Mundial”, ou seja, (BITTENCOURT, 2018, p. 143).

A BNCC aponta para uma “modernização” dos conteúdos e dos métodos escolares tendo como premissas as novas vivências da geração das mídias, do individualismo do jovem cidadão consumidor cujo sonho é se integrar ao sistema capitalista globalizado que o torna dependente da aquisição contínua das novas tecnologias (BITTENCOURT, 2018, p. 143).

Ora, temas como o Nazismo e seus desdobramentos são, como já constatamos em um trabalho anterior¹⁶, motivo de forte interesse entre os jovens estudantes, além de urgentes, se nos ativermos as demandas sociais de nosso tempo, porém ainda ausentes no que toca ao âmbito escolar.

Num trabalho recente sobre o nazismo nos livros didáticos, Carlos Eduardo Miranda da Conceição (2019) constatou o que chamou de “deficiência” e também algumas “carências” no modo como o tema é tratado nas obras em que dedica suas análises, além de uma “superficialidade na escrita” e um “reducionismo”, e, sobre este último, o autor refere-se à ausência do aspecto cultural para se pensar a ideologia, uma vez que a mesma “não se limita a uma consequência político-econômica da crise capitalista dos anos 1930” (CONCEIÇÃO, 2019, p. 87).

Bodo Von Borries (2018), em seu estudo acerca das “histórias difíceis”, compreende a apreensão da História sob três condições: “se novas perspectivas podem ser ligadas com as antigas, se ela estiver conectada a emoções – negativas ou positivas – e se é relevante na vida” (BORRIES, 2018, p. 33).

A história do nazismo e as muitas atrocidades que dele se seguiram são um exemplo claro daquilo que se denominou de uma *história difícil*. Segundo Jörn Rüsen (2001), ainda não foram encontradas narrativas históricas capazes de promover um sentido para este evento, trata-se de um buraco na História” e tentar tirar algo de positivo ou capaz de transformar futuras gerações é um contrapeso que, de acordo com Michael Bess (2006), não existe.

16 Os estudantes revelaram não só o gosto pela linguagem dos jogos digitais que abordam a temática, bem como livros e filmes (RAGUSA, 2019, p. 50-51).

Remetendo o passado nazista ao contexto brasileiro, podemos elencar alguns marcos traumáticos e, por que não?, sensíveis de nossa história política, os quais não deixam dúvidas que, em algum tempo, esses passados se cruzaram, são eles: a entrega de Olga Benário à Alemanha de Hitler pelo então presidente Getúlio Vargas, no ano de 1937; a própria participação do país na guerra ao lado dos aliados; a entrada dos judeus no Brasil, fugindo das perseguições nazistas e dos campos da morte; aos nazistas que para cá vieram no intuito de se esconderem de seus crimes¹⁷; e o mais recente marco, a criação do museu do Holocausto, no ano de 2011, na cidade de Curitiba, o primeiro do país.

Nas palavras de Lee (2011, p. 21), “falar na ressurreição” de conceitos parece “inteligível somente como uma invocação do passado”; neste sentido, admitimos o fato de que, para a disciplina de História no Brasil, o desafio é grande, pois, ainda que venha a se tratar de algo que “insiste e subsiste em nossas sociedades”, o nazismo e seus desdobramentos fazem parte de um estudo que em nossa historiografia ainda é recente.

Como um agravante, entendemos que, enquanto no 9º do Ensino Fundamental o estudante poderá ter a chance de acessar esse passado, os jovens do Ensino Médio, devido à nova reforma, ao menos no que toca à política nazista e ao que dela se estendeu, correm o risco de nunca conhecer.

O *passado encapsulado* do qual nos fala Lee (2011), no caso brasileiro, não carrega a história do nazismo, não do modo como ocorre com a Alemanha, onde até hoje a cultura histórica “é marcada pelo esforço para processar e fazer valer a experiência histórica do nazismo e seus crimes numa concepção produtiva e indicativa do futuro do autoposicionamento histórico dos alemães” (RÜSEN, 2014, p. 129).

Mas o que dizer sobre o passado escravista, sobre o genocídio indígena ou sobre a Ditadura (1964-1968), os temas sensíveis que não dependem, de forma alguma, de que sejam lembrados? Esses mesmos temas os quais,

17 Rolândia, situada ao norte do Paraná, talvez seja o caso mais intrigante, uma vez que a região foi abrigo para as famílias judias alemãs que fugiam do nazismo, ao mesmo tempo em que esconderijo para os nazistas que lá foram entre os anos de 1930 e 1940 do século XX, conforme mostra Marco Antonio Neves Soares (2012), em sua obra *Da Alemanha aos Trópicos - Identidades Judaicas na Terra Vermelha (1933-2003)*.

[...] seguem na esteira das lutas de diferentes grupos em busca de legitimidade para suas histórias e memórias, questionando a homogeneização que marca a ideia de nação. Junto a isso, os grupos buscam ampliar a representação política, e a luta por direitos faz emergir demandas identitárias. Ou seja, é uma luta que reivindica lembrar, manter viva uma memória e reparar o silêncio e as simplificações na narrativa histórica. Assim, a unidade nacional tem sido questionada – não sem resistência – dando visibilidade a uma sociedade que é multicultural (GIL; EUGENIO, 2018, p. 143).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

“Do ponto de vista da memória coletiva, há um compromisso com a história que é de todos, não exclusivamente do historiador. [...] Nenhum fato que envolva a intolerância pode ser esquecido.”

D’Alessio e Capelato (2004, p. 06).

É preciso admitir que estabelecer novas formas de contar a história é algo recente e tímido ainda em nosso país. Isto porque há neste processo um “campo de tensões” entre a memória e a história pública e nele é preciso considerar

As relações, as lutas e os projetos de movimentos sociais e políticos que buscam criar dinâmicas, imprevisíveis, que se apropriam inclusive das novas tecnologias para redefinir formas de atuação política, de preservação de memórias e de se fazer ouvir (ROVAL, 2018, p. 308).

Apresentamos aqui um dos muitos exemplos que têm seguido na contramão do conhecimento histórico, mas que parecem ganhar audiência no meio digital, um espaço bastante concorrido pelas organizações que vêm produzindo e divulgando a História com o intuito de influenciar mudanças sociais, políticas e econômicas¹⁸.

18

Referimo-nos aqui aos chamados *think tanks* (TTs), dos quais um dos mais acessados no Brasil

Presentes no *YouTube*¹⁹ ou nas redes sociais, *influencers* como Nando Moura contam com milhares de seguidores, a maioria jovens e estudantes do Ensino Médio, e chegam a bater a marca de aproximadamente 1 milhão de visualizações. A proposta baseia-se numa formação que traga uma História correta, verdadeira, capaz de derrubar as *ideologias perversas*, as quais contaminaram “o imaginário popular, causando danos incalculáveis em jovens, que hoje estão perdidos e sem norte”²⁰.

Em seu canal, os episódios apresentados e narrados por Moura revelam, além de forte tendência negacionista e revisionista, uma linguagem ofensiva direcionada quase sempre aos professores de história – independentemente do nível em que estejam – de modo a desqualificar, desvalorizar e invalidar o trabalho deles em sala de aula²¹.

A narrativa *repulsiva* com a qual os acadêmicos lidam na atualidade ganhou, para além de um novo espaço, novos públicos e, conseqüentemente, uma maior audiência, que impactam no ofício do historiador, nas “formas tradicionais de narração do passado” (NOIRET, 2015, p. 34).

Trazendo a discussão para o espaço escolar, percebemos que no Brasil o ensino sobre o nazismo e seus desdobramentos ainda está por ser feito e diferentemente do que vimos ocorrer em outros países

Os debates sobre o ensino de História realizados por historiadores ao findar a Segunda Guerra Mundial questionavam o sentido ou mesmo o significado da civilização europeia. Constatavam que nações civilizadas da Europa, com desenvolvimento econômico e tecnológico avançados, com crianças e jovens escolarizados e com boa saúde, haviam sido responsáveis pela criação de uma das mais perversas formas de extermínio da história da humanidade que resultou na morte de milhões de pessoas (BITTENCOURT, 2018, p.139).

atualmente é a rede *Brasil Paralelo* (www.brasilparalelo.com.br).

19 Em termos de audiência, por exemplo, pode-se afirmar que, em relação à concorrência, a plataforma digital tornou-se um “fenômeno mundial” (RODRIGUES, 2019, p. 74).

20 Frase dita por Felipe Valerim, um dos sócios da produtora, antes do capítulo 2 da série documental produzida *A Última Cruzada* (BRASIL PARALELO, 2019).

21 Os ataques do *youtuber* atingem não somente professores de História do Ensino Fundamental e Médio, mas sobretudo aqueles que atuam nas universidades públicas.

Ainda que considerando os contextos e as realidades de outros países afetados em modos diferentes por seus passados difíceis o Brasil tem hoje um agravante que é a política educacional e o atual modelo pedagógico em que “os métodos de ensino tendem a uma submissão tecnológica controlada pelas mídias eletrônicas” relegando os “pressupostos humanistas” a ponto de considerá-los “retrógrados” (BITTENCOURT, 2018, p.143).

A grande ironia que nos causa mais do que estranhamento, um incômodo é “a abundância de possibilidades e a diversidade de novas vozes pedem novas estratégias, novas formas e novos conteúdos de participação ou exclusão historicamente fundamentadas” (RÜSEN, 2009, p. 170).

Temos claro que entender o nazismo e o que os nazistas fizeram depende certamente do modo como o passado é compreendido e para tanto não podemos perder de vista que os conceitos em si também “carregam uma bagagem temporal” e que, para além deles, o mundo em que vivemos é “povoado também por coisas individuais e particulares, com passados particulares” (LEE, 2011, p. 20).

Mas como lidar com as novas demandas educacionais que comprometem um ensino que outrora acreditamos na sua capacidade transformativa? O *currículo oculto* vivo ainda no ambiente escolar daria conta de driblar tal realidade?

Nossa tentativa aqui, esperamos, não em vão foi dentro dos limites que impedem os avanços do ensino de história sobre o nazismo no Brasil trazer um debate em que, ao contrário de buscar o passado como justificativa para as manifestações de ódio presentes na Internet e nas escolas, como os exemplos que aqui trouxemos e discutimos, se compreende que “o passado é agora o lugar da história”.

Remetermo-nos ao passado nazista alemão no ensino de História é mais do que uma “batalha pela memória”, mas, antes de tudo,

[...] da construção da própria “fala” sobre os genocídios em curso e de como “historiar”, onde e como abrir espaço nos estudos históricos, para construir tais narrativas e do seu impacto, o

“trauma resiliente”, sobre as comunidades vitimizadas, evitando, desta forma, um tremendo equívoco eurocêntrico (PALMEIRA; SCHURSTER, 2016, p. 747).

REFERÊNCIAS

ACIDADEON. *Apologia ao nazismo aparece em escola e preocupa estudantes*. Araraquara, 18 fev. 2020. Disponível em: <https://www.acidadeon.com/araraquara/politica/NOT,0,0,1485770,apologia+ao+nazismo+aparece+em+escola+e+preocupa+estudantes.aspx>. Acesso em: 01 abr. 2021.

ALMEIDA NETO, Antonio Simplicio de; MELLO, Paulo Eduardo Dias de. De intelectuais ao precariado: para onde vão os professores e o estudo de história. In: LOURENÇO, Elaine; ALMEIDA NETO, Antonio Simplicio de; CARVALHO, João do Prado Ferraz de (Orgs.). *Ensino de história em tempos torpes: leituras e reflexões*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020, p. 25-40.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular – Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 03 abr. 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio*. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>. Acesso em: 03 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio – Ciências humanas e suas tecnologias*. v. 3. Brasília: Ministério da Educação,

Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em: 24 mar. 2021.

BESANÇON Alain. *A infelicidade do século: sobre o comunismo, o nazismo e a unicidade da Shoah*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BESS, Michael. *Choices under fire*. Moral dimensions of World War II. New York: Vintage Books, 2006.

BITTENCOURT, Circe. Reflexões sobre o ensino de História. *Estudos Avançados*. [online]. 2018, vol.32, n.93, pp.127-149.

BORRIES, Bodo von. Historical Learning and Intercultural Approaches. In: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; FORNZA, Marcelo. *Consciência Histórica e Interculturalidade: Investigações em Educação Histórica*. Curitiba: W.A. Editores, 2016, p. 69-84.

BORRIES, Bodo von. *Jovens e consciência Histórica*. Organização e tradução de SCHMIDT, M.A.; FRONZA, M.; NECHI, L.P. Curitiba: W.A. Editores. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 abr. 2021.

BRASIL PARALELO. *Brasil, A Última Cruzada*. Porto Alegre, 18 jan. 2019. Vídeo (51 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_4vxDb_j7yM&list=PL3yv1E7liXyQeAaMSn62T86Zzq336k8rF. Acesso: 24 set. 2020.

BURKE, Peter. *Testemunha Ocular: história e imagem*. Bauru: Edusc, 2006.

CALDEIRA NETO, Odilon. Neonazismo no Brasil: uma leitura e algumas hipóteses. *ComCiência, Dossiê Violência* [online], Campinas, n. 192, 9 out. 2017.

CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. Onde fica a autoridade do historiador no universo digital? What is there to say about the historian's authority in the digital universe? In: MAUAD, Ana Maria; BORGES, Viviane Trindade; SANTHIAGO, Ricardo (org.). *Que História Pública Queremos? What Public History Do We Want?* São Paulo: Letra e Voz, 2018, p. 169-175.

CARVALHO, Bruno Leal Pastor de; TEIXEIRA, Ana Paula Tavares (org.). *História Pública e divulgação de História*. São Paulo: Letra e Voz: 2019, p. 9-21.

CASTELLS, Manuel. *A galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CONCEIÇÃO, Carlos Eduardo Miranda da. *O nazismo nos livros didáticos de História brasileiros: contribuições para uma história do tempo presente*. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/11303>. Acesso em: 01 fev. 2021.

D'ALESSIO, Márcia Mansor; CAPELATO, Maria Helena. *Nazismo: política, cultura e holocausto*. São Paulo: Atual, 2004.

DIMENSTEIN, Gilberto. Felipe Neto celebra punição de youtuber recomendado por Bolsonaro. *Catraca Livre*, São Paulo, 22 fev. 2019. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/dimenstein/felipe-neto-celebra-punicao-de-youtuber-recomendado-por-bolsonaro/>. Acesso em: 13 out. 2020

FEBVRE, Lucien. Marc Bloch, fusillé. *Mélanges d'histoire sociale*, Strasbourg, n. 6, p. 5-8, 1944. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/ahess_1243-2571_1944_num_6_1_3122. Acesso: 25 mar. 2021.

G1. Pernambuco. *Jovens fazem saudação nazista em sala de aula de escola particular no Recife e são suspensos pela direção*. Recife, 5 mar. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2020/03/05/jovens-fazem-saudacao-nazista-em-sala-de-aula->

de-escola-particular-no-recife-e-sao-suspensos-pela-direcao.ghtml.
Acesso: 05 abr. 2021.

G1. Vale do Paraíba e Região. *Alunos picham suástica nazista em colégio particular em São José*. São Paulo, 26 de out. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/vale-do-paraiba-regiao/noticia/2018/10/26/alunos-picham-suastica-nazista-em-colegio-particular-em-sao-jose.ghtml>. Acesso em: 05 abr. 2021.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; EUGENIO, Jonas Camargo. Ensino de História e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 139- 159, 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/430>. Acesso em 28 fev. 2019.

GATTI, Bernadete Angelina; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso; GIMENES, Nelson Antonio Simão; FERRAGUT, Laurizete. *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)*. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

KELLEY, Robert. Public history: its origins, nature and prospects. *The Public Historian*, Berkeley, v. 1, n. 1, p. 16-28, 1978.

LEE, Peter. Por que aprender História? *Educar em Revista*, Curitiba, n. 42, p. 19-42, out./dez. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n42/a03n42.pdf>. Acesso em: 13 set. 2013.

MARTINS, Estevão C. Rezende. História: consciência, pensamento, cultura, ensino. *Educar*, Curitiba, n. 42. p. 43-58, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602011000500004&script=sci_abstract&tlng=es. Acesso em: 06 abr. 2021.

MESQUITA FILHO, Alberto. Links para canais YouTube de direita. *Espaço Científico Cultural*. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.ecientificocultural.com/ECC3/canaisyoutube.htm>. Acesso em: 13 out. 2020.

MOURA, Nando. BOLSONARO - Humilhando no Jornal Nacional. *YouTube*, 29 ago. 2018. Vídeo (11 min 41 seg.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zN30WmsxySs>. Acesso em: 10 out. 2020

MOURA, Nando. Hitler era de DIREITA? *YouTube*, 29 out. 2015. Vídeo (2 min 47 seg.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nmFAPqzaAz8>. Acesso em: 13 out. 2020.

NAHON, Karine. Political Viral Memetics: Challenging Institutions of power. *Culture Digitally*, 12 Nov. 2015. Disponível em: <http://culturedigitally.org/2015/11/memeology-festival-06-political-viral-memetics-challenging-institutions-of-power/>. Acesso em: 10 abr. 2020.

NARLOCH, Leandro. *Guia politicamente incorreto da história do Brasil*. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019. Disponível em: <http://globolivros.globo.com/livros/guia-politicamente-incorreto-da-historia-do-brasil>. Acesso em: 24 nov. 2020.

NOIRET, Serge. História pública digital. *Liinc em Revista*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 28-51, maio 2015.

PALMEIRA, Alyne Nathálier da Silva; SCHURSTER, Karl. “Educar para alteridade”: o ensino de História da Shoah e o uso dos testemunhos audiovisuais da USC Shoah Foundation. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 5, n. 13, p. 195-214, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1123>. Acesso em: 28 mar. 2021.

PEREIRA, Nilton Mullet; FOGAZZI, Simone Vacaro. *Escritos, imagens e insistências: aulas de História no tempo*. Porto Alegre: UFRGS, 2021.

RAGUSA, Helena. Um relato de experiência: a Segunda Guerra Mundial no ensino de história do Ensino Médio. In: RAMOS, Márcia Elisa Teté (org.). *Conhecimento histórico escolar: sujeitos, práticas, suportes*. Maringá: Edições Diálogos, 2019, p. 47-70.

ROMA NEWS. *Alunos picham suástica e saudação a Hitler em portas de salas de professores em escola no Pará*. Belém, 17 nov. 2019. Disponível

em: <https://www.romanews.com.br/cidade/alunos-picham-suastica-e-saudacao-a-hitler-em-portas-de-salas-de/60715/>. Acesso em: 01 abr. 2021.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de história hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 13-33, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a02v3060.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2021.

RODRIGUES, Icles. História no Youtube: relatos de experiência e possibilidades para o futuro. In: CARVALHO, Bruno Leal Pastor de; TEIXEIRA, Ana Paula (org.). *História Pública e divulgação de História*. São Paulo: Letra e Voz, 2019, p. 73-92.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. Como e por que fomentar uma história pública latino-america? In: *Que História Pública Queremos? What Public History Do We Want?* São Paulo: Letra e Voz, 2018, p. 307-315.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UNB, 2001.

RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. *História da Historiografia*, n. 2, p. 163-209, mar. 2009.

RÜSEN, Jörn. *Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã*. Tradução: Nélcio Schneider. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Direito pôs-fáustico: por um novo tribunal como espaço de rememoração e elaboração dos traumas sociais. In: GRIN, Monica, ARAUJO, Maria Paula; FICO, Carlos (org.). *Violência na História: Memória, Trauma e Reparação*. Rio de Janeiro: Ponteio, 2012, p. 110-113.

SOARES, Marco Antonio Neves. *Da Alemanha aos Trópicos - Identidades Judaicas na Terra Vermelha (1933-2003)*. Londrina: EDUEL, 2012.

STABILE, Arthur. A escola tem um aluno que demonstra ser neonazista.

O que fazer? *El País*, Brasília, 3 abr. 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/04/03/politica/1522756071_977555.html. Acesso em: 05 abr. 2021.

SUGIMOTO, Luiz. Um mergulho no universo neonazista. *Jornal da Unicamp*, Campinas, 28 set. 2018. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2018/09/28/um-mergulho-no-universo-neonazista>. Acesso em: 12 mar. 2020.

VIDAL-NAQUET, Pierre. *Os Assassinos da memória: um Eichmann de papel e outros ensaios sobre o revisionismo*. Campinas: Papirus, 1988.

WIKIPEDIA. *Nando Moura*. San Francisco; Los Angeles, CA, 13 set. 2020. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Nando_Moura. Acesso em: 13 out. 2020.

MULHERES BRASILEIRAS NA LITERATURA DE CORDEL: APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA, LINGUAGENS E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA

Andressa Ferreira
Jean Carlos Moreno

Interroguemos o próprio colonizado: Quais são os seus heróis populares? Os grandes guias de povos? Seus sábios?
Albert Memmi, 1955

A escolarização e a constituição da história disciplinar são processos intrínsecos ao projeto moderno. Em uma concepção já bastante difundida, a colonialidade¹ é uma das faces da modernidade, por vezes ocultada em discursos oficiais. Não é difícil perceber, portanto, que escolarização e ensino de História se constituíram como projetos de homogeneização em torno das noções de nação e civilização modernas.

Com a democratização do acesso à escola, nas últimas décadas, no Brasil, o conflito decorrente da permanência deste projeto inicial se agudizou, com uma nova multidão de adolescentes e jovens, oriundos de camadas sociais dantes completamente alijadas dos direitos sociais mínimos, reclamando ser afetados de alguma forma por conhecimentos escolares que lhes ajudem a saber de si mesmos. Gerações de sujeitos tiveram sua subjetividade interceptada frente a um padrão que lhes colocava em lugar de inferioridade. Ou, como diz há muito tempo Paulo Freire (1986) - e, mais recentemente, Miguel Arroyo (2013) - 'vidas foram

1 Colonialidade é um conceito, trabalhado pelo grupo de intelectuais latino-americanos Modernidade / Colonialidade, que indica a permanência das relações coloniais na geopolítica, nas relações sociais contemporâneas e, especialmente, nas maneiras de pensar e organizar o pensamento. Esta é uma das bases do pensamento decolonial que é um dos referenciais deste trabalho.

roubadas de sua humanidade' pelo colonialismo, perpetuado, hoje, pela colonialidade.

Um ensino de História que se queira contemporâneo visa possibilitar justamente a reapropriação desta humanidade roubada, a partir de uma abordagem que envolva a interação e os afetos sociais, a autoestima e uma leitura dos jogos de poder que constituem a sociedade atual. Uma das alternativas concretas é o trabalho com a *interculturalidade crítica*, que pode ser entendida como uma perspectiva que

questiona as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, etnicorraciais, de gênero, orientação sexual, religiosos, entre outros; parte da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (CANDAUI, 2012, p. 244).

Situando-nos nesta perspectiva da transformação estrutural e sócio-histórica – muito além da mera inclusão de novos temas nos currículos prescritos –construímos um projeto que busca historicizar, a partir de um trabalho biográfico, lutas e conquistas de mulheres subalternizadas pelas epistemologias hegemônicas. Buscamos a elaboração de propostas didáticas, inspiradas na concepção de aprendizagem histórica da Didática da História (RÜSEN, 2012), que evoquem sentidos históricos de tais personagens, construindo trajetórias enquanto sujeitas históricas, de modo que os/as discentes compreendam que, como elas, podem inserir-se, como agentes, no curso do tempo. Propomos, deste modo, possibilidades para trazer visibilidade à história de coletividades historicamente marginalizadas da narrativa histórica escolar.

Compreendendo as carências de representações vinculadas especialmente às subjetividades das estudantes, este artigo apresenta uma das propostas construídas, pelo projeto, a partir do livro 'Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis', de Jarid Arraes, num duplo movimento

que envolve a interseccionalidade² e a perspectiva das práticas de letramento na história ensinada com a utilização da literatura de cordel.

Como um gênero próximo da oralidade, a potencialidade educativa do cordel evidencia-se por sua origem na cultura popular e mesmo podendo dialogar com elementos da cultura, hoje, massificada, como o próprio Rap, a que muitos estudantes têm acesso. Compostos por vocabulários concisos, com elementos mnemônicos – voltados para a recitação de memória – na fronteira entre a fala e o canto, as rimas, as repetições, as quadras ABCB, os cordéis podem constituir um elemento importante no letramento histórico, a auxiliar, especialmente na transição entre a pedagogia geral da primeira fase do Ensino Fundamental e a abordagem disciplinar do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano).

Então, neste capítulo apostamos nos cordéis como um elemento fundamental do desenvolvimento da competência leitora num sentido amplo, pois “ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação” (FREIRE, 1986, p, 78). Há uma leitura de mundo que precede e auxilia a interpretação semântica, a construção do sentido da escrita e a decifração de seus códigos e dos códigos disciplinares quando se pensa as marcas do letramento histórico e seus indícios como espaço, tempo, sujeitos... que o professor pode mobilizar numa relação dialógica. Esta perspectiva, numa via de mão dupla, intenciona ajudar os estudantes a perceber o paradoxo temporal (PEREIRA; SEFFENER, 2018) dos ‘passados vivos’, daqueles passados, ainda não resolvidos que, de alguma forma, às vezes invisíveis de tão perto ou apropriados, ressignificados, moram aqui, conosco, fazendo parte da atmosfera que respiramos.

2 O termo interseccionalidade designa a interdependência das opressões de raça, gênero e classe, procurando não as hierarquizar dentro das relações sociais. Carla Akotirene (2019) define o termo como uma ferramenta que “visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cis-hétero-patriarcado” (p. 18).

A LITERATURA DE CORDEL NO BRASIL: ORIGENS E APROPRIAÇÕES

Conforme explica Porfiro (1999), na tese de doutorado *Literatura de cordel, educação e formação da consciência crítica*, os folhetos, analisados por muitos pesquisadores como manifestação popular brasileira, têm origens europeias. Os primeiros folhetos registrados no Brasil versam, por exemplo, sobre “a princesa Magalona, a história da donzela Teodora, Carlos Magno etc.” (PORFIRO, 1999, p. 70). Numerosos cordéis nordestinos sobre romances de cavalaria e figuras como Rei Arthur e Carlos Magno expressam as raízes medievais do gênero.

Aos poucos, contudo, tais narrativas deram lugar a apropriações notadamente regionais do cordel no Brasil. A denúncia social realizada através das poesias é uma delas. O índice elevado de analfabetismo, sobretudo durante os séculos da colonização, fez do gênero um importante instrumento de difusão jornalística acerca de notícias sobre o país e crítica social. Neste caso, o cordel não era um elemento lido, mas ouvido por grande parte da população, através de um/a memorialista, contador/a de histórias ou um/a possível leitor/a, morador/a da comunidade.

A estrutura ritmada da poesia “cai com exatidão no gosto dos apreciadores da poesia popular” (PORFIRO, 1999, p. 70), o que favoreceu, inclusive, o acesso das camadas populares a discussões políticas e sociais. Portanto, a poesia noticiosa difundida no Nordeste brasileiro tornou o cordel uma espécie de jornalismo paralelo, processo fundamental para a formação de uma consciência crítica nas classes subalternizadas.

A sobreposição das tradições orais, resultante do analfabetismo supramencionado, impelia os sujeitos a decorar os cordéis e recitá-los para seu grupo sociocultural. A literatura de folhetos, nomenclatura majoritariamente utilizada pela população³, era rapidamente decorada e difundida oralmente, devido à estruturação ritmada da poesia de cordel. Processo descrito a seguir na pesquisa etnográfica realizada por Porfiro:

3 O termo ‘literatura de cordel’ começou a ser utilizado no Brasil apenas quando pesquisadores universitários se apropriaram da temática em suas investigações, passando também a produzir cordéis, a partir da década de 1970. Desde então, os poetas populares se apropriaram da denominação. Contudo, originalmente, a nomenclatura utilizada pela população nordestina era ‘literatura de folhetos’ (PORFIRO, 1999).

um informante, Admir Garcia, de Mogi Guaçu (SP) disse-me que, na cidade de Areias, Paraíba, ainda vive um tio seu [...] de nome Cipriano Garcia de Souza que, de início, pedia para que o livreiro, em voz alta, lesse-lhe um folheto, ao que ele atentamente ouvia e memorizava. Aí, então, comprava todo o lote de folhetos e, para vender, saía recitando a história integralmente, com o folheto aberto na mão como se soubesse ler. [...] Os processos e a capacidade de memorização do cordelista são algo impressionante, mesmo levando-se em conta que há muito exercício de fixação por parte da maioria. Exemplos como os que foram apresentados acima dão a ideia das dimensões e possibilidades da inteligência do poeta, em muitos casos com pouca ou nenhuma instrução (1999, p.74).

Deste modo, como ocorre nos processos de apropriações explicados por Chartier (1998), o cordel originário de Portugal transformou-se paulatinamente conforme era poetizado pelo povo nordestino. Assim converteu-se num gênero de denúncia social e foi reinventado a partir da diversidade cultural existente no nordeste brasileiro.

Contudo, ressalta-se que, embora no Brasil o cordel tenha transitado de fantástico para jornalístico, as temáticas do gênero são vastas, incluindo mudanças e permanências:

há o cordel político-social, o crítico, o jornalístico, o de época, o historiográfico, o satírico, o de paródias, o de valentia, o jocoso, o fantástico, o do exagero, o de amor, o de desastres, o de crimes e assim por diante (PORFIRO, 1999, p. 87).

AS REPRESENTAÇÕES DAS MULHERES NO CORDEL BRASILEIRO: ENTRE TRADIÇÕES E MUDANÇAS.

Atualmente, a escritora Jarid Arraes compõe o movimento de renovação do cordel no Brasil. No livro *Heroínas negras brasileiras*, a autora transgride o cânone, pois visibiliza a memória de personalidades negras, ao mesmo tempo em que problematiza o racismo e machismo presentes

na sociedade brasileira, formas de opressão que, interseccionalizadas, produzem abismos de desigualdades. Sua escrita constata problemáticas sociais, para que os sujeitos as percebam e ajam no sentido de superá-las.

Para entendermos como se chegou a esta possibilidade, faz-se necessário perscrutar um pouco do desenvolvimento histórico da representação das mulheres nos cordéis e de sua atuação como autoras do gênero.

Ariadine Maria Lima Nogueira (2020), na tese de doutorado “Na corda bamba do cordel: representações e ressignificações do feminino na produção cordelística”, traça um panorama histórico acerca de como a figura feminina foi retratada por autores em seus cordéis e, em contrapartida, como as próprias mulheres cordelistas traziam questões de gênero nas suas obras. Na mesma esfera temática, Doralice Alves de Queiroz, na dissertação de mestrado “Mulheres cordelistas: percepções do universo feminino na literatura de cordel” (2006) analisa um vasto cenário acerca da literatura de cordel no Brasil, ressaltando sobretudo o protagonismo de mulheres cordelistas desde a chegada do gênero no país.

Imaginários europeus estão presentes em algumas narrativas cordelísticas, e não é diferente nas poesias sobre a figura feminina. Em cordéis tradicionais, adjetivos voltados à esfera do sagrado, como anjo e luz, são utilizados para retratar as mulheres, personagens caracterizadas como belas e necessárias para os prazeres dos homens na terra. Trata-se do arquétipo da mulher bendita, cuja existência serve para a alegria do gênero masculino, ideia marcadamente originária da Europa católica patriarcal.

Em outros momentos, tem-se o arquétipo da mulher maldita, um fardo que supostamente as personagens seriam obrigadas a carregar. Outras representações misóginas também são evocadas, sobretudo nos cordéis acerca de sogras. Contudo, devido aos limites do texto, será exposto, doravante, o trabalho realizado por cordelistas mulheres que, ao longo dos séculos, vêm realizando transformações nas tradições cordelísticas, pois trazem em seus cordéis reivindicações políticas e sociais a respeito das desigualdades de gênero que impactam a sociedade brasileira.

Nogueira (2020) e Queiroz (2006) apontam que as características patriarcais da sociedade brasileira certamente influenciaram a produ-

ção cordelística feminina. Os papéis de gênero atribuídos às mulheres eram alinhados sobretudo à esfera doméstica. Na tradição da literatura de folhetos, era comum a realização de feiras populares, espaços de sociabilidade nos quais os autores divulgavam cordéis. Em tal cenário, as mulheres encontraram-se excluídas, pois não era moralmente aceitável que ocupassem espaços públicos para socializar os escritos. Isto não significa, contudo, que cordéis femininos inexistiam, uma vez que registros orais sinalizam o contrário. Maria do Riachão e Rita Medêro, por exemplo, são personagens que durante o século XIX, transgrediram às regras do patriarcado e se destacaram em feiras públicas na divulgação de seus cordéis.

O século XX, por sua vez, acarretou grandes transformações para a produção cordelística feminina no Brasil. Os escritos de mulheres multiplicaram-se. Contudo, importa ressaltar que nas primeiras décadas, devido ao surgimento do rádio e, posteriormente, da televisão – tecnologias que informavam e entretinham – o cordel no Brasil, até então lido e difundido do Nordeste para as demais regiões do país, entrou em declínio. Resultou disto que:

Foi somente a partir de meados da década de 1990 que foi possível perceber de fato uma espécie de “renascimento” da produção de cordel, embora, nesse momento, esta já apresentasse novas feições quanto às formas de editoração, venda, temáticas, autores e público (NOGUEIRA, 2020, p. 38).

Desde 1970, ocorre um movimento de expansão da literatura de cordel para a esfera acadêmica. Duas décadas mais tarde, a transformação na tradição cordelística toma corpo e as temáticas são consideravelmente ampliadas. Neste contexto, é criada a Academia dos Cordelistas de Crato, na cidade de Cariri, em 1990, pelo radialista Elói Teles. O objetivo do grupo era difundir a cultura popular através do cordel tradicional. Dentre os integrantes, destaca-se a participação de sete autoras: Sebastiana Gomes de Almeida Job, Josenir Lacerda, Anilda Figueiredo, Francisca Oliveira, Maria do Rosário Lustosa, Maria do Socorro Brito e Maria Nezite. Observa-se, aqui, o aumento da autoria feminina em ambiente institucionalizado.

Posteriormente, em 1º de abril de 2000, é criada a Sociedade dos Cordelistas Mauditos, em Juazeiro do Norte. A associação se contrapõe aos métodos clássicos da Academia de Crato. Dentre doze poetas, quatro eram mulheres: Salete Maria da Silva, Franka Santos, Camila Alenquer e Jô Andrade. O diferencial do grupo foi a renovação das temáticas abordadas nos cordéis, que passaram, também, a tratar sobre questões de gênero e raça. Em concordância com as reflexões de Nogueira:

Usado agora também como palco para lutas identitárias, vemos, pela primeira vez o cordel aparecer, de forma sistemática, como instrumento de mulheres cordelistas para mostrar sua voz e as pautas que as movem nesse tempo de rupturas do novo milênio (NOGUEIRA, 2020, p. 125).

A produção de Salete Maria da Silva, advogada, ativista política e professora da Universidade Regional do Cariri, problematiza sobretudo os principais marcadores sociais utilizados historicamente para a manutenção das desigualdades: gênero, sexualidade, raça e classe. No folheto *Embalando meninas em tempos de violência*, a autora versa sobre a violência contra a mulher:

*Marido que bate, bate / marido que já bateu / Quem
não aguenta calada / Conhece quem já morreu / Eis
o que diz a moçada / À noite pela calçada / Sobre o
que aconteceu.*

*O cravo brigou com a rosa / dentro de sua morada
/ A rosa saiu ferida / E o cravo a dar risada / A rosa
pediu socorro / E o guarda veio atender / Se o cravo
é seu marido, / Não devemos nos meter⁴*

(SILVA, 2001, não paginado).

4 Optamos por apresentar os textos citados fora da formatação original do cordel o que gera uma perda, não somente estética, pois, neste caso, mais ainda, a forma faz parte do conteúdo. A deformação se deve à adequação ao tamanho de um artigo científico. Na relação educativa do ensino de História, contudo, recomendamos, quando possível, o uso no formato original com cada verso em uma linha.

A transposição literária, técnica utilizada por cordelistas, é feita pela autora na narrativa acima. Silva se apropria ao mesmo tempo em que ironiza cantigas infantis e ditados populares, com o objetivo de tecer críticas a ideias machistas sedimentadas no imaginário dos sujeitos.

No cordel *O que é ser mulher?* a autora problematiza:

*Sobre a mulher já se disse / Tudo que se imaginar /
D'uns eu já ouvi tolice / D'outros, me pus a pensar
/ Mas este ser – a mulher – / Afinal o que é que é? /
Quem se atreve a explicar?*

*É, afinal, a pessoa / Que nasceu pra procriar / Ou
é a esposa boa / Que tão bem cuida do lar? / É a
moça delicada? / Ou a menina arrojada / Que sabe
escandalizar?*

*Alguém já nasce mulher? / Ou em mulher se trans-
forma? / E se um homem quiser / Então mudar sua
forma? / Quem poderá impedir? / Se a alma consen-
tir / Quem pode ditar a norma?*

(SILVA, 2001, não paginado).

Inicialmente, a autora questiona o ideal - marcador de gênero - de 'mulher' na sociedade e sugere ao leitor explicar o seu significado. Em seguida, apresenta estereótipos do pensamento patriarcal: boa esposa e moça delicada. Com isto, inverte a lógica e questiona implicitamente: moças que 'sabem scandalizar', destoam dos estereótipos de delicadeza. Por isso, então, elas não seriam mulheres? Através destas questões, o leitor é inserido na reflexão de que não existem comportamentos naturalmente femininos.

Nos dois primeiros versos da última estrofe, a cordelista realiza a *intertextualidade* – técnica utilizada na literatura de cordel – com a obra *O Segundo Sexo* de Simone de Beauvoir (1970), refletindo que ninguém nasce mulher, mas torna-se a partir de padrões de comportamentos apreendidos socialmente. Em seguida, traz questionamentos acerca da

transgeneridade, aspecto discutido por Judith Butler (2003) em sua obra *Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidades*.

Os cordéis anteriormente descritos apontam que, durante o período de renovação da literatura de folhetos no Brasil, entre as décadas de 1970/1990, o aumento da produção feminina foi exponencial. As autoras contribuíram com o processo de ampliação temática, criando cordéis sobre feminismo e estudos de gênero. Para elas, a poesia tornou-se instrumento de crítica aos valores patriarcais e de reivindicação pelos direitos das mulheres. Ação fundamental para o acesso das classes populares a discussões ainda muito restritas a esfera acadêmica. Assim, as cordelistas foram e são agentes das transformações na tradição da literatura brasileira de cordel.

HEROÍNAS NEGRAS BRASILEIRAS: O CORDEL COMO INSTRUMENTO DE CRÍTICA À COLONIALIDADE DE GÊNERO E DE POSSIBILIDADE DE EMPODERAMENTO DAS CAMADAS POPULARES.

Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis é um livro do gênero poesia escrito pela cordelista Jarid Arraes e diagramado por Gabriela Pires. Ao longo de 178 páginas, são narradas, em literatura de cordel, a trajetória biográfica de quinze mulheres negras influentes na história do Brasil. São elas: Aqualtune (séc. XVII), Dandara dos Palmares (séc. XVII), Zaciimba Gaba (séc. XVII) Esperança Garcia (séc. XVIII), Na Agontimé (séc. XVIII), Tereza de Benguela (séc. XVIII), Eva Maria do Bonsucesso (séc. XIX), Mariana Crioula (séc. XIX), Luísa Mahin (séc. XIX), Maria Felipa de Oliveira (séc. XIX), Maria Firmina dos Reis (1822-1917), Tia Ciata (1854-1924) Antonieta de Barros (1901-1952), Carolina Maria de Jesus (1914-1977) e Laudelina de Campos Melo (1904-1991).

Jarid Arraes nasceu em Juazeiro do Norte, berço da Sociedade dos Cordelistas Mauditos, grupo que balançou os cânones da literatura brasileira de cordel. Além disto, é neta de Abraão Batista e filha de Hamurabi Batista, ambos cordelistas e xilografadores. É autora também de *Rede-*

moinho em dia quente (2019), *Um buraco com meu nome* (2018) e *As lendas de Dandara* (2016).

Além destas obras, a produção cordelística de Arraes abrange temáticas diversas, com títulos como: *Não me chame de mulata*, *Quem tem crespo é rainha*, *A boneca preta de Juju*, *Os cachinhos encantados da princesa*, *Vanda e a escova regressiva*, *Empregada doméstica não é escrava*, *Photoshop é a mulesta*, *A bailarina gorda*, *A mulher que não queria ser mãe*, *Lave suas cueca*, *Chica gosta é de Mulher*, dentre muitos outros folhetos.

A partir dos títulos supramencionados, observa-se que o feminismo é o fio condutor de grande parte das temáticas de Jarid Arraes. Sua história, enquanto mulher negra, herdeira de familiares cordelistas, a impulsionou para apropriar-se do cordel como instrumento de representação identitária e crítica social. A trajetória da autora em publicações inicia-se por meio de blogs como *Mulher dialética*, *Blogueiras feministas*, *Blogueiras negras* e *Questões de Gênero*, da *Revista Fórum*.

Além disto, a cordelista participa de coletivos feministas, como Pretas Simoa (Grupo de mulheres Negras do Cariri) e o FEMICA (feministas do Cariri), fundado por ela. Portanto, as experiências identitárias de Arraes na literatura de cordel e no feminismo refletiram-se na sua obra mais conhecida, *Heroínas negras Brasileiras em 15 cordéis*.

A autora justifica a criação do livro nas primeiras páginas:

Antes de chegar à idade adulta, nunca tinha ouvido falar de uma mulher negra que tivesse feito algo de importante na História. Durante toda a minha vida escolar e até mesmo nos conteúdos midiáticos de que me recordo, nunca me falaram de mulheres negras que fizeram grandes coisas pela humanidade ou que lutaram batalhas contra a escravidão no Brasil. Adulta, descobri nomes avulsos enquanto pesquisava sozinha, tentando resgatar minhas origens afro-brasileiras. Esse esquecimento dessas mulheres negras me fez decidir criar uma coleção de cordéis intitulada *Heroínas negras* na história do Brasil. [...] Reunidas agora em livro, 15 dessas *Heroínas* chegarão a mais lugares e, espero, transformarão, pouco a pouco, nossa realidade para um futuro

melhor. Porque essas histórias merecem ser contadas (ARRAES, 2017, não paginado).

O relato da autora assemelha-se às experiências de muitas mulheres. A ausência da memória de personalidades negras nas disciplinas escolares, na literatura e em conteúdos midiáticos, gera o questionamento: porque as mulheres, sobretudo afro-brasileiras e indígenas, aparentam ser inexistentes na história do Brasil? Tais reflexões impulsionaram Arraes a investigar a existência de figuras negras e as razões do apagamento de suas memórias.

A busca pelas personagens, somadas às experiências da autora em movimentos sociais, levaram-na à resposta de que o esquecimento das mulheres negras na história do Brasil resulta do que conceitualizaremos aqui como *colonialidade de Gênero*, a opressão de gênero racializada, que impacta diretamente a escrita oficial da História. Para María Lugones, em *Rumo a um feminismo decolonial* (2014), “diferentemente da colonização, a colonialidade do gênero ainda está conosco; é o que permanece na intersecção de gênero/classe/raça como construtos centrais do sistema de poder capitalista mundial” (p. 941).

A intersecção entre marcadores sociais como gênero, raça e classe subalterniza mulheres afro-indígenas na representatividade histórica acadêmica e escolar. Tal foi a problemática constatada por Arraes, muito criticada em diversos cordéis do livro *Heroínas negras brasileiras*. Somando a visibilização das personagens com a crítica à colonialidade de gênero, a autora cria cordéis político-sociais, críticos e historiográficos. Utiliza-se da literatura como palco de representações identitárias, visando a conscientização e empoderamento das classes populares.

A diagramação da obra compõe xilogravuras com imagens das personagens retratadas, seguida pelo texto em cordel. No final de cada poesia, consta um pequeno resumo em prosa com informações gerais sobre a heroína. Não existem capítulos, a separação dos cordéis é feita por cada biografia narrada. As xilogravuras das personagens seguem as tradições do cordel.

A xilogravura, arte de gravar em madeira de origem chinesa, constitui parte fundamental da literatura brasileira de cordel. Chamada de “taco” pelos artistas populares, “é feita usando madeiras leves, como umburana, pinho, cedro, cajá, onde são talhados cortes que resultam em áreas ‘brancas’ que a tinta não atinge” (QUEIROZ, 2006, p. 99). Deste modo, a imagem que recebe a tinta é formada pelo relevo da madeira que sobra depois do corte e que, como um carimbo, serve para a estampagem da gravura no papel. Este formato pode ser analisado mediante xilogravuras presentes na obra de Jarrid Arraes. Na pesquisa realizada por Queiroz (2006), a autora constatou oito mulheres xilógrafas no estado do Ceará: Erivana, Edianne Nobre, Jô Andrade, Emanuele Alencar Pinheiro, Maria Rivaneide, Áurea Brito, Regilene Stéfanni e Eliane Nobre. A presença das mulheres na autoria de cordéis, portanto, abrange diversas esferas, incluindo a produção xilográfica.

Os cordéis de Arraes, antes dispostos em diferentes folhetos, foram reunidos para a composição do livro *Heroínas negras brasileiras*. Mesmo com a mudança do suporte tradicional, a autora optou por inserir as xilogravuras como parte da obra, pois tornaram-se expressões artísticas fundamentais no cordelismo brasileiro.

A obra é dedicada a todas as leitoras que acreditam e lutam no sentido de construir um futuro no qual o racismo e o androcentrismo não limitem ou apaguem as experiências das mulheres no tempo. As personagens negras do passado, heroínas da história do Brasil, são representações de agentes-históricas que inspiram os leitores para agir na esperança de fazer do futuro um tempo mais justo para existências ainda subalternizadas em termos de gênero, raça, classe e sexualidade.

A estruturação temática das poesias de Arraes ao longo do livro é padronizada da seguinte forma: inicialmente trata-se sobre a biografia das personagens para, a seguir, realizar críticas ao apagamento da memória das mulheres negras na história do Brasil. Por fim, a autora ressalta a importância da biografada para o país e incentiva os leitores a pesquisar e compartilhar a vida e obra da personagem.

As reflexões de Arraes sinalizam que as personagens agiram no passado para superar o racismo, o machismo e a desigualdade social. Por-

tanto, as leitoras do presente, suas descendentes, devem também lutar para que as novas gerações vivam num mundo mais justo, pois graças às *heroínas negras brasileiras* direitos sociais existem na contemporaneidade. Neste sentido, tal movimento de lutas e conquistas deve permanecer mediante ações política das gerações atuais. Para tanto, o elemento de inspiração é justamente a memória dessas personagens, que ainda vive por meio dos cordéis.

Finalmente, cabe ressaltar que *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis* é uma obra que faz parte do processo da renovação da literatura de cordel no Brasil iniciada pela Sociedade dos Cordelistas Mauditos. Arraes transgride as temáticas até então retratadas nos cordéis na medida em que visibiliza a memória de importantes personagens negras. O cordel é, definitivamente, apropriado como instrumento de reivindicação identitária e de crítica ao racismo e ao androcentrismo.

A escrita de Arraes é, neste sentido, pioneira e fundamental, pois permite, em uma possível abordagem escolar, o trabalho com ancestralidades brasileiras outras. Outras histórias apagadas, invisibilizadas pela colonialidade. A identidade de milhares de mulheres como afro-indígenas pode ser construída na medida em que elas entram em contato com a leitura dos cordéis e acessam as histórias de figuras capazes de inspirar e trazer sentido a suas existências no mundo contemporâneo.

A LITERATURA DE CORDEL NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ESCRITORA NEGRA NO SÉCULO XIX

A própria autora, Jarid Arraes, considera os cordéis como “ideais para utilização em sala de aula. Entre rimas, estrofes e melodias, muitos assuntos pertinentes podem ser tratados e debatidos” (2016, p. 12). As poesias de cordéis informam sobre diversos assuntos, a exemplo da própria produção cordelística de Jarid Arraes, na obra *Heroínas negras brasileiras*, que não somente visibiliza a existência de mulheres negras na história do Brasil, como também problematiza o androcentrismo e o racismo.

A utilização que sugerimos, da literatura produzida por Arraes no ensino de História, visa promover o movimento que Albuquerque Júnior traduz por “fazer defeitos nas memórias” (2012, p. 37). Conforme aponta o autor, a história produz lembrança e esquecimento, pois silencia algumas versões do passado. Acrescenta-se aqui o exemplo das mulheres negras, que não são rememoradas no ensino escolar. No cordel sobre Aqualtune, Arraes reflete sobre a questão: “uma história como a dela/ deveria ser contada/ em todo livro escolar/ deveria ser lembrada” (ARRAES, 2017, p. 32).

Nota-se que a autora reivindica pelo direito à memória da personagem, apagada do discurso historiográfico oficial. Com efeito, utilizando-se da obra sugerida no ensino de História, os enredos oficiais são problematizados, desfeitos, e “emergem com os sentidos alterados, quando advém como fala outra” (ABUQUERQUE JR, p. 37). Neste sentido, recomenda-se o trabalho com todas as 15 personagens do livro em sala de aula, o que pode ser feito num projeto único e interdisciplinar, ou selecionando, na tradição cronológica da organização do currículo escolar de História, as personagens por período abordado.

Trata-se da proposição do uso de biografias como forma de aproximar os alunos de personagens concretas, suas vidas, seus dramas, suas realizações, para que, a partir daí construam suas reflexões sobre as relações entre as estruturas sociais e a vida de cada um e de todos, em cada período histórico.

Como aponta Silva (2010), biografias foram muito utilizadas por historiadores positivistas entre os séculos XIX e XX por permitir que a ciência histórica se baseasse na memória dos considerados “grandes personagens”. Todavia, com o surgimento da História analítica e estrutural no início do século XX, a biografia foi “relegada à condição de gênero de segunda classe” (ibid., p.14).

Na parte final do século XX, os historiadores retomaram o interesse em utilizar biografias na pesquisa histórica. Na historiografia europeia, com grande influência sobre os historiadores brasileiros, trabalhos, metodologicamente distintos, como o de Georges Duby – com seu Guilherme Marechal - ou Carlo Ginzburg – com o Menocchio de ‘O Queijo e os Ver-

mes' -, demonstraram como o estudo biográfico de um personagem pode ajudar a adentrar e desvendar meandros de uma sociedade em determinado período histórico.

A utilização de biografias no ensino de História, portanto, se justifica por duas razões centrais: “o forte apelo que esse gênero exerce sobre o público leigo e o papel que a biografia pode desenvolver como representação do contexto histórico ao qual pertence o biografado” (ibid., p. 17). Conforme aponta a autora, o interesse e curiosidade do público geral na vida particular dos personagens históricos faz da biografia um gênero popular:

Esse caráter popular é o primeiro dos atrativos da biografia como instrumento de ensino de História: ela se apresenta como um meio que facilita a discussão histórica ao despertar a curiosidade dos alunos porque fornece nomes e faces aos processos históricos (ibid., p. 17).

Ou seja, a História, considerada por muitos indivíduos como uma ciência abstrata, pode tornar-se mais concreta com a utilização de biografias em sala de aula. Os personagens trabalhados, indivíduos reais, aos quais os alunos podem se identificar, aproximam a disciplina histórica dos estudantes.

Quanto à metodologia para a utilização de biografias no ensino de História, Silva (2010) esclarece que é fundamental que existam fontes históricas e bibliografias sobre a personagem, para que a aula seja baseada em dados comprovados cientificamente. A biografia escolhida para o trabalho deve adequar-se aos interesses da turma e aos objetivos do professor. As abordagens utilizadas para trabalhar com biografias podem ser como *introdução a um período histórico selecionado*, ou como *ilustração do contexto histórico do personagem*, se considerarmos que “a vida de todo indivíduo é representativa das estruturas nas quais está inserido, podemos tomar uma biografia para discutir determinado contexto histórico na medida em que trabalhamos esse contexto” (SILVA, 2010, p. 18).

Com base nas constatações tecidas até aqui, escolhemos como exemplo para este artigo, o cordel sobre Maria Firmino dos Reis, presen-

te no livro *Heroínas negras brasileiras*. Considerada a primeira romancista brasileira, Reis nasceu em 1825, na Ilha de São Luís, no Maranhão. Em 1830, mudou-se para São José de Guimarães, onde começou a estudar de forma autodidata. Com 25 anos, tornou-se a primeira professora concursada do estado do Maranhão. Neste período, iniciou a escrita da obra *Úrsula*, publicada em 1859 como o primeiro romance abolicionista e primeiro romance escrito por uma mulher negra na História do Brasil. Em 1880, fundou, no povoado de Maçaricó, município de Guimarães (MA), uma escola mista gratuita. Ao longo de toda sua trajetória, continuou atuando como ativista na campanha abolicionista e escrevendo obras antiescravagistas até o seu falecimento, em 1917 (ARRAES, 2017, p. 113).

Como atividade inicial, é fundamental examinar elementos dos conhecimentos prévios e da cultura histórica dos estudantes acerca do tema, para que o docente analise as potencialidades e possíveis formas de abordagem. Pode-se começar com as questões: “Vocês conhecem mulheres negras que marcaram a história do Brasil? O que as tornou importantes para a memória do país?”.

Caso os discentes não conheçam nenhuma personalidade negra, a pergunta anterior pode ser substituída por: “Na sua opinião, por que personagens históricas negras são pouco conhecidas?” A socialização e debate das respostas é uma atividade oportuna para registrar esta primeira constatação, possibilitando que, ao final das atividades propostas, compare-se o antes e o depois, ressaltando que a aprendizagem histórica é sempre um processo de longo prazo que se consolida à medida que as questões são retomadas ao longo de um ou vários anos letivos.

Mesmo que não seja possível trabalhar diretamente o conceito com os estudantes, é fundamental que o/a professor/a tenha por referência a noção *decolonialidade de gênero*, conceitualizada anteriormente, relacionando-a com as respostas socializadas. Neste sentido, são poucas as personagens negras conhecidas na história do Brasil devido à *subalternização imposta às mulheres não-brancas em termos de gênero, raça e classe*.

É interessante, também, que, antes de apresentar o texto de Jarid Arraes, o/a professor/a faça uma abordagem histórica do gênero cordelístico, destacando que o texto da autora representa uma renovação

temática, mas que mantém muitos elementos da tradição, como as repetições e as rimas. Inclusive o uso da xilogravura também pode ser abordado como um interessante elemento a mais para a interpretação do gênero literário.

A seguir, sugere-se apresentar a biografia cordelística da personagem histórica, da qual destacamos um trecho:

Maria Firmina dos Reis [...] Foi nascida em São Luís/ No estado Maranhão/ Dia onze de outubro/ No país, a escravidão/ mil oitocentos e vinte e cinco/ No Nordeste da nação. Apesar do seu registro/ De bastarda carimbada/ Sofreu muito preconceito/ Por não ser endinheirada/ E foi na dificuldade/ Que se fez iluminada [...] Sempre muito esforçada/ Conseguiu se educar/ Pois sabia da importância/ Que existe em estudar. Tinha assim vinte e cinco anos/ Quando foi ela aprovada/ Para vaga numa escola/ Onde muito dedicada/ Excelente professora/ Foi por todos registrada. Só que Maria Firmina/ Tinha livre o coração/ Defendendo com clareza/ Que acabasse a escravidão/ Para ela o ideal/ Era a certa abolição. Uma forma que encontrou/ Pra política exercer/ foi na arte literária/ Que ela veio a escrever [...] Como Úrsula chamou/ Seu romance publicado/ E na história brasileira/ O seu nome está gravado/ Como sendo a pioneira/ Desse estilo já citado [...] Porque graças a Firmina/ Hoje temos esse espelho/ Da mulher negra escritora/ E que publicou primeiro/ Um livro abolicionista/ Como mais belo centelho⁵ (2017, p. 107-111).

O texto pode ser lido individualmente, recitado, explorado de di-

5 Devido aos limites do artigo, apenas trechos do cordel de Arraes foram expostos. Para a utilização em sala de aula, é fundamental que a obra completa seja disponibilizada aos alunos, para ampliar a análise biográfica.

versas formas. “Já havia ouvido falar de Maria Firmina dos Reis? E de seu romance, Úrsula? De que período histórico está se falando? Qual era a situação de Maria Firmina dentro do quadro social do Brasil do século XIX? Segundo o texto, qual era a sua principal luta social?”. É importante aqui relacionar a leitura do texto com a leitura do próprio mundo do aluno, a partir de uma roda de conversa: “Você conhece mulheres escritoras no presente? Você considera possível que alguma mulher da sua comunidade se torne escritora? Neste caso, será que ela defenderia alguma causa importante? Qual?”.

Entre falas, leituras e escritas a competência leitora, o letramento histórico, dos estudantes vai se aprimorando. Este é um processo longo, onde o conhecimento histórico vai desabrochando na medida da complexificação das habilidades de leitura histórica. Trata-se de

compreendemos que o procedimento de leitura é muito mais do que realizar uma eficiente decodificação da linguagem de um texto: é compreender seu contexto, relacioná-lo com seu cotidiano, criticá-lo segundo métodos definidos e, até mesmo, surpreender-se com suas possibilidades (THOMSON, 2016, p. 7).

Exploram-se assim, as compreensões historicamente situadas, aquilo que Rüsen (2010) chama de *experiência* histórica – ao distinguir passado e presente. Esta abordagem é procedida pela *interpretação* histórica que nos traz a possibilidade de concretizar uma aprendizagem através da atribuição de sentido no tempo e de perceber que este passado que é tão diferente de nós, pode não estar tão distante assim, mobilizando estratégias de *orientação*.

Neste momento, o/a professor/a pode levar trechos do próprio romance, Úrsula, de 1859, para ser tratado também como fonte histórica na intersecção com a literatura. O romance faz uma denúncia das agruras da escravidão no Brasil, com grande apelo aos sentimentos cristãos professados pelos colonizadores. Um dos personagens principais rememora a vida em liberdade na África, antes do sequestro, por exemplo:

Oh, a mente! Isso sim ninguém a pode escravizar! Nas asas do pensamento o homem remonta-se aos ardentes sertões da África, vê os areais sem fim da Pátria e procura abrigar-se debaixo daquelas árvores sombrias do oásis, quando o sol requeima e o vento sopra quente e abrasador: vê a tamareira benéfica junto à fonte, que lhe amacia a garganta ressequida; vê a cabana onde nascera, e onde livre vivera! Desperta, porém, em breve dessa doce ilusão, ou antes sonha que a engolfara, e a realidade opressora lhe aparece — é escravo e escravo em terra estranha! Fogem- lhe os areais ardentes, as sombras projetadas pelas árvores, o oásis no deserto, a fonte e a tamareira — foge a tranquilidade da choupana, foge a doce ilusão de um momento, como ilha movediça; porque a alma está encerrada nas prisões do corpo! Ela chama-o para a realidade, chorando, e o seu choro, só Deus compreende! Ela não se pode dobrar, nem lhe pesam as cadeias da escravidão; porque é sempre livre, mas o corpo geme, e ela sofre, e chora. Porque está ligada a ele na vida por laços estreitos e misteriosos (REIS, 2018, p. 31).

A semelhança deste trecho com outros romances e poesias escritos por homens abolicionistas, como o próprio Castro Alves, é flagrante e pode servir para problematizar ainda mais a invisibilização da romancista. O apagamento das mulheres negras na História do Brasil, pode ser trabalhado, então, a partir do final do mesmo cordel, onde Jarid Arraes assim se expressa:

*No entanto, me revolta/ O nojento esquecimento/
Pois nem mesmo na escola/ Nem sequer por um momento/
Eu ouvi falar seu nome/ Para o reconhecimento. Como pode algo assim? / Se a história ela marcou/ Por que não falamos dela/ Nem do que ela conquistou? É terrível a injustiça/ Que a escola maculou. É por isso que eu faço/ No cordel a correção/
Que conheça a Firmina/ Um orgulho pra nação/
E que espalhem sua obra/ Que desperta o coração
[...] Com humilde gratidão/ Quero aqui enaltecer/ A Firmina escritora/ Em quem eu consigo ver/ Uma negra corajosa/ Para me fortalecer (ARRAES, 2017, 111-112).*

Este será um momento importante do trabalho. “O que leva ao apagamento das memórias das pessoas subalternizadas? Elas são menos importantes? O que podemos fazer daqui para diante para que situações como esta não mais aconteçam? O que podemos fazer para valorizar a nossa história e a nossa produção hoje?” A ideia é que este debate ilumine também a afirmação de uma escola formada por diferentes sujeitos que aprendem na troca, nas intersubjetividades, que constroem sentido, a partir de seus discursos, aos textos e aos conhecimentos trabalhados, constituindo, primeiramente, a si mesmos como agentes do seu conhecimento. Ou, dito melhor nas palavras de Jörn Rüsen, este/a estudante “necessita, por uma apropriação mais ou menos consciente dessa história, construir uma subjetividade e torná-la a forma de sua identidade histórica. Em outras palavras: precisa aprendê-la, ou seja, aprender a si mesmo” (RÜSEN, 2010, p. 107).

É esta compreensão que nos conduz à etapa final da proposta didática: solicitar aos estudantes se expressarem através de pequenos cordéis que serão expostos, tal como nas feiras, em varais espalhados em locais estratégicos da escola. O tema sugerido é “Mulheres que lutaram no passado, mulheres que continuam lutando hoje”. A ideia é apropriada da proposição de *Escrevivência*, da escritora Conceição Evaristo (2007) – em que os/as estudantes contêm suas experiências, narrativas de si mesmas, como meninas/mulheres, ou falem da – e reflitam sobre a - experiência de suas mães, irmãs, tias, avós...

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A AULA DE HISTÓRIA COMO INSURGÊNCIA

*A nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para
'ninar os da casa grande' e sim para incomodá-los em seus
sonos injustos.*

Conceição Evaristo, 2007

A aprendizagem em História não se trata da acumulação de informações externas aos indivíduos. Ao contrário, diz respeito a algo que afeta, que dialoga com as subjetividades, que transforma, internamente,

modos de ver, de sentir e de estar no mundo. Trouxemos aqui a proposta de trabalho com um tema sensível, uma escolha com potencialidade de desestruturar as narrativas hegemônicas, capaz de pôr em xeque a função homogeneizadora da escolarização moderna.

Ao contrário de uma antiga tradição didática que apagava a população negra como agente histórico, apresentando-a num papel subalterno, apenas legando “contribuições” à cultura brasileira como algumas palavras e pratos culinários, o projeto que desenvolvemos procura tratar das populações, dantes excluídas, como agentes culturais mais profundos, inclusive na apropriação da linguagem escrita e na estruturação de uma literatura brasileira, como foi o caso que apresentamos.

É sabido que os antecedentes históricos da problemática que cerca as mulheres negras remontam ao período colonial. Naquele contexto, ameríndias e africanas não eram consideradas humanas pelos europeus, tampouco mulheres, mas apenas fêmeas, integrantes de raças primitivas. Portanto, ocorreu um processo de desumanização das colonizadas, pois foram consideradas inferiores racialmente, o que as atingia em suas subjetividades, para além das demais violências.

Atualmente, o feminismo negro informa que a interseccionalidade nas opressões de gênero e raça culmina em extrema marginalização e silenciamento das mulheres negras na História do Brasil, processo que impacta a memória coletiva do país, gerando esquecimento de figuras históricas importantes. A superação da opressão de gênero racializada, para o feminismo decolonial, se dá na medida em que os sujeitos identificam criticamente a *colonialidade de gênero* e visibilizam existências subalternizadas, como as mulheres negras.

É exatamente isso o que Jarid Arraes realiza em seus cordéis. Portanto, a obra da autora é permeada por elementos feministas decoloniais. Trata-se, nos termos de Lugones, da subjetividade ativa dos sujeitos sendo evocada no lócus fraturado, espaço em que a opressão colonial moderna e a resistência do sujeito colonizado subsistem:

O lócus fraturado inclui a dicotomia hierárquica que constitui a subjetificação dos/as colonizados/as. Mas o lócus é fraturado

pela presença que resiste, a subjetividade ativa dos/as colonizados/as contra a invasão colonial de si próprios/as na comunidade desde o habitar-se a si mesmos/as. Vemos aqui o espelhamento da multiplicidade da mulher de cor nos feminismos de mulheres de cor (LUGONES, 2014, p.943).

Portanto, a literatura de cordel tornou-se, neste trabalho, uma linguagem fundamental para evidenciar a pluralidade de processos cognitivos que permeiam o ensino de História e que podem proporcionar a abordagem da interculturalidade crítica, de base decolonial. É assim que se procura, aos poucos, abrir brechas, fendas, que podem viabilizar, em médio prazo, a reinvenção da escola e do ensino de História. A capacidade do estudante em compor narrativas próprias, indica a perspectiva da insurgência no sentido de não apenas criticar, denunciar, mas criar novas possibilidades para a atuação social de jovens que são fruto de um longo processo de desumanização. Projeta-se, desta maneira, uma escola e um ensino de história onde perspectivas outras de saber, de poder e de ser possam ser vislumbradas.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. *O que é Interseccionalidade*. Belo Horizonte: Letramento, 2019.
- ARRAES, J. *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis*. São Paulo: Pólen, 2017, 176 p.
- ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013. (p. 279-317).
- BEAUVOIR, S. *O Segundo Sexo: Fatos e mitos*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CANDAU, Vera Maria. *Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação*

em *Direitos Humanos. Educação & Sociedade*, v. 33, p. 235-250, Campinas/SP, 2012.

CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Trad. de Maria Manuela Galhardo. Editora Lisboa: Difusão editorial 1988.

EVARISTO, Conceição. *Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita*. In: Alexandre, Marcos A. (org.) *Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. p. 16-21.

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

LUGONES, M. *Rumo a um feminismo descolonial*. Florianópolis, Revista Estudos Feministas, p. 935-952, 2014.

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

NOGUEIRA, A. *Na corda bamba do cordel: representações e ressignificações do feminino na produção cordelística*. Dissertação de Mestrado. Fortaleza: UFC, 2020, 242 p.

PEREIRA, N. M.; SEFFNER, F. *Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis*. Revista História Hoje, vol. 7, nº 13, p. 14-33, 2018

PORFIRO, J. *Literatura de cordel, educação e formação da consciência crítica*. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 1999, 197 p.

QUEIROZ, D. *Mulheres cordelistas: percepções do universo feminino na literatura de cordel*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: UFMG, 2006, 121 p.

REIS, M. **Úrsula**. Org: Eduardo Rodrigues Vianna. Coleção acervo brasileiro, *cadernos do mundo inteiro*. vol 2, 2ed, Jundiaí-SP, 2018.

RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem Histórica – Fundamentos e Paradigmas*. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

RÜSEN, Jörn. *História Viva: Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

SILVA, S. *Embalando meninas em tempos de violência*. Juazeiro do Norte: [s. n.], 2001b. Disponível em: <http://cordelirando.blogspot.com/2008/07/embalando-meninas-em-tempos-de-violncia.html>. Acesso em: 10 abr. 2021.

SILVA, S. *O que é ser mulher?* Juazeiro do Norte: [s. n.], 2001c. Disponível em: <http://cordelirando.blogspot.com/2009/10/o-que-e-ser-mulher.html>. Acesso em: 10 abr. 2021.

THOMSON, A. B. A. *As Possibilidades da Literatura Infantil/Juvenil no Processo de Aprendizagem Histórica*. *História & Ensino*, Londrina, v. 22, n. 2, p. 263-279, jul./dez. 2016.

TEXTOS LITERÁRIOS NO ENSINO DE HISTÓRIA: AS CONTRIBUIÇÕES DE HOMENS E CARANGUEJOS EM UMA LEITURA CONTRA-HEGEMÔNICA SOBRE O RECIFE

Pedro Felipe Ribeiro Silva
Mariana Zerbone Alves de Albuquerque

O DESTAQUE DO TEXTO LITERÁRIO COMO RECURSO DIDÁTICO NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA

Alguns historiadores contemporâneos analisam as formas de utilização de fontes didáticas na sala de aula no processo de ensino e aprendizagem de História. Entre as linguagens escolhidas se destacam os filmes, a fotografia, as músicas gravadas e a literatura. Os historiadores Marco Napolitano e Rodrigo de Almeida Ferreira realizam pesquisas no campo da História do Cinema e apresentam algumas propostas de utilização desse recurso didático através dos livros *Como usar o cinema na sala de aula* (2019), escrito por Napolitano, e *Luz, câmara e história!: práticas de ensino com o cinema* (2018), produzido por Ferreira. Já os historiadores Júlio Pimentel Pinto e Maria Inez Turazzi realizam um estudo sobre as aproximações entre as imagens fotográficas e os textos literários, com a publicação do livro *Ensino de história: diálogos com a literatura e a fotografia* (2012).

Em tal caso, Pinto e Turazzi (2012) afirmam que a utilização do texto literário no Ensino de História não é uma proposta recente, pois de um lado a leitura de textos ficcionais nesse processo é sugerida por vários

livros didáticos, por outro, há o registro de experiências transdisciplinares entre a História e a Língua Portuguesa no espaço escolar, ampliada na relação de ambas com outras disciplinas. Nesse diálogo entre a História e Literatura, Pinto e Turazzi afirmam que “o repertório da crítica literária auxilia bastante a reconhecer a linguagem e as estruturas narrativas empregadas e seus significados dentro do texto” (PINTO; TURAZZI, 2021, p. 85). Com isso, os autores apresentam alguns aspectos que possibilitam o diálogo da História com os textos literários. Eles afirmam que cada disciplina possui um compromisso particular com suas narrativas, cabendo à primeira realizar uma reflexão em torno das experiências históricas vividas, enquanto a segunda indica caminhos que poderiam ser seguidos.

O recurso à literatura não se presta, nesses termos, à coleta de informações sobre o passado, nem à localização de elementos externos à narrativa ou à sua plena identificação com a história; tem como objetivo localizar parte dos indícios que o passado nos lega. A história é uma espécie de ambiente no qual foram realizadas narrativas de várias ordens. Ao leitor do presente, interessado no diálogo com o passado, cabe aproximar-se dessas narrativas e colher esses pequenos sinais, enxergar a história em sua ação. Mesmo que isso não nos traga informações específicas, nos permitirá enxergar conjuntos de relações, formas de pensar o mundo, dados do cotidiano, um conjunto de expectativas das pessoas, elementos que lançam luzes sobre o passado e nos ajudam a construir não a verdade absoluta, mas uma representação que opere no duplo sentido: reponha o que foi perdido e encene, no presente, o teatro do passado, para que compreendamos um pouco mais sobre ele e sobre nós mesmos. (PINTO; TURAZZI, 2012, p. 86).

Desse modo, o que possibilita a aproximação entre a produção ficcional e a narrativa histórica em um processo de investigação historiográfica é a verossimilhança das representações literárias com os acontecimentos históricos. Na compreensão de Luiz Costa Lima, a verossimilhança é uma definição empregada no romance, no sentido de indicar que esse gênero textual aparenta ser uma verdade, mas é uma ficção. Sendo “o *verosimile* – o semelhante ao que uma coletividade considera verdadeiro” (LIMA, 2015, p. 198). Esse é um conceito elaborado por Aris-

tóteles para caracterizar as aparências do texto ficcional com o real. O texto literário existe dentro do mundo, porém, ocorre no campo do possível e não no factível, que é a própria realidade.

O escritor do texto literário produz a obra artística em um determinado ambiente histórico-social e pertencendo a esse contexto, ele utiliza da imaginação criativa para pensar os anseios da sua geração, diante das questões sociais daquela realidade histórica. De acordo com o historiador Nicolau Sevcenko (1999), a “literatura portanto fala ao historiador sobre a história que não ocorreu, sobre as possibilidades que não vingaram, sobre os planos que não se concretizaram. Ela é testemunho triste, porém sublime, dos homens que foram vencidos pelos fatos.” (SEVCENKO, 1999, p. 21).

Nas observações de Sevcenko, a possibilidade é um termo chave para investigar a forma como o escritor do texto literário se relacionava com as tensões sociais da sua realidade histórica e descreve as suas representações desse período na Literatura. Em outras palavras, o historiador investiga a forma como o escritor se relaciona com o contexto histórico em que ele estava inserido. Desse modo, o diálogo com a Literatura auxilia nas investigações sobre o passado histórico e amplia o horizonte de interpretações históricas, seja na produção historiográfica ou em situações de aprendizagem no ensino de História.

Na produção historiográfica os textos literários são utilizados como fontes históricas nos estudos de gênero e sexualidade, de relações étnico raciais, de identidades nacionais e outros aspectos como o espaço urbano. Nesse sentido é possível atingir a compreensão de elementos que caracterizam a cidade como objeto histórico, através da relação entre a História e a Literatura.

Os textos literários se apresentam como uma fonte que acompanha o processo de urbanização das cidades brasileiras até a contemporaneidade, principalmente o romance. De acordo com Antonio Candido, a intelectualidade do país encontrou na literatura uma “estilização de determinadas condições locais” (CANDIDO, 2006, p. 432) e uma forma de abordar elementos que viabilizam a compreensão de vida social das

principais cidades do Brasil. O romance é um gênero literário em prosa, que é inserido na História Urbana como um desses valores modernizantes que foram incorporados pela sociedade brasileira no século XIX. De acordo com Ana Cláudia Veiga de Castro, uma das orientações para investigar o aspecto urbano dentro da historiografia é ao notar que “uma determinada literatura é sensível às transformações da cidade”, não se pode “esquecer que ela também trata de dar sentido a essa mesma cidade” (CASTRO, 2016, p. 103). Outro fator é a sua capacidade lúdica de apresentar em suas narrativas, questões sociais desse processo histórico de urbanização das principais cidades do Brasil. A própria adoção do sistema capitalista na sociedade ocidental é um fato histórico, que marca a narrativa de vários textos literários, tendo a cidade como cenário para o desenvolvimento de um dos aspectos desse modelo econômico, a modernização das relações sociais.

No Brasil, a história de criação artística dos escritores brasileiros se confunde com os investimentos institucionais do Imperador Pedro II para o desenvolvimento cultural e artístico da sociedade brasileira no século XIX. Nesse contexto histórico do Segundo Reinado (1844-1888), a poesia e a prosa, tornaram-se expressões fundamentais para os interesses políticos daquele momento, os escritores se empenharam na idealização de um sentimento nacionalista para a constituição do Estado nacional do Brasil e a busca de um herói que represente essa idealização.

O ideal romântico-nacionalista de criar a expressão nova de um país novo encontra no romance a linguagem mais eficiente. Basta relancear em nossa literatura para sentir a importância deste, mais ainda como instrumento de interpretação social do que como realização artística de alto nível. Este alto nível, poucas vezes atingido; aquela interpretação, levada a efeito com vigor e eficácia equivalentes aos dos estudos históricos e sociais. (CANDIDO, 2006, p. 432).

Com isso, algumas personagens foram sendo eleitas por essa produção cultural, a partir do século XIX. No início desse processo o índio adquiriu destaque nas representações de heroísmo dos textos literários, descrito como a figura detentora dos valores morais que estão intrínse-

cos na formação do povo brasileiro, e ao longo do tempo outras figuras adquiriram destaque nessa forma de representação de nacionalismo.

No período, houve um surto de industrialização no país com a produção agro-exportadora de café, o evento histórico que ascende a formação da classe burguesa. Esses primeiros passos do processo de industrialização no país, causaram mudanças na relação entre o campo e a cidade. A cidade é o lugar da modernização, da recepção de novos valores e costumes culturais que transformam a alta e a média sociedade brasileira. E o hábito de leitura de textos literários, em especial o romance, é um componente da cultura moderna. Sendo assim, as criações artísticas de poetas e romancistas do Brasil, serão destinadas aos interesses desse público. O crítico literário Alfredo Bosi (2013), descreve a relação entre a produção de texto literários do país e os leitores dessa época.

O romance romântico brasileiro dirigia-se a um público mais restrito do que o atual: erma moços e moças providas das altas classes, e, excepcionalmente, médias; eram os profissionais liberais da corte ou dispersos pelas províncias. (...) À medida que os nossos narradores iam aclimando à paisagem e ao meio nacional os esquemas de surpresa e de fim feliz dos modelos europeus, o mesmo público acrescia ao prazer da urdidura e do reconhecimento ou da autoidealização. (BOSI, 2013, p. 135).

Dentre as imagens que compõem o repertório narrativo dos textos literários do Romantismo no Brasil - um dos movimentos literários do país - produzidos no século XIX, o campo e a cidade representam as ideias subjetivas que a sociedade brasileira concebe a um cenário de diferenciações entre esses dois espaços, elegendo ao campo, a ideia de preservação dos ares tradicionais e à cidade, a exaltação de concepções modernas.

Então, no Brasil, a partir do contexto histórico de transformações sociais, que ocorrem no país no século XIX, os textos literários se tornam uma prática cultural que interfere na formação de ideais que são inseridos na sociedade. Nessas representações artísticas, a cidade é o cenário de recepção da modernidade; de formação da burguesia e do proletaria-

do; de acumulação do capital e o rearranjo dos velhos problemas sociais, do país. As imagens da vida social na cidade continuam a compor a narrativa dos textos literários durante o século XIX, tendo como destaque os escritores que levantam críticas à hipocrisia burguesa, uma expressão artística que é influenciada pelas teorias científicas e sociais vindas da Europa, naquele período (o Positivismo, de Comte; o Comunismo, de Marx e Engels; o Evolucionismo, de Darwin e o Determinismo, de Taine), o abolicionismo do trabalho escravo, o ideal republicano e a crise da Monarquia. Essa influência materialista e objetiva da realidade se faz presente na produção literária de Machado de Assis, Castro Alves, Raul Pompeia, Aluísio Azevedo, entre outros.

No século XX, em um contexto de insatisfação política com as medidas do Estado republicano, os escritores brasileiros têm na influência do Modernismo o interesse de superar o tradicionalismo e investigar os aspectos autênticos da cultura brasileira, dando início ao empenho das imagens que expressam o cotidiano das cidades. Esse momento histórico da produção literária, é marcado pela Semana de Arte Moderna, realizada em 1922, tendo como referência os textos de Mário de Andrade, Oswald de Andrade e Manuel Bandeira.

De acordo com Denis Bernardes (1996), haverá no Recife o esforço de interpretação artística (romancistas, poetas, artistas plásticos) das ações modernizantes do início do século XX, um espaço de recepção de serviços e inovações tecnológicas capitalistas, que transformam os costumes da sociedade. Dentre alguns textos literários se destacam as imagens da cidade de Manuel Bandeira: *Evocação do Recife* (1925/30), *Minha Terra* (1948) e *Recife* (1963/66), um poema de deslumbramento com as transformações da paisagem urbana, com avenidas e arranha-céus; de Joaquim Cardozo: *Tarde no Recife* (1971) e sua imagem urbana de mobilidade, no “movimento das ruas tumultuosas” (CARDOZO, 1979, p. 7), as ideias sobre a cidade se concentram nas mudanças da dinâmica social e na sua função; de João Cabral de Melo Neto: *O cão sem plumas* (1950), *Morte e Vida Severina* (1955); de Clarice Lispector: *Felicidade Clandestina* (1971); de Solano Trindade: *Poemas de uma vida* (1944), *Cantares meu povo* (1961) e de Josué de Castro: *Homens e Caranguejos* (1966).

Josué de Castro foi o autor de uma vasta produção de conhecimentos científicos sobre a realidade brasileira. Nessas obras o autor relevou a sua identidade com o Recife, retratada de modo científico, analisando os agentes históricos que produziram o espaço urbano da cidade e de forma literária, criando representações dessa paisagem. Na década de 1960, Castro escreveu o seu único romance intitulado *Homens e Caranguejos* (1966), um texto literário que materializa de forma lúdica as imagens da desigualdade histórica que ele denunciou em suas produções teóricas.

O lúdico é um dos fatores que justificam o uso do texto literário no Ensino de História, pois apesar do seu caráter ficcional, esse texto é produzido dentro da realidade que inspira a sua criação. De acordo com Pinto e Turazzi, a leitura de um romance oferece ao estudante o acesso a um mundo imaginário e “a possibilidade de elidir o tempo presente e viver por algumas horas numa espécie de universo transcendente, em que não há limite para sua ação ou para a presença de elementos maravilhosos” (2012, p. 15). A capacidade desse gênero literário pode ser medida da seguinte maneira: *Homens e Caranguejos* é uma forma de linguagem para imaginar questões do passado, que se assemelham com o presente. As imagens que esse romance representa do passado, são baseadas nas experiências que Josué de Castro obteve com as localidades periféricas do Recife. As interpretações que o autor realizou desse espaço lhe provocaram inquietações que o acompanharam durante a sua carreira.

Sendo assim, para entender a relação entre a criação literária de Josué de Castro e a realidade histórica vivenciada pelo autor, se faz necessário recorrer aos pressupostos teóricos de Raymond Williams, no que se refere ao estudo da produção cultural, buscando entender como as obras artísticas ou intelectuais são parte intrínseca das sociedades.

O PROCEDIMENTO TEÓRICO PARA A ANÁLISE CRÍTICA DO ROMANCE

O crítico literário Raymond Williams é reconhecido no mundo acadêmico por ter desenvolvido a teoria do materialismo cultural com base no materialismo histórico de Karl Marx. Esse intelectual inglês faz parte de uma geração de marxistas da Europa Ocidental, que se propõem a estudar a cultura para conhecer o mundo e modificá-lo, em um período de descrença com as ideais de mudanças através do socialismo no século XX. Isso significou para esses intelectuais a realização de uma revisão teórica das estruturas políticas e econômicas de Marx e o desenvolvimento de novos estudos a partir de temas como cultura, filosofia e arte.

De acordo com Williams, o materialismo cultural ajuda o pesquisador a refletir sobre a produção e reprodução de significados e valores que formam as pessoas da sociedade. Desse modo, o autor dá ênfase à produção cultural, que se efetiva na prática através das instituições, nas relações sociais e nas convenções formais. Para o autor essa produção cultural se manifesta através de formas que moldam a sociedade, seja uma escultura, um livro, um filme ou outras obras. Sendo assim, a proposta de Williams é analisar a forma de produção buscando compreender a inter-relação entre a obra e a sociedade.

Para Williams, a relevância de entender a sociedade por meio da cultura se explica pela existência de uma forma de produção hegemônica do pensamento, que atende aos interesses específicos de um grupo social. Então, o compromisso político dessa teoria está em perceber criticamente a hegemonia de produção cultural, que ocorre em uma sociedade capitalista avançada para combatê-la.

Desse modo, Williams desenvolveu vários trabalhos, tendo como base a análise da produção cultural e constantemente, investigando a inter-relação entre as obras da Literatura e a sociedade inglesa. Em uma determinada fase de suas pesquisas, Williams observou o interesse constante dos escritores ingleses em expressar nas suas narrativas literárias as impressões sobre a constituição industrial das cidades do país. O resultado desse trabalho de pesquisa é o livro *O campo e a cidade* (1989).

Nesse texto, Williams investiga as obras através do procedimento metodológico que o autor denominou de “escada rolante” para se deslocar na História.

Mais uma vez, porém, o que parecia ser uma única escada rolante, um perpétuo recuo em direção ao passado, revela-se, após um pouco de reflexão, um movimento mais complicado: a Velha Inglaterra, a estabilidade, as virtudes campestres – na verdade, todas essas coisas têm significados diferentes em épocas diferentes, colocando em questão valores bem diversos. Teremos de realizar uma análise precisa de cada tipo de retrospectão à medida que forem surgindo. [...]

As testemunhas que citamos levantam questões de perspectiva e fatos históricos, porém, também levantam questões de perspectiva e fatos literários. As coisas que elas dizem não são todas ditas em uma mesma modalidade de discurso. Enquanto fatos, variam de falas de peças teatrais e trechos de romances a argumentações de ensaios e anotações de diários. Quando os fatos em questão são poemas, são também – o que talvez seja de importância crucial – poemas de tipos diferentes. Só poderemos analisar essas importantes estruturas de sentimentos se fizermos tais discriminações críticas desde o início. (WILLIAMS, 1989, p. 25).

Para categorizar as impressões que ele foi desvendando por meio dessa “escada rolante” em suas pesquisas, Williams (1989) formulou o conceito de “estrutura de sentimentos” para conseguir agrupar as diferentes ideias que aparecem em cada momento histórico específico. Para o autor, a sociedade e a cultura produzida no espaço social são formuladas em um presente específico, formada por sujeitos daquele momento particular, atribuindo significados ao que está sendo vivenciado. Para Williams, a “estrutura de sentimento caracteriza o sentimento de uma época e de uma cultura histórica, que se compõe em permanente mudança, mas mantém determinados atributos, [...] significados e valores tal como são vividos e sentidos” (WILLIAMS, 1979, p. 134). A partir dessa análise é possível identificar na produção cultural e intelectual as expres-

sões dominantes, residuais e emergentes de um determinado momento histórico.

O autor tem consciência da delimitação histórica dos significados e valores que aparecem nessas obras, pois com essa “escada rolante” Williams vai se deslocando na História e chega até o século XVI, construindo uma narrativa que perpassa pelos séculos XVII, XVIII, XIX e o século XX. Então, ele realiza um movimento dialético para localizar as ideias que afloram com maior força em uma determinada sociedade, buscando analisar os acontecimentos históricos que causaram mudanças sociais no período histórico investigado. Com isso, o autor analisa os conflitos que surgem a partir dessas alterações, identificando as ideias que são formuladas naquele período para pensar nas contrariedades desses processos que modificam aquele espaço histórico e como essas ideias aparecem nas obras literárias.

Dessa forma, Williams realiza um estudo comparativo entre as obras literárias e os processos históricos da industrialização inglesa. Segundo o autor, só é possível entender a obra, entendendo a sua formação. No livro *O campo e a cidade* (1989) o autor busca estudar a forma de produção dessas obras literárias para interpretar a realidade sócio-histórica da Inglaterra e as transformações do campo e da cidade nos processos históricos da Revolução Industrial para a produção do espaço urbano. Para Williams é através da análise da produção cultural que se descobre as formas de produção cultural hegemônica.

Ao refletir sobre a aplicação da estrutura de sentimentos, o autor menciona a eficácia desse método para analisar as formas de produção cultural de outras realidades sócio históricas, citando o caso das colônias inglesas e como elas fazem parte dessas transformações que o capitalismo inglês e internacional opera através do Imperialismo e chega em outros locais como na América Latina.

Os velhos problemas típicos da cidade que se expande caoticamente vão se repetindo, em todo o mundo, em muitos dos países mais pobres. Quem fala na crise da cidade pensando em Londres, Nova York ou Los Angeles deveria pensar também nas

crises ainda mais sérias que afetam Calcutá, Manilha ou dezenas de outras cidades da Ásia, da África e da América Latina. Uma população rural deslocada vai sendo atraída pelos centros de uma economia financeira dirigida por interesses muito diferentes dos da população. A última imagem da cidade, no mundo ex-colonial e neocolonial, é a da capital política ou porto comercial, cercada de favelas, que em muitos casos crescem com uma velocidade extraordinária. No momento em que escrevo, no Peru, uma pequena extensão de deserto transformou-se, em duas semanas, numa “cidade” com 30 mil habitantes; e isto é apenas um exemplo da longa interação entre comunidades rurais alteradas e destruídas e um processo de agricultura e industrialização capitalista, por vezes comandado internamente, na maioria das vezes externamente. (WILLIAMS, 1989, p. 384).

Essas características de “capital política” e “porto comercial” apontadas por Williams (1989), se concretizam na produção do espaço urbano de Recife, em seu processo de urbanização. De acordo com o historiador Denis Bernardes, essa cidade adquiriu historicamente um significado de “núcleo urbano constituído pelo porto, sua infraestrutura e os seus serviços ali estabelecidos” (BERNARDES, 1996, p. 47). Construindo um aparelhamento atrativo para os núcleos rurais, que buscam oportunidades dentro das relações capitalistas que alteram algumas funções da ordem anterior. Bernardes (1996) enfatiza que desde o século XIX, o Recife permanece a ocupar um papel secundário na acumulação de riquezas do capitalismo. Esse papel de produção de riquezas para a exportação e uma parcela dessa riqueza fica contida aos interesses dos grupos dominantes, que contém controle desse produto que é a urbanização. Então, se faz necessário a compreensão dos aspectos históricos da urbanização do Recife, no século XX, no sentido de entender os elementos que foram aceitos e negados em um processo de produção de espaço que se dá através de conflitos, sem perder de vista a experiência histórica concreta da cidade em sua totalidade.

Dentre essas condições particulares, que formulam o desenvolvimento urbano das cidades e os desdobramentos históricos dessas experiências nas periferias do sistema capitalista, Williams confere a estrutura de sentimentos um método possível para analisar cada especificidade

cultural e como intelectuais e artistas de diferentes locais interpretam a sua realidade histórica, ou seja, a estrutura de sentimentos proporciona ferramentas para olhar a dinâmica dos grupos sociais dominantes, residuais e emergentes situados em um determinado momento histórico.

Maria Eliza Cevasco (2003) afirma que no Brasil o crítico literário Antonio Candido desenvolveu ideias que são comparáveis as de Raymond Williams, ao analisar os fatos históricos do modernismo no Brasil, através da noção de “estrutura de sentimentos”. No ensaio *A dialética da ma-landragem* (1993), Candido analisa o romance *Memórias de um sargento de milícias*, de Manuel Antônio de Almeida, e identifica as representações sobre agentes sociais anônimos da sociedade carioca no período de urbanização do Brasil no século XIX.

Em outro trabalho, a socióloga Eliane Veras Soares (2011) levanta a hipótese sobre a formação de uma estrutura de sentimento africanizante entre a produção literária do Brasil e dos países africanos. Soares apresenta a formação de uma estrutura de sentimentos particulares na fase de produção de uma identidade nacional para o Brasil, entre os séculos XIX e XX.

A aplicação teórica desses estudos culturais de Williams, se mostram efetivos nesse trabalho ao tomar emprestado do autor o conceito de estrutura de sentimentos como um procedimento metodológico para analisar o romance *Homens e Caranguejos*, buscando entender o contexto de produção do texto literário e a sua relação com os aspectos históricos do Recife, no século XX.

UM RECURSO DIDÁTICO PARA ENTENDER A EMERGÊNCIA DE PENSAMENTOS EMANCIPATÓRIOS, NO CONTEXTO HISTÓRICO DO RECIFE, NO SÉCULO XX.

De acordo com o contexto histórico do século XX, no Recife, ocorreram fatos políticos, econômicos, sociais e culturais que ajudaram a compreender a dinamicidade das relações sociais daquela época. Des-

se modo, as formas de produção cultural da cidade produzem e reproduzem as ideias que estavam sendo desenvolvidas sobre um cenário de mudanças impactantes na paisagem urbana do local. Sendo assim, Josué de Castro e outros intelectuais pernambucanos do século XX, analisaram criticamente a formação histórica do Recife evidenciando as desigualdades sociais da cidade e construíram interpretações sobre essas questões.

De acordo com Fátima Aparecida da Silva (2008), na década de 1930, o intelectual José Vicente Rodrigues de Lima um dos fundadores do Centro de Cultura Afro-Brasileiro, afirmava ser a ausência da educação o principal responsável pela desigualdade social enfrentada pelo negro na sociedade brasileira. Assim, José Vicente acreditava que o caminho educacional conduziria a população negra do Recife para o anseio da afirmação social.

Seguindo essa perspectiva crítica, o educador Paulo Freire apresenta em 1959, na tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco, uma crítica sobre o processo histórico de desigualdades sociais que forjaram a formação da sociedade brasileira e o caráter excludente das políticas republicanas do Brasil. Com isso, Freire ofereceu uma resposta a uma questão levantada por intelectuais da época sobre a ausência de consciência política das camadas mais pobres do país. O autor compreende que o problema local é parte de um projeto maior de reprodução das antigas relações de exploração, por meio das instituições modernas do século XX.

A partir de nossa “convivência” com os problemas educacionais e sociais pernambucanos e não só urbanamente recifenses, fomos alongando as nossas preocupações, ligadas a esses problemas, ao nordeste e as outras áreas do país. [...] Interessou-nos sempre, e desde logo, a experiência democrática através da educação. Educação da criança e do adulto. Educação democrática que fossê, portanto, um trabalho do homem com o homem e nunca um trabalho verticalmente do homem sôbre o homem ou assistencialistamente do homem para o homem, sem êle. (FREIRE, 1959, p. 12).

No texto, Freire (1959) menciona o Recife como local inicial para os seus questionamentos em torno da exclusão social e educacional enfrentados pela população mais pobre da cidade. No entanto, o autor ampliou o seu horizonte de percepções e percorreu outros locais no Estado de Pernambuco e na região Nordeste. A partir dessa análise, ele desenvolve posteriormente um método de alfabetização popular.

Nesse mesmo período, Josué de Castro enfatiza sobre o papel decisivo da educação para transformar a realidade das populações oprimidas. No prefácio escrito pelo mesmo para a segunda publicação da sua obra *Geografia da Fome* (1984), em 1957, o autor faz uma crítica a antipatia dos intelectuais que não se comprometiam com a educação das populações oprimidas, enfatizando o papel da educação para a transformação do ser humano.

Enquanto alguns apregoam que para salvar o país se faz necessária a reeducação das elites, aparentemente tão desviadas de seus deveres cívicos, de dirigir a vida pública, eu sou daqueles que acreditam que a nossa salvação está muito mais na educação adequada das massas, no seio das quais se encontram enormes reservas humanas até hoje deixadas à margem da ação política e social pela falta de recursos educacionais adequados e melhor distribuídos. (CASTRO, 1984, p. 5).

No livro *Geografia da Fome*, o autor mapeou os locais de fome no país, entendendo que a reforma agrária seria uma alternativa emergente para solucionar o problema da fome dos camponeses, lhe garantido o direito de produzir de forma autônoma o seu alimento. Essa temática foi retratada pelo autor em várias de suas obras acadêmicas, resultado de uma investigação realizada em vários países do mundo. Josué de Castro discute a fome de um modo engajado, fazendo da sua escrita um instrumento de denúncia. Para ele, a fome no Nordeste é explicada pelo setor agrário de predomínio monopolista de uma elite tradicional, motivando a concentração populacional nas capitais, entre elas, o Recife.

Na década de 1930, Josué de Castro recém-formado em medicina, desenvolveu um trabalho de atendimento aos operários de uma fábrica

em Recife e na atividade deparou-se com um problema relacionado às condições de alimentação e sobrevivência desses sujeitos. Para tanto, ele desenvolve em 1932 uma pesquisa no domínio do Departamento de Saúde Pública de Pernambuco e publica no ano de 1935, o trabalho científico intitulado *Condições de vida da classe operária no Recife: estudo econômico de sua alimentação* (2015). Na oportunidade, o autor destaca o tema pelo qual se dedicou a estudar durante a sua trajetória de vida, a fome.

Castro reserva o seu olhar para as condições de sobrevivência nos mocambos, descrevendo um cenário de migrações para o Recife, demonstrando a sua indignação com o processo de modernização da cidade e a estrutura arcaica, que predomina nas relações sociais do Nordeste brasileiro, o principal responsável pelas exclusões sociais. Porém, essa herança é agregada ao sistema capitalista, favorecendo a sua produção, construindo um espaço de “recepção” aos que foram expulsos da zona rural e contingência a uma leva de migrantes ao exército de reserva, situado nos mocambos, local onde se abrigam historicamente os excluídos.

Esses aspectos históricos em destaque coincidem com os aspectos imaginários do romance *Homens e Caranguejos* (2003), o único romance escrito por Josué de Castro, em 1966. Nesse texto literário, o autor narra a história de personagens que residem na zona de mangues, uma vegetação típica das margens litorâneas dos rios, na cidade do Recife, tendo como residência os mocambos, um tipo de moradia que esses homens produziam a partir da matéria orgânica disponível nos manguezais e dos materiais que a sociedade recifense descartava para o lixo. O narrador questiona a condição do homem nos manguezais e sua limitada vida, que se assemelha ao caranguejo, devido às circunstâncias históricas das desigualdades socioeconômicas.

Ao expor as condições de insalubridade enfrentadas por esses moradores, o narrador destaca o protagonista, o personagem João Paulo e a relação do mesmo com sua família. Uma criança pobre como os demais moradores de Aldeia Teimosa, uma localidade com poucos recursos para alimentação e de condições limitadas para a sobrevivência. O menino João Paulo se “alimenta” da insatisfação em viver naquelas condições e não só isso, mas também do incômodo com o sofrimento das pessoas

que estão ao seu redor e procurando entender quais as possibilidades de caminhos, percorre para lutar em favor da transformação daquela realidade.

João Paulo sonha como seria bom ser um dia jardineiro de uma casa rica nesta cidade, cujo contorno de seus edifícios mais altos ele divisa ao longe, enquanto seca ao sol o seu rosto lavado. Como seria bom viver sentindo sempre o cheiro bom das plantas dos jardins e pisar de leve naqueles gramados verdes e macios em lugar de sentir o tempo todo o cheiro podre da maré e de andar sempre dentro da lama como se fosse caranguejo!

A voz do pai chamando de dentro de casa desperta-o do seu sonho. João Paulo dando pontapés violentos, espalhando água por todos os lados, entra no mocambo para comer. Senta-se à mesa e, com seus pais, começa a beber o caldo de caranguejos cozido com água e sal e a chupar os cascos e as patas dos caranguejos. Os dois irmãos menores continuam dormindo, encolhidos e enrolados numa colcha de retalhos, enquanto seus pais comem em silêncio. Com a boca cheia de carne branca de caranguejo, João Paulo pergunta:

- “Pai, por que a gente veio morar aqui no mangue?”

- “Porque quando viemos do interior foi aqui que encontramos a nossa terra da promessa, o nosso paraíso”, respondendo Zé Luís com uma voz tranquila.

- “Paraíso dos caranguejos”, acrescenta em tom de revolta a mãe de João Paulo.

Mas o menino volta à carga:

- “Mas, por que aqui no mangue, por que não fomos morar na cidade, do outro lado do mangue? Lá é tão bonito, tão diferente, é como se fosse um outro mundo.”

- “Foi o destino, João Paulo, que nos trouxe aqui,” responde-lhe o pai.

- “Lá, do outro lado é o paraíso dos ricos, aqui é o paraíso dos pobres,” diz-lhe a mãe fitando bem dentro dos olhos do filho. Mas

os olhos do menino abrem-se apenas um pouco mais, e continuam com a mesma expressão de interrogação, mostrando que ele não entendera porque sua família, havendo tantos lugares bonitos no mundo, tinha escolhido para viver aquele lugar tão triste e tão feio. Porque tinha escolhido para morar a lama negra do mangue.

(CASTRO, 2003, p. 11).

O menino questiona a exclusão social que é imposta aos moradores dos mangues. Uma condição limitada das atividades do cotidiano e do espaço onde vive, sendo permitido apenas enxergar a vida nos manguezais. A narrativa do romance se desenvolve na zona dos mocambos, o leitor acompanha o cotidiano de João Paulo observando a distância entre o lugar que ele ocupa na cidade e os elementos modernos do espaço urbano. O conflito principal desse enredo é estabelecido pela condição das desigualdades sociais no Recife, na primeira metade do século XX. As classes dominantes são dirigentes nas transformações modernas que a cidade do Recife absorve durante esse período. Esses grupos sociais adotam para si o direito de propriedade da produção do espaço urbano e conseqüentemente aspiram o controle sobre a paisagem, se opondo à permanência dos moradores dos mocambos no espaço da cidade.

A urbanização das cidades é o resultado de um processo histórico que se confunde com a história de desenvolvimento do capitalismo no mundo. Segundo a geógrafa Ana Fani Carlos (2013) é possível compreender a “produção do espaço urbano como condição, meio e produto da reprodução social – portanto um produto histórico e de conteúdo social” (CARLOS, 2013, p. 95), moldada a partir dos interesses do capitalismo, sendo a segregação um fator resultante desse processo.

Desse modo, o espaço urbano produzido sob a égide do valor de troca se impõe ao uso social da cidade. Este processo realiza a desigualdade na qual se assenta a sociedade de classes, apoiada na existência da propriedade privada da riqueza que cria acessos diferenciados dos cidadãos à metrópole, em sua totalidade, a partir da aquisição da moradia. A produção do espaço urbano funda-se, assim, na contradição entre a produção social da cidade e sua apropriação privada. (CARLOS, 2013, p. 95).

No Brasil, a lógica de produção urbana aos moldes capitalistas ocorre entre o final do século XIX e o início do século XX, alcançando o status de projeto político de urbanização na década de 1930 com os governos de Getúlio Vargas. Esse período histórico se relaciona com ações políticas deliberadas por Vargas, que interferem na dinâmica social de Recife envolvendo debates sobre a modernização da cidade.

Segundo o historiador Gustavo Mesquita (2018), com a instauração do Estado Novo em 1937, o presidente Getúlio Vargas decretou a nomeação de Agamenon Magalhães como interventor do estado de Pernambuco, uma decisão que interferiu decisivamente na vida social do Recife. O administrador pernambucano anunciou no ano de 1939, a campanha de erradicação dos mocambos, criando a Liga Social Contra o Mocambo, dando continuidade ao projeto de ampliação urbanística das cidades brasileiras, impulsionado por Vargas desde 1930.

De acordo com a historiadora Jacqueline de Cássia Pinheiro Lima (2006), entre as décadas de 1920 e 1930, o processo de urbanização ocorre no Brasil em meio a uma série de interpretações, que envolviam contestações à formação racial do povo brasileiro à vista do progresso do país e a unidade nacional, e no Recife não seria diferente, gerando um acalorado debate em torno da reconfiguração do espaço citadino, onde o mocambo é visto como entrave no projeto de mudanças, onde os opositores de sua permanência reclamam dos aspectos coloniais dessa habitação.

Então, a estrutura de sentimentos possibilita analisar uma forma emergente de produção cultural sobre as desigualdades sociais existentes no Recife, na primeira metade do século XX. As ideias aparentemente individuais formuladas por José Vicente e Paulo Freire sobre a emancipação humana dos sujeitos em situações de opressão, se conectam ao compromisso emancipador do intelectual Josué de Castro ao denunciar e apontar alternativas para o problema da fome sofrida por esses oprimidos. Desse modo, esses intelectuais enxergaram as desigualdades sociais existentes no Recife e na análise dos fatos, cada autor elaborou uma proposta para a transformação dessa realidade, que por sua vez, possuem o mesmo compromisso ético com a liberdade humana dos sujeitos que so-

breviviam nos manguezais da cidade. Sendo assim, o conceito de emancipação humana elaborado por Marx (2010) é propício para categorizar a natureza emergente da formulação dessas ideias, se configurando em uma estrutura de sentimentos emancipatórios.

Desse modo, a leitura crítica do romance *Homens e Caranguejos* em um processo de ensino e aprendizagem de História, oferece ao professor e aos estudantes a aproximação didática com uma forma emergente de produção cultural sobre os problemas sociais do Recife, que é oposta ao pensamento hegemônico de um período e ao modelo explicativo construído por Gilberto Freyre (2013) para interpretar a formação dos mocambos, lhe investindo um significado cultural, que ameniza as contradições que estruturam as desigualdades sociais no Recife.

O sociólogo escreveu na década de 1930 os livros *Casa Grande e Senzala* (1933), *Sobrados e Mucambos* (1936) e *Mucambos do Nordeste: algumas notas sobre o tipo de casa popular mais primitivo do nordeste do Brasil* (1937). Mesquita (2018) afirma que nessas obras, Freyre analisou a formação social do Brasil. De acordo com Eliane Soares (2011) ao estudar os aspectos formadores da sociedade brasileira, Freyre examinou as transformações que ocorreram no espaço e no tempo histórico da cidade do Recife, produzindo a incorporação exótica e preconceituosa da cultura africana para a formação da nação brasileira, valorizando as danças, comidas e a sensualidade, reservando aspectos culturais ao negro, na identidade do país. Ocupando o lugar de objeto simbólico no mito da democracia racial e permanecendo excluído da participação política na sociedade.

No entanto, através da estrutura de sentimentos emancipatórios é possível utilizar o romance *Homens e Caranguejos* como um recurso didático para provocar no estudante o estímulo a uma leitura crítica da História Local do Recife, através de um processo de aprendizagem dialógica.

A UTILIZAÇÃO DO ROMANCE *HOMENS E CARANGUEJOS* EM UM PROCEDIMENTO PEDAGÓGICO CONTRA-HEGEMÔNICO

No campo da Didática da História, os textos literários se caracterizam como expressões da cultura histórica. Essa categoria de análise apresenta uma perspectiva de identificação das formas de sentido histórico produzido pelas sociedades. A aplicação descritiva dessa categoria de cultura é destacada no livro *Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história* (2007).

Como categoria descritiva, tem servido muito mais para delinear um conjunto de fenômenos histórico-culturais representativos do modo como uma sociedade ou determinados grupos lidam com a temporalidade (passado, presente, futuro) ou promovem usos do passado. Neste sentido é possível pensar culturas históricas concorrentes, conflitantes ou concomitantes em um mesmo período e/ou local” (ABREU, SOIHET E GONTIJO, 2007, p. 15).

Uma das formas de identificação dessa categoria é a estética, que ajuda a compreender as proximidades de uma produção artística com questões históricas. A historiadora Maria Auxiliadora Schmidt (2014) afirma que esse diálogo interdisciplinar é uma possibilidade de ação no conjunto de práticas de ensino e aprendizagem da História. Para Schmidt, essa perspectiva tem a intenção de encontrar “a presença do estético no histórico, tornando-o visível como algo relevante para o trabalho rememorativo da consciência histórica” (SCHMIDT, 2014, p. 34). Nesse sentido, o romance pode ser considerado um objeto que materializa as impressões de alguns grupos sobre a vida urbana em diferentes períodos de modernização da sociedade ocidental. De acordo com Schmidt, a Didática da História se interessa pelo “trabalho com as operações mentais da consciência histórica que desenvolvam a narrativa, porque é somente a partir desta que o conhecimento torna-se consciente” (SCHMIDT, 2014, p. 48), auxiliando o estudante no exercício de reconhecimento do passado histórico.

Desta maneira, o diálogo é uma das ferramentas essenciais para operacionalizar a ampliação da consciência histórica e explorar a narrativa dos textos literários. A dialogicidade que é desenvolvida por historiadores do campo da Didática da História, em suas pesquisas, visam a prática educativa do conhecimento histórico que é construído pelas inquietações dos estudantes a partir das suas experiências cotidianas. Segundo o historiador John Rüsen, o grande expoente dos intelectuais do campo o principal objetivo desse investimento teórico e metodológico é o desenvolvimento da consciência histórica, caracterizada pelo autor como “a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência de evolução no tempo de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 57). Esse processo de ensino e aprendizagem da disciplina histórica se amplia com a perspectiva dialógica, pois essa prática exige a iniciativa dos estudantes e dos professores em uma troca de experiência. Nesse sentido, esta prática de ensino e aprendizagem do conhecimento histórico se assemelha a concepção pedagógica do diálogo elaborada por Paulo Freire, como uma alternativa que leva em consideração a iniciativa dos estudantes de apontarem os caminhos possíveis de inquietações que fazem parte da sua realidade e é enfrentada pelos mesmos no cotidiano.

Freire desenvolve uma ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da consciência histórica sobre a necessidade da *práxis* libertadora e da emancipação humana. Tendo como referência a perspectiva marxista do filósofo Antonio Gramsci em enxergar a educação como uma prática política contracultural - um instrumento de construção do conhecimento para o grupo dirigido se libertar da dominação do grupo dirigente -, Freire, define que o sentido da *práxis* libertadora se dá no reconhecimento dos oprimidos, da luta pela libertação de si e dos seus opressores, para transformar a realidade histórica.

Gramsci (2007) desenvolve o conceito de hegemonia cultural, um conjunto de funções que exercem o domínio político, econômico, social e cultural do grupo dirigente sob os grupos dirigidos, legitimado pelo poder do Estado na organização da sociedade de classes.

A afirmação de que o Estado se identifica com os indivíduos (com os indivíduos de um grupo social), como elemento de cultura ativa (isto é, como movimento para criar uma nova civilização, um novo tipo de homem e de cidadão), deve servir para determinar a vontade de construir, no invólucro da sociedade política, uma complexa e bem articulada sociedade civil, em que o indivíduo particular se governe por si sem que, por isto, este seu autogoverno entre em conflito com a sociedade política, tornando-se, ao contrário, sua normal continuação, seu complemento orgânico. (GRAMSCI, 2007, p. 279).

O filósofo entende que a determinação econômica não é suficiente para aprofundar as ideias teóricas de transformação da realidade histórica, sendo necessário entender a cultura, se aproximar do homem das massas e desenvolver com ele a consciência histórica. Nesse sentido, a análise da hegemonia cultural se caracteriza pela compreensão da organicidade dominante e o modo de superá-la pela construção política da contracultura. Nesse sentido, a situação de ensino e aprendizagem se caracteriza em prática política, sendo necessário entender o papel do intelectual nesse processo contra-hegemônico.

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (2019) defende a ideia de que o conteúdo programático, não pode ser compreendido como o meio para se construir o conhecimento. O diálogo entre os saberes dos estudantes e dos professores é o instrumento de leitura da realidade na produção do conhecimento emancipatório. No entanto, o domínio dos saberes específicos da área é algo precioso para que o professor consiga contribuir nesse procedimento pedagógico.

Nesse procedimento pedagógico, Freire discute a diferença entre uma educação “bancária” e uma educação libertadora, convidando o professor a refletir sobre sua atual atuação no processo de ensino e aprendizagem. Na prática escolar é entendível a função que o currículo exige do docente, porém, o mesmo estando comprometido com uma ação política de emancipação humana precisa estrategicamente ser capaz de contextualizar o objeto a ser estudado junto com os estudantes de forma dialógica.

De acordo com Freire, na sociedade hegemônica, a escola é uma instituição tradicional ligada aos interesses do sistema capitalista em um formato “bancário”, definição utilizada pelo autor para ilustrar o papel disciplinar dos estudantes, como receptores de conteúdos curriculares. O caráter “bancário” de educação impede a formação do ser crítico, o sujeito histórico que problematiza o seu lugar e reflete de forma autônoma e criativa os caminhos para a transformação da sua realidade e do mundo. De acordo com Freire, através da educação problematizadora é possível estimular a humanização dos educandos e a vontade desses sujeitos pela liberdade, através da tomada de consciência histórica.

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder o desafio. Desafiados, compreendem o desafio da própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isso, cada vez mais desalienada. (FREIRE, 2019, p. 98).

O desafio expresso por Freire nessa citação é referente a investigação temática que ele propõe para ser realizada em um processo educacional de ensino e aprendizagem, visando a produção de um conhecimento libertador. No processo de investigação temática, o tema a ser analisado nas atividades de ensino e aprendizagem são selecionados a partir das seguintes etapas: 1^a) o levantamento preliminar da realidade local: o momento em que o professor busca entender a realidade local a partir da visão de mundo dos estudantes, construindo um diálogo com os mesmos; 2^a) a análise das situações e escolha das codificações: nesse “bate-papo” o professor solicita aos estudantes o apontamento das contradições que eles vivenciam no cotidiano, denominadas de “situações limites”; 3^a) diálogos descodificadores: a fase de sintetização das “situações limites” significativas e a elaboração de um “tema gerador” e 4^a) “redução temática”: o momento em que o professor seleciona alguns conceitos científicos que complementem a discussão do “tema gerador” e aprimorem a investigação de “temáticas significativas”.

A redução temática se apresenta como a forma de utilizar os aspectos históricos que foram identificados a partir da leitura crítica do romance *Homens e Caranguejos*, relacionando essas temáticas com a visão de mundo dos estudantes. Assim, essa operação se caracteriza como uma prática de ensino e aprendizagem contra-hegemônico de História, visando a construção de outras leituras possíveis sobre a realidade histórica do Recife. De acordo com Freire, essa etapa permite a apresentação de temas que não foram sugeridos.

Nesse esforço de “redução” da temática significativa, a equipe reconhecerá a necessidade de colocar alguns temas fundamentais que, não obstante, não foram sugeridos pelo povo, quando da investigação. [...] A introdução destes temas, de necessidade comprovada, corresponde, inclusive, à dialogicidade da educação, de que tanto temos falado. Se a programação educativa é dialógica, isto significa o direito que também têm os educadores-educandos de participar dela, incluindo temas não sugeridos. (FREIRE, 2019, p. 161).

Na investigação temática, a “redução temática” é um aspecto complementar na identificação de conceitos unificadores para sistematizar o debate entre as visões de mundo dos estudantes e a visão de mundo dos professores. Pressupondo uma ocasião de ensino e aprendizagem da História Local do Recife que o “tema gerador” fale sobre *As desigualdades sociais do Recife*, a sugestão do professor deve colaborar na mediação do debate e na compreensão das questões em sua totalidade.

A investigação temática, que se dá no domínio do humano e não no das coisas, não pode reduzir-se a um ato mecânico. Sendo processo de busca, de conhecimento, por isso tudo, de criação, exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpenetração dos problemas. [...] Por isto é que a investigação se fará tão mais pedagógica quanto mais crítica e tão mais crítica quanto, deixando de perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade, das visões “focalistas” da realidade, se fixe na compreensão da totalidade. (FREIRE, 2019, p. 139).

Sendo assim, a estrutura de sentimentos emancipatórios refletida anteriormente evidencia algumas categorias históricas para analisar as desigualdades sociais do Recife e interpretar a totalidade de determinadas questões. Na ocasião se destacam os seguintes conceitos: escravidão, modernidade e a urbanização, que traçam as circunstâncias de um projeto de Estado, que manteve a estrutura de relações sociais existentes no antigo regime para a produção e reprodução do capital. Essa é uma das possibilidades de interpretação das desigualdades sociais da cidade e está presente nas investigações realizadas por José Vicente Rodrigues Lima, Paulo Freire, Josué de Castro e outros intelectuais do século XX, que analisaram criticamente a formação histórica do Recife. Esta explicação se apresenta como uma alternativa para formular temas significativos à “redução temática” e uma leitura possível sobre a História Local da cidade.

Através da pedagogia freireana é possível estabelecer entre o professor e os estudantes um diálogo progressivo em torno da construção de ideias que sintetizem um olhar crítico sobre as condições históricas de opressão existentes na sociedade capitalista. Propondo um exercício dialógico em detrimento aos modelos tradicionais de ensino escolar. Dessa forma, o mais relevante é a problematização das questões históricas que forem identificadas na leitura crítica dos textos literários e a utilização da mesma em ocasiões de ensino e aprendizagem que se relacionem com situações da realidade dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa ação pedagógica disponibiliza ao estudante um ponto de partida para ampliar as suas percepções prévias, para que construam uma visão crítica sobre mundo e enxerguem a transformação da realidade histórica como algo possível de ser realizado. A realização de uma leitura contra-hegemônica, a partir dos textos literários nessa prática de ensino e aprendizagem de História, oferece a apresentação de formas de leitura sobre determinados contextos históricos e como os autores buscavam expressar essas visões através da produção artística, construindo per-

sonagens e uma paisagem imaginária que buscam mobilizar a empatia sobre condições existentes naquela ficção, mas, que se conectam com retratos da realidade histórica e com as condições de opressões enfrentadas por vários sujeitos em diferentes contextos históricos.

Essa relação entre história e textos literários contribui para a ampliação da compreensão da realidade histórica a partir de diferentes gêneros textuais, possibilitando diversas reflexões e a descoberta de outros discursos e narrativas. Essa relação colabora com a aproximação do estudante a outras realidades históricas, não apenas a hegemônica, podendo despertar o interesse por questões até então não retratadas em sala de aula

Em alguns momentos, a ficção apresenta visões que poderiam ter sido desenvolvidas para solucionar determinadas situações, possivelmente ideias que estavam em circulação naquele período em que o autor criou o seu texto literário. E isso pode ser expressado por uma intenção contrária às condições de manutenção da ordem vigente de determinado período. Desse modo, o texto literário pode apresentar de forma didática uma variedade de visões de mundo que foram sendo tecidas ao longo do tempo.

Deste modo, o romance *Homens e Caranguejos*, texto ficcional, traz uma relevante contribuição para a compreensão da História do Recife, numa perspectiva contra-hegemônica, de uma história ocultada, mas que representa a maior parte da população da cidade ainda nos dias atuais. A utilização deste romance como recurso pedagógico para o ensino de história do Recife, pode aproximar os estudantes a realidade não contada pela história hegemônica, e possibilitar reflexões acerca da realidade contemporânea e seu papel como cidadão nesse contexto urbano.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca. *Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

BERNARDES, Denis. *O caranguejo e o viaduto*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1996.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 2013.

CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos 1750-1880*. 10. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CARDOZO, Joaquim. *Poesias completas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

CASTRO, Ana Claudia Veiga de. Figurações da cidade: um olhar para a literatura como fonte da história urbana. *Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material*, v. 24, n. 3, p. 99-120, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/anaismp/v24n3/1982-0267-anaismp-24-03-00099.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2021.

CASTRO, Josué. *As condições de vida da classe operária no Recife: estudos econômicos de sua alimentação*. Recife: FUNDAJ, Editora Massangana, 2015.

CASTRO, Josué. *Geografia da fome: o dilema brasileiro: pão ou aço*. Rio de Janeiro: Edições Antares, 1984.

CASTRO, Josué. *Homens e caranguejos*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. A prática espacial urbana como segregação e o “direito à cidade” como horizonte utópico. In: VASCONCELOS, Pedro de Almeida; CORRÊA, Roberto Lobato; PINTAUDI, Silvana Maria. *A cidade contemporânea: segregação espacial*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 95-110.

CEVASCO, Maria Elisa. *Dez lições sobre estudos culturais*. São Paulo: Boitempo, 2003.

FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. Tese de Concurso para a Cadeira de História e Educação, Escola de Belas Artes de Pernambuco,

Recife, 1959. Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1976>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

FREIRE, Paulo . *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREYRE, Gilberto. *Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano*. São Paulo: Global Editora, 2013.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. *Luz, câmera e história!:* práticas de ensino com o cinema. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do Cárcere*, volume 3. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

LIMA, Jacqueline Cassia Pinheiro. *A pobreza como um problema social: As ações de Victor Tavares de Moura e Agamenon Magalhães nas favelas do Rio e nos Mocambos do Recife durante o Estado Novo*. Tese (Doutorado em Sociologia) Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=29661](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=29661)>. Acesso em: 10 set. 2018.

LIMA, Luiz Costa. *Os eixos da linguagem*. São Paulo: Iluminuras, 2015.

MARX, Karl. *Sobre a questão judaica*. Tradução Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2010.

MESQUITA, Gustavo. *Gilberto Freyre e o Estado Novo: religião, nação e modernidade*. São Paulo: Global Editora, 2018.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

PINTO, Júlio Pimentel; TURAZZI, Maria Inez. *Ensino de história: diálogos com a literatura e a fotografia*. São Paulo: Moderna, 2012.

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

SEVCENKO, Nicolau. *A literatura como missão: tensões sociais e criação na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cultura histórica e aprendizagem histórica. *Revista Nupem*, v. 6, n. 10, p. 31-50, 2014. Disponível em: <<http://www.fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/view/526>> Acesso em: 10 jan. 2021.

SILVA, Fátima Aparecida. *Frente Negra Pernambucana e sua proposta de educação para a população negra na ótica de um de seus fundadores: José Vicente Rodrigues Lima – década de 1930*. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC). Fortaleza: 2008.

SOARES, Eliane Veras. *Literatura e estrutura de sentimentos: fluxos entre Brasil e África*. Sociedade e Estado, v. 26, n. 2, p. 95-112, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/5592/5084>>. Acesso em: 26 abr. 2019.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e Literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

WILLIAMS, Raymond. *O campo e a cidade: na história e na literatura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ENSINO DE HISTÓRIA E TEMAS SENSÍVEIS: A HOMOSSEXUALIDADE ABORDADA NAS HISTÓRIAS EM QUAQRINHOS (HQS)

Leandro Brunelo
Karla Maria da Silva

Ao se lançar um olhar panorâmico sobre a pesquisa histórica e o ensino de História, observa-se que a prática do historiador é bastante diferente daquela desenvolvida por professores em sala de aula. Para o historiador, os documentos se constituem como fonte essencial da pesquisa, assim como a aplicação de conceitos, de ideias e de categorias de interpretação; esses elementos, indispensáveis à análise histórica, conduzem o historiador no processo de compreensão e de escrita da História.

No âmbito da sala de aula, no ensino fundamental e médio, essas preocupações não precisam ser necessariamente estendidas aos alunos, uma vez que mesmo que estejam aprendendo sobre História e, também, produzindo conhecimento histórico, o fazem a partir de outra perspectiva, configurando um fazer histórico distinto daquele do espaço acadêmico.

Portanto, o ensino de História e a pesquisa histórica apresentam nuances epistemológicas particulares, pois enquanto aquele promove o desenvolvimento de habilidades cognitivas para a construção de um pensamento histórico, esta se processa a partir da seleção e da análise de fontes sobre determinado assunto e período para produzir conhecimento histórico, que ganha concretude por meio da narrativa histórica.

Entretanto, como lembrou Circe Maria Bittencourt (2004), nas salas de aula o emprego de documentos variados se tornou uma prática comum entre os professores de História, que, para além do livro didáti-

co, incorporaram ao ensino documentos escritos, iconográficos, filmes, textos jornalísticos, literários e histórias em quadrinhos (HQs), dentre outras linguagens de ensino.

Neste texto, objetiva-se problematizar as HQs enquanto fontes ou linguagens de ensino no exercício docente da disciplina de História. Para tanto, parte-se de uma necessária discussão acerca da relação existente, no passado e na atualidade, entre as HQs e o ensino de História. Também são apontados neste texto aspectos teóricos e metodológicos, os quais podem servir como referencial para o professor no manuseio deste tipo de linguagem de ensino junto ao seu alunado.

UM BREVE HISTÓRICO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS (HQs)

No século XIX, o desenvolvimento pujante da indústria tipográfica e jornalística permitiu a criação e a divulgação das primeiras HQs - do *Yellow Kid* - personagem de uma história que era publicada semanalmente em um suplemento dos Estados Unidos (MELO, 2012).

No começo do século XX, os quadrinhos se tornaram mais realísticos, uma vez que as representações gráficas das pessoas e dos objetos se assemelhavam muito aos verdadeiros. Foi nesse contexto que, por volta de 1920, surgiram nos Estados Unidos (EUA) os livros de HQs, os chamados *Comic Books*, que inauguraram as histórias de super-heróis e suas aventuras. Na metade daquele mesmo século, o grau de penetração desse tipo de literatura era muito expressivo entre os jovens, o que casou a preocupação de sociólogos, psiquiatras e da sociedade em geral, principalmente a estadunidense, em relação à influência que a leitura das HQs de terror, de suspense e de aventuras, podia exercer sobre a população jovem.

Consideradas perigosas social e moralmente, as HQs eram vistas como um empecilho para o desenvolvimento cognitivo das crianças e não merecedoras de serem empregadas nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Contudo, no final do século XX, com o mundo passando por

transformações comunicacionais de grande relevância, as relações entre os meios de comunicação e os grupos sociais adquiriram novas características, e as HQs, por sua vez, figuraram com projeção nesse cenário, tendo as suas potencialidades didático-pedagógicas reconhecidas (VERGUEIRO, 2012).

Os quadrinhos empregam um recurso que há muito tempo está presente no círculo de convivência dos seres humanos: as imagens gráficas, as quais auxiliam a comunicação entre os indivíduos. Na Pré-História, por exemplo, portanto antes do desenvolvimento da escrita, as imagens desenhadas nas paredes das cavernas tinham o objetivo de transmitir mensagens e informações, tais como a realização de caçadas, a captura de animais de grande porte, a indicação de regiões que possuíam animais, dentre tantas outras possibilidades.

Nesse sentido, ao se pegar algumas dessas imagens e enquadrá-las, como a de uma caçada e de um animal abatido, pode-se obter uma HQ, a qual estaria comunicando, por meio de imagens, uma história ou um acontecimento.

Cabe aqui um parêntese. Essa também é a forma pela qual as crianças pequenas, já em idade dos primeiros anos escolares, expressam-se: por meio de imagens. Esses primeiros registros realizados pelas crianças são muito importantes e devem ser valorizados. Geralmente se configuram como rabiscos que não possuem a forma de um ser humano, mas que, não raras as vezes, tem a finalidade de retratar a mãe, o pai, os irmãos. Portanto, o trabalho com as imagens e o contar de uma história por meio delas é uma prática mais comum e trivial do que se pode imaginar.

Voltando à discussão, pode-se afirmar que à medida que os seres humanos saíram das cavernas e adotaram um estilo de vida nômade, esse ato de comunicação que se dava nas paredes foi se transformando. A ação de gravar imagens continuava, mas de outras formas: em pedaços de couro ou pergaminhos. Surgiam os primeiros alfabetos, os quais guardavam uma relação com as imagens que desejavam retratar, ou seja, a escrita ideográfica, em especial, os hieróglifos.

À medida que o alfabeto se desenvolveu o nível de abstração foi

apurado, pois uma palavra escrita já não se assemelhava mais a uma imagem em específico e isso possibilitou a criação de novas composições de mensagens, o que sozinhos os desenhos não conseguiam realizar. Porém, quando se pensa em alfabeto, escrita e nível de abstração, há de se considerar que essa realidade atingiu primeiro as parcelas mais privilegiadas das sociedades, realidade que perdurou em algumas regiões até recentemente; essa situação ocasionou a permanência das imagens gráficas como forma de comunicação entre as pessoas.

Com o surgimento da imprensa as imagens não foram deixadas de lado, mas foram alinhavadas com a palavra escrita e desempenharam um grande poder de comunicação. Serviram para a doutrinação religiosa, disseminação de ideias políticas e entretenimento. Como exemplo desses usos, pode-se mencionar a Bíblia ilustrada, folhetins dos séculos XVII e XIX, e a imprensa humorística do século XVIII (VERGUEIRO, 2012).

No final do século XIX, quando surgiram as organizações de distribuição de informações e de entretenimento para os jornais de todo o mundo, os quadrinhos, surgidos inicialmente nos EUA, também começaram a ser disseminados e junto com eles o estilo e os hábitos de vida dos estadunidenses (CATELLI JÚNIOR, 2009).

No começo do século XX, as histórias de super-heróis foram as que mais obtiveram espaço e popularização devido ao efeito dos *Comic Books* então lançados. Com a Segunda Guerra Mundial, essa popularidade aumentou ainda mais, pois foram criados super-heróis que se envolviam em aventuras atreladas aos acontecimentos daquele conflito bélico. Mas para além dos super-heróis e das narrativas relacionadas às disputas e aos enfrentamentos próprios da época, histórias de outros gêneros também começaram a ser produzidas, como as de suspense e de terror, que atraíam ainda mais as atenções dos jovens e das crianças. Foi a partir desse momento que a sociedade estadunidense começou a olhar com preocupação para a influência que os quadrinhos exerciam sobre os adolescentes (MELO, 2012).

Vale dizer que, após o término da guerra o mundo passou vivenciar um conflito ideológico, era o período da Guerra Fria, no qual os níveis de temor e de controle sobre possíveis influências comunistas na sociedade

dos EUA se mostraram bastante acentuados. Com a polarização política criada entre EUA e União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), criou-se um clima de caça às bruxas nas sociedades ocidentais, especialmente na estadunidense, e se propagou uma cultura anticomunista pelo mundo. A indústria cinematográfica e os meios de comunicação de massa ajudaram a disseminar esse medo do comunismo.

Isso também atingiu as HQs. Nesse contexto de conflito indireto, elas assumiram uma nova proposta, uma vez que as histórias de super-heróis não focavam mais a luta contra o nazifascismo, mas o combate ao comunismo. O redirecionamento das histórias e das contendas entre os personagens das HQs refletiu uma adequação àquele contexto anticomunista e a todo um processo de construção de um imaginário que precisava dar forma e contornos ao inimigo. Os quadrinhos viviam, naquele momento, a sua fase denominada Era de Prata (BERNARDO, 2004).

Contudo, essa sensação de desconfiança generalizada atingiu não apenas os super-heróis e seus inimigos, mas também alguns dos gêneros das histórias em quadrinhos, os quais tiveram um alçó de peso: o psiquiatra alemão Fredric Wertham. Ao estudar casos de jovens com determinadas patologias, Wertham passou a identificar uma relação entre o agravamento das doenças e o contato com os quadrinhos, em especial, com as histórias de terror e de suspense.

Em 1954, o referido psiquiatra publicou um livro chamado *Sedução dos Inocentes*, no qual reuniu várias observações a respeito dos malefícios que os quadrinhos podiam provocar nos jovens e alertou para algumas histórias que eram consideradas muito perigosas. A título de exemplo das críticas de Wertham, pode-se citar as aventuras de Batman e Robin; para ele essas aventuras podiam incitar os jovens à homossexualidade¹, pois em seu entendimento Batman e Robin eram dois homossexuais que viviam juntos. Também as aventuras do Super Homem eram vistas como perigosas, uma vez que as crianças e os adolescentes poderiam ser esti-

1 O termo homossexualidade é empregado com frequência no texto, aparecendo, inclusive, no título deste capítulo. A escolha do termo está em sintonia com a fonte selecionada para este estudo: uma HQ que discute a relação homossexual, e que será abordada e problematizada mais adiante. É a partir desta problematização que também se emprega neste texto a expressão “relação homoafetiva”, que pode ser entendida como um vínculo entre pessoas do mesmo sexo e que sublinha, para além da orientação e da atração sexuais, as conotações emocional e afetiva presentes nessa relação amorosa (REIS, 2018).

mulados a se atirarem da janela querendo voar como o super-herói.

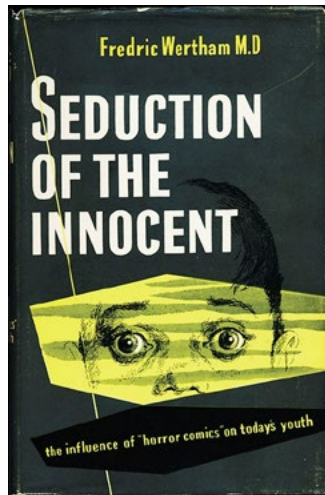


IMAGEM 01: Capa do livro *Sedução dos Inocentes*, de Fredric Wertham.

Também entre alguns sociólogos os quadrinhos eram muito estereotipados e considerados como uma subliteratura; eles sinalizavam que a leitura que ofereciam podia aumentar a delinquência juvenil. A reação dos produtores de HQs foi elaborar um código que garantisse uma publicação com qualidade interna e sem perigo para os jovens. Essa medida também tinha como função controlar os ânimos dos pais e familiares, em especial os de um segmento composto majoritariamente por elementos brancos e de classe média.

Assim, as principais editoras das histórias em quadrinhos e das histórias infantis se organizaram e fundaram, em 1954, a *Comic Magazine Association of América*, responsável pelo *Comic Code Authority* (MELO, 2012).

Para isso, foi criada uma comissão de investigação formada por senadores estadunidenses para apurar o crescimento da violência entre os jovens, e não demorou para que se associasse esse crescimento às histórias de violência e de terror. O resultado foi a elaboração do Código de

Ética e, conseqüentemente, a saída de milhares de revistas de circulação².

No Brasil, também houve a elaboração de um código relacionado à produção das HQs. Segundo Waldomiro Vergueiro (2012), as histórias criadas deveriam contribuir para a formação moral e para disseminar bons sentimentos e virtudes sociais e individuais, além de se destinarem apenas para o divertimento dos jovens e das crianças, não sendo entendidas como um prolongamento do currículo escolar.

As figuras dos pais e dos professores, quando retratadas, deviam ser mostradas como pessoas boas e importantes para o convívio dos adolescentes. Nenhuma religião podia ser insultada. A apresentação do divórcio como solução para os problemas conjugais jamais deveria ocorrer, mas sim a exaltação da união e a valorização da família.

As relações sexuais; as cenas de sexo; as anormalidades sexuais que, especialmente, referiam-se à homossexualidade; assim como as cenas de violência e de sedução, não podiam aparecer, e nem mesmo serem sugeridas. Também o emprego de gírias deveria ser fortemente evitado, prevalecendo a boa e culta linguagem. (VERGUEIRO, 2012).

Nas capas das revistas ou nos textos, o terror, o suspense, o sexo, o sofrimento e as aventuras sinistras não deviam ser exibidos. O crime poderia ser retratado apenas quando remetesse à ideia de algo ruim ou pernicioso e que merecesse ser derrotado. Os bandidos e os criminosos não podiam ter os seus atos valorizados ou destacados com grandeza.

Todos esses pontos referentes ao Código de Ética da produção das revistas de histórias em quadrinhos, além de frear o desenvolvimento e a criatividade das histórias, criaram a imagem de um material ruim e sem potencial pedagógico, mas que começou a mudar no final do século XX. Foi quando os meios de comunicação alcançaram um patamar de desenvolvimento bastante elevado, com uma guerra sendo televisionada ao vivo, na região do Golfo Pérsico, e com o crescimento da internet. Esse

² Quando se menciona a saída de circulação de histórias em quadrinhos naquele momento, é necessário destacar que na década de 1960 ocorreu o surgimento dos chamados quadrinhos underground, conhecidos nos EUA como Comix. Esses quadrinhos não se importavam com as convenções criadas pelo Código de Ética de 1954, e permitiam uma liberdade de trabalho muito mais ampla, abordando temas relacionados ao sexo explícito, às drogas e à política, dentre outros (MELO, 2012).

processo de transformação, por sua vez, proporcionou que se problematizasse outros meios de comunicação e suas relações com os diferentes grupos sociais, dentre esses meios, as HQs.

Nessa nova fase de valorização e de reconhecimento, as HQs passaram a ser vistas como portadoras de uma linguagem especial e de símbolos que, se compreendidos e decodificados da maneira adequada, ajudariam a entender a sociedade na qual haviam sido criadas. Nesse sentido, podiam fazer parte do trabalho pedagógico, e ainda passaram a ser reconhecidas como obras de arte e, também, como produtos de uma cultura de massa.

Contudo, o emprego dos quadrinhos nas salas de aula começou a se apresentar de forma bem tímida; de início eram percebidos apenas como uma ilustração que complementava o texto escrito dos livros didáticos. A inserção dessas fontes foi ocorrendo gradativamente nos materiais didáticos e os órgãos oficiais de educação também passaram a considerá-las como linguagens que poderiam contribuir para o trabalho docente.

Na sequência, faz-se um apontamento sobre esse aspecto e, também, sobre os cuidados de natureza metodológica que se deve observar na utilização desse recurso didático.

O POTENCIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DA HQ ENQUANTO LINGUAGEM DE ENSINO

A partir do que se apontou até o momento, infere-se que, para além da função de ilustrar as discussões em sala de aula, as HQs possuem um claro e inequívoco potencial pedagógico. No Brasil, esse reconhecimento se manifestou, inclusive, no espírito dos projetos educacionais de caráter nacional.

No bojo das discussões relacionadas aos currículos educacionais, desenvolvidas ainda década de 1990, os métodos tradicionais de ensino, alicerçados até então na memorização e na reprodução, passaram a ser questionados e já se concebia a importância da diversificação das abordagens no processo de ensino-aprendizagem.

Isso pode ser observado, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio, nos quais é notório o reconhecimento da potencialidade educativa das variadas linguagens de ensino. Em relação ao Ensino Fundamental I (hoje chamado de Ensino Fundamental Anos Iniciais), consta como um dos objetivos da disciplina de História para essa etapa a capacidade do aluno em:

[...] utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (BRASIL, 1997, p. 9).

Nesse sentido, continua o texto do documento, “o trabalho pedagógico requer estudo de novos materiais (relatos orais, imagens, objetos, danças, músicas, narrativas), que devem se transformar em instrumentos de construção do saber histórico escolar” (BRASIL, 1997, p. 31).

Algo bastante parecido se encontra entre os objetivos para o Ensino Fundamental II (atualmente, Ensino Fundamental Anos Finais), uma vez que se espera que os alunos sejam capazes de:

[...] utilizar as diferentes linguagens verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos (BRASIL, 1998, p. 7 - 8).

Diante de tais objetivos e em sintonia com a concepção observada nos excertos acima, esse mesmo documento é categórico em reconhecer a importância da variedade das linguagens no ensino de História:

As pesquisas históricas desenvolvidas a partir de diversidade de documentos e da multiplicidade de linguagens têm aberto por-

tas para o educador explorar diferentes fontes de informação como material didático e desenvolver métodos de ensino que, no tocante ao aluno, favorecem a aprendizagem de procedimentos de pesquisa, análise, confrontação, interpretação e organização de conhecimentos históricos escolares (BRASIL, 1998, p. 33).

Nesse sentido, frisa o documento:

[...] Rádio, livros, enciclopédias, jornais, revistas, televisão, cinema, vídeo e computadores também difundem personagens, fatos, datas, cenários e costumes que instigam meninos e meninas a pensarem sobre diferentes contextos e vivências humanas (BRASIL, 1998, p. 38).

Então, entende-se que todo material utilizado na mediação entre professor e aluno pode ser considerado material didático.

No que diz respeito aos PCNs para o Ensino Médio (PCNEM), as competências e as habilidades a serem desenvolvidas em História, previstas no tópico *Representação e Comunicação*, ensejam que os alunos possam “criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção” (BRASIL, 2000, p. 28).

Desse modo, há no documento a clara indicação de que:

[...] trabalhar com temas variados em épocas diversas, de forma comparada e a partir de diferentes fontes e linguagens, constitui uma escolha pedagógica que pode contribuir de forma significativa para que os educandos desenvolvam competências e habilidades que lhes permitam apreender as várias durações temporais nas quais os diferentes sujeitos sociais desenvolveram ou desenvolvem suas ações, condição básica para que sejam identificadas as semelhanças, diferenças, mudanças e permanências existentes no processo histórico (BRASIL, 2000, p. 26).

Assim, nota-se que os materiais, os recursos e os métodos didáticos podem e devem ser múltiplos e diversificados. Dentre as múltiplas possibilidades de linguagem de ensino a serem utilizadas na disciplina de História, estão as HQs.

Partindo desses pressupostos, o emprego das histórias em quadri-nhos como recursos para a formação histórica almeja proporcionar o desenvolvimento de competências e de habilidades, a fim de promover junto ao alunado a capacidade de reconhecer a existência de diferentes linguagens e de variados sujeitos sociais presentes no devir histórico. Criticar, analisar e interpretar as diferentes fontes documentais existentes, bem como lidar com metodologias de trabalho apropriadas para cada fonte se reverbera positivamente dentro do espaço escolar, uma vez que assinala para o estudante que a História pode ser compreendida por meio de fontes outras, que não apenas o livro didático, que é o material didático-pedagógico mais utilizado.

Portanto, o emprego e a problematização de um temário que contemple o “outro” e o “nós” ao mesmo tempo, bem como o uso de fontes ou de linguagens de ensino diversas, possibilita aos educandos condições cognitivas para responderem aos desafios que o mundo apresenta a eles dentro e, principalmente, fora dos limites da sala de aula e da escola.

Uma discussão mais recente no cenário nacional acerca da organização curricular resultou na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³, homologada pelo Ministério da Educação entre os anos de 2017 e 2018. No documento, a área de Ciências Humanas tem como objetivo propiciar aos estudantes a capacidade de compreender os fenômenos de natureza sociocultural e política que se manifestam no mundo como um todo, de modo que possam interpretar o contexto à sua volta. Para tanto, aponta-se para o favorecimento do “protagonismo juvenil”, de modo que os estudantes:

3 Em relação a BNCC, a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), apontou em 2017, quando o documento foi publicado oficialmente, que a redação final excluiu as expressões: orientação sexual e identidade de gênero nos trechos que salientam pluralidade, equidade e preconceitos para com as diferenças. Sobre este assunto, trataremos mais adiante neste capítulo.

[...] sejam capazes de mobilizar diferentes linguagens (textuais, imagéticas, artísticas, gestuais, digitais, tecnológicas, gráficas, cartográficas etc.), valorizar os trabalhos de campo (entrevistas, observações, consultas a acervos históricos etc.), recorrer a diferentes formas de registros e engajar-se em práticas cooperativas, para a formulação e resolução de problemas (BRASIL, 2017, p. 564).

Ainda dentro dessa grande área, o ensino de História tem um papel epistemológico relevante, uma vez que estabelece uma relação entre a vida cotidiana do presente e o passado historicizado, que não deve ser ensinado de maneira separada das vivências e das experiências do aluno, pois essa instância temporal precisa fazer sentido e, por conseguinte, dar significado à aprendizagem histórica (LEE, 2006).

Nesse sentido, a percepção do mundo ligada ao conhecimento histórico, ou seja, a literacia histórica, conceito forjado por Peter Lee (2006), conecta-se à operacionalização de outro conceito de grande relevância para a disciplina, que é o de consciência histórica, problematizado por Jörn Rüsen (2006). Para este autor, o significado de tal conceito é a interpretação das pessoas sobre a evolução delas no tempo e no mundo que se inserem, de uma forma que possam se orientar de maneira prática no tempo.

Quando os sujeitos entendem que passado e presente estão ligados a partir das questões que se fazem no presente sobre fatos pretéritos, e, também, a partir dos elementos do passado que se manifestam no presente, podem ver um sentido prático das referências sociais, culturais e políticas que a História proporciona e que lhes possibilita a orientação no tempo (SCHMIDT, et.all., 2010).

Sendo assim, ao trabalhar com os conceitos de literacia histórica e de consciência histórica, unindo teoria e didática da História, o docente cria condições para que ocorra a aprendizagem histórica. Segundo Márcia Elisa Teté Ramos (2015), esta ação desencadeia a alfabetização histórica ou a alfabetização do mundo, reportando à contribuição da pedagogia freiriana: “ler o mundo”.

Meu pressuposto é de que um ensino/aprendizagem de história de qualidade implica necessariamente na construção de uma literacia histórica, para que o sujeito obtenha a capacidade de pensar o mundo historicamente e a partir disto intervenha na realidade construindo-se como cidadão de uma democracia. Portanto, os elementos que considero imprescindíveis para a formação docente abarcam competências capazes de construir esta literacia histórica ou alfabetização histórica. Em outras matérias, posso pensar da mesma forma: alfabetização matemática, alfabetização filosófica, alfabetização da linguagem, etc. O termo “alfabetização” remete à metodologia de Paulo Freire (RAMOS, 2015, s/p.).

Nesse sentido, a alfabetização do mundo ou histórica portariam as mesmas características epistemológicas de aprendizagem histórica, uma vez que se associaria à maneira como as vivências do passado são compreendidas de modo a fornecer elementos que ajudem a pensar a realidade presente e a elaborar planos ou projetos de futuro (RÜSEN, 2006).

Partindo dessa premissa, as competências firmadas para as Ciências Humanas na BNCC, para o ensino fundamental e médio, salientam a importância de analisar, de criticar e de interpretar a realidade circundante, o que favorece a leitura do mundo e o reconhecimento de vários sujeitos que fazem parte da História, dos traços culturais diversos e do tempo plural. Isso sem mencionar a geração do respeito, da alteridade, da empatia e da sensibilização pelo que é diferente ou menos familiar para os alunos, no devir histórico (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012).

Além dessas questões, as reflexões trazidas na BNCC apontam que, para se pensar o ensino da História, também é imprescindível:

[...] considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Os registros e vestígios das mais diversas naturezas (mobiliário, instrumentos de trabalho, música etc.) deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes. Nessa dimensão,

o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história (BRASIL, 2017, p. 398).

Assim, a diversificação de fontes na pesquisa histórica e, também, no âmbito da sala de aula propõem a construção de uma nova racionalidade do pensamento histórico, não mais, necessariamente, linear e eu-rocêntrico. Especificamente, as HQs se inserem nesse processo que repensou as fontes de pesquisa e, legitimamente, apresentam-se com um potencial pedagógico que vai além de servir como uma simples ilustração ou suporte de conteúdo (VILELA, 2012).

Imagens e texto são trabalhados de forma harmônica, o que possibilita ao estudante compreender melhor determinados conceitos que, se explicados apenas através da escrita, tornar-se-iam mais difíceis de serem compreendidos. As HQs trazem por meio de suas histórias, sejam das mais elaboradas ou aquelas de super-heróis, a ênfase de ideias, de valores, de hábitos, o conceito de tempo e suas dimensões, processos de construção de memória individual e coletiva, que podem e devem ser discutidos em sala de aula.

Entretanto, para um trabalho pedagógico exitoso com as HQs, o professor e a professora de História precisam se cercar de certos cuidados metodológicos. Dentre esses cuidados, está o de elaborar um plano de trabalho contendo os elementos que desejam desenvolver junto aos alunos e que, efetivamente, problematizem as histórias em quadrinhos, vistas, antes de mais nada, como fontes. Além disso, é imperativo saber em qual momento o trabalho com os quadrinhos deve ser realizado, além da familiaridade e da capacidade dos alunos de entenderem as HQs selecionadas. Por isso, prestar atenção à faixa etária dos estudantes é outro requisito básico.

A versatilidade dessa linguagem de ensino é muito grande, pois, além do seu baixo custo e acessibilidade, é possível utilizá-la a partir de vários enfoques. Um deles é o fornecimento de aspectos da vida social de comunidades do passado. Geralmente os quadrinhos que proporcionam isso são aqueles chamados históricos, ou seja, que tratam de uma época muito aquém da qual foram produzidos.

Tem-se, ainda, aquelas HQs que podem ser consideradas como registros da época em que foram elaboradas. No Brasil, por exemplo, os quadrinhos da série *Chiclete com Banana*⁴, do cartunista Angeli, publicados a partir de 1985, presenciaram momentos históricos da política e da sociedade brasileiras, como o fim da ditadura militar, a redemocratização, além dos vários planos econômicos implementados a partir de então.

No trabalho realizado com os quadrinhos é possível tratar dos anacronismos presentes nas histórias, o que obriga o professor a mediar a leitura das HQs selecionadas e chamar a atenção dos alunos para esses erros históricos, que podem ser propositais ou não, e que podem servir como ponto de partida para a discussão das informações historicamente corretas.

Dentre outros procedimentos, é necessário saber quem é o autor ou quem são os autores da história em quadrinhos utilizada e, ainda, localizar a época e o local onde foi produzida. É importante, também, identificar por quem as HQs falam, uma vez que podem expressar ideias, valores e hábitos, do autor ou de um grupo social específico.

Outro cuidado se assenta em saber para qual grupo as histórias se destinam, pois isso implica nos temas das histórias em si e, até mesmo, no processo de elaboração gráfica dos personagens retratados. O professor precisa conhecer, além desses aspectos, quais são as finalidades das histórias contadas, pois as HQs fazem parte da indústria do entretenimento e têm, antes de tudo, um fim comercial, embora isso não impeça que sejam tratadas como uma expressão artística ou que possuam um caráter institucional, informativo, didático e pedagógico (VILELA, 2012).

4 A revista *Chiclete com Banana* fez parte da história recente das HQs. Foram mais de 3 milhões de exemplares vendidos e produzidas 2.300 páginas. São cartuns, quadrinhos, textos e desenhos que têm como marca registrada um humor corrosivo, cínico, anarquista e transgressor sobre as décadas de 1980 e 1990 (1985-1995). Nos anos finais da ditadura militar, quadrinistas importantes como Angeli, Glauco e Laerte produziam histórias que abordavam temas do cotidiano afetos à classe média das grandes cidades. Segundo Aline Martins dos Santos (2012), os personagens criados especialmente por Angeli, ficaram famosos por serem tipos urbanos e com um humor mais debochado. Esses personagens, “inicialmente publicados em tiras na Folha de S. Paulo, tornar-se-ão famosos com a criação da revista *Chiclete com Banana* em outubro de 1985. *Chiclete com Banana* abriu no mercado brasileiro um filão de revistas que estava esquecido com personagens caricaturais que representavam os diversos tipos sociais urbanos” (SANTOS, 2012, p. 25).

No próximo tópico, segue a discussão acerca do aspecto pedagógico inerente a uma HQ, chamando a atenção para as possibilidades de trabalho que essa linguagem de ensino enseja a partir da temática referente à homossexualidade.

A HOMOSSEXUALIDADE ABORDADA POR UMA HQ

A História ensinada tem a função de apresentar e de discutir com os jovens nas escolas a diversidade, a existência de uma sociedade plural e, sob vários aspectos, desigual. Se o caminho percorrido pela disciplina for esse, o conhecimento histórico permitirá ao aluno se posicionar em um mundo que se transforma a todo instante e que é repleto de uma grande quantidade de informações disseminadas, sobretudo, pela rede mundial que interliga os computadores nos mais variados cantos do planeta.

Quando se salienta o ideal de preparar as crianças e os jovens e dar-lhes condições para se posicionarem diante da realidade da qual são integrantes, afirma-se de maneira explícita que o processo de formação humana dessas pessoas deve, para além de conhecer e de compreender as questões que são pontos pacíficos na historiografia, estimular o florescimento das subjetividades humanas, a fim de humanizar e de edificar o espírito dos alunos para que se tornem seres sensibilizados e aptos para pensarem e discutirem, sem preconceitos, reservas ou constrangimentos, o que se apresenta como diferente ou como temas sensíveis em nossa sociedade, muitas vezes, alvos de silêncios ou esquecimentos, invisibilizados ou pouco debatidos em sala de aula (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012).

Então, o espaço escolar é um *locus* privilegiado para se falar acerca desses temas, cujas discussões e problematizações podem provocar “alguns deslocamentos epistemológicos e pedagógicos, por trazer para o centro do debate reflexões que ainda não são o consenso no campo da história. O sensível está em disputa” (ANDRADE et. all., 2018).

Como temas sensíveis pode-se entender aqueles que abordam uma discussão considerada controversa e candente na sociedade, além de ser transversalizada por emoções, conflitos, disputas de memórias, disputas

políticas, de reconhecimento e respeito sociais. Estabelece-se, portanto, uma espécie de rota de colisão ou de confronto com ideias, valores, crenças e interesses que estão acomodados e alicerçados sob uma perspectiva da ciência ou do senso comum, que pode estar contaminado pela indiferença, discriminação e violência (GIL; EUGENIO, 2018).

Um das intenções, senão a principal delas, ao elencar uma HQ que aborde uma história sobre relações homoafetivas é justamente contribuir para alargar essa discussão e debater a homossexualidade a partir do arcabouço teórico-metodológico da História, para que proporcione às novas gerações condições de olhar para o “outro” com respeito e postura empática, questionando e repudiando práticas discriminatórias, violências físicas e simbólicas.

Sendo assim, tome-se como objeto de análise trechos da HQ do livro *Daddy’s Roommate*, uma publicação de 1990, do escritor Michael Willhoite, a qual explora uma narrativa acerca da homossexualidade, e que permite abordar a discussão de gênero a partir de uma linguagem especial e de símbolos utilizados ao longo da história para tratar de um tema sensível em nossa sociedade.

Esse livro, *Daddy’s Roommate*, traduzido livremente para o português como *O colega de quarto do papai*, foi escrito pelo estadunidense Michael Willhoite, em 1990, e apresentou uma proposta que conjugava imagens e textos; o livro chegou a ser proibido nas escolas dos Estados Unidos, mas permitido em instituições de ensino da Alemanha⁵.

O formato estilístico da história apresentada não se assemelha ao que se está comumente habituado a ver nos livros de HQs – ou gibis,

5 Na Alemanha, no que tange aos cuidados e educação, a responsabilidade de ensinar às crianças e aos jovens sobre a diversidade e a vida sexual não é uma tarefa exclusiva da família, mas também tributada ao Estado. Especialmente sobre a educação sexual, os estados alemães são obrigados a discuti-la por meio de seus currículos, em um trabalho que envolve o estabelecimento de parcerias com grupos de aconselhamento familiar. No país existe a Central Alemã de Esclarecimentos sobre Saúde (BZgA – sigla em alemão), órgão criado em 2003 e que é incumbido de implementar as diretrizes da educação sexual nas escolas. Esse trabalho pedagógico procura ir além de ensinar métodos contraceptivos e a biologia dos órgãos sexuais, uma vez que os doentes discutem “igualdade de gênero, valores e emoções relacionados à sexualidade e a relacionamentos. A abordagem do tema é holística, considerando os diferentes aspectos da sexualidade humana. Por isso, na maioria dos estados, a educação sexual é integrada a outras disciplinas, como ética, biologia, religião e ciências sociais. Em alguns estados, há disciplinas específicas de educação sexual nas escolas” (GOMES, c2021).

como se conhece, especialmente, no Brasil⁶. Os quadros e os balões de diálogos que geralmente estão posicionados acima das figuras representadas, ou harmonicamente expostos em outras posições juntos com as imagens, não aparecem, com frequência, no livro de Willhoite, uma vez que os quadros são grandes e ocupam uma página inteira, enquanto os textos aparecem no rodapé.

Portanto, o livro em tela, destinado ao público infanto juvenil, apresenta uma estrutura diferenciada, mas que também pode ser enquadrada na categoria de HQ, uma vez que congrega textos e imagens com o propósito de narrar ou contar histórias dos mais variados gêneros e estilos.

Na história em questão, uma relação homoafetiva é narrada a partir do ponto de vista de uma criança que tem que lidar com a separação entre sua mãe e seu pai. Segundo a criança, depois do divórcio o pai passou a viver com o amigo e novo companheiro de quarto, Frank. Nessa nova realidade, a criança narra a convivência dela com o pai e com Frank, e depois de um diálogo com a mãe, a fim de entender o que estava acontecendo, chega a uma conclusão: seu pai e Frank viviam outra forma de amor e isso era bom, afinal, deixava todos felizes.

A seguir, as imagens apresentam os quadros do livro *Daddy's Roommate* de Michael Willhoite:

6 Em 1939, o jornalista Roberto Marinho iniciava a publicação da revista Gibi, que se tornou muito popular entre as crianças e os adolescentes e passou a designar as histórias em quadrinhos. Por isso, no Brasil, criou-se a expressão gíbi para toda e qualquer tipo de HQ (MELO, 2012).



IMAGEM 02: 1º e 2º quadros



IMAGEM 03: 3º e 4º quadros.



IMAGEM 04: 5º e 6º quadros.



IMAGEM 05: 7º e 8º quadros.



IMAGEM 06: 9º e 10º quadros.



IMAGEM 07: 11º e 12º quadros.



IMAGEM 08: 13º e 14º quadros.



IMAGEM 09: 15º e 16º quadros.

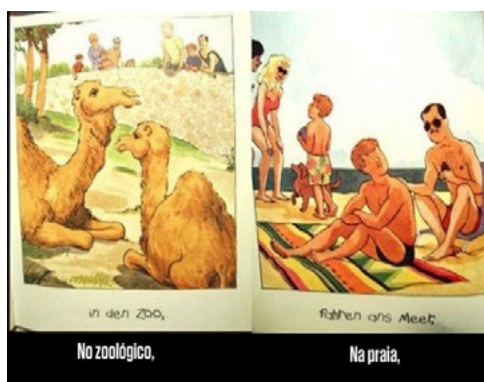


IMAGEM 10: 17º e 18º quadros.



IMAGEM 11: 19º e 20º quadros.



IMAGEM 12: 21º e 22º quadros.



IMAGEM 13: 23º e 24º quadros.



IMAGEM 14: 25º e 26º quadros.

Fonte: Quadrinhos do livro *Daddy's Roommate*: <<https://www.gayrightsindia.wordpress.com/2017/02/21/this-cute-comic-book-based-on-two-dads-family-educates-children-about-homosexuality/>> Acesso em: 23 mar. 2021.

A abordagem que os quadrinhos do livro em tela promoveram sobre a temática da homossexualidade foi pautada com leveza e, principalmente, com uma narrativa que situou as relações sociais ali representadas como possibilidades naturais e presentes nas vidas das pessoas. Vale dizer que, quando se menciona “narrativa”, esta é concebida considerando também os textos no rodapé das imagens, pois ambos formam um conjunto que permite uma leitura intimista, por parte do leitor e da leitora, do que está acontecendo desde o início na história.

É importante salientar que a proposta do autor não foi criar nenhuma polêmica ou situação de conflito que levasse o leitor ou a leitora a torcerem por este ou aquele personagem, mas sim convidá-los, por meio de uma arquitetura textual e, sobretudo, imagética, a assistirem uma relação familiar considerada tradicional que chegou ao fim para dar lugar a um novo arranjo – arranjo esse fora dos padrões heteronormativos, uma vez que o pai passa a se relacionar afetivamente com outro homem e a tê-lo como companheiro.

Já no primeiro quadro, percebe-se que o menino está relembrando o que ocorreu há um ano em sua família, e da forma como a cena foi apresentada e os personagens mostrados, entende-se que a história narrada focará o que aconteceu com o pai, pois:

[...] é significativo que embora a mãe e a criança apareçam à direita, a parte mais importante da informação, seus corpos são cortados pela moldura da janela e seu tamanho é pequeno. Em contraste, embora o pai esteja à esquerda, o lugar da informação conhecida, o fato de que ele é representado maior que a mãe e a criança e que seu corpo inteiro aparece no primeiro plano visual deixa claro que a história que segue é sobre ele (MARTÍNEZ-LI-ROLA, 2020, p. 41).

O enredo é sobre o pai, Frank e a criança, que vivem uma relação como qualquer outra, só que assentada em novos modelos familiares. Como se observa no último quadro da história, esses três personagens (que representam outro padrão de família) convivem lado a lado com relações heterossexuais, pois são representados numa situação cotidiana, próximos a um casal formado por uma mulher e um homem que se abraçam.

Esse enredo e a organização familiar assentada em novos padrões podem ser os elementos iniciais de uma discussão a ser realizada dentro da sala de aula.

Certamente, a tarefa do professor e da professora, sejam de História ou de outra área do conhecimento, não será fácil, uma vez que se vive em uma sociedade na qual o nível de preconceito e de hostilidade para com o que é diferente é avassalador; entretanto, esse enfrentamento é necessário. Mostrar-se indiferente a essas questões não contribui para o desenvolvimento dos jovens, pois a atuação docente deve ocorrer no sentido de garantir aos estudantes a capacidade de refletir sobre o seu entorno e de lidar, por meio do fornecimento de habilidades e de competências, com os fenômenos sociais, naturais e de outros vieses que se apresentem, a fim de capacitá-los para viver de forma ética, autônoma, empática e responsável.

É na escola, enquanto *locus* privilegiado e espaço de pluralidades, “que os alunos criam e fortalecem as relações sociais, onde as amizades são construídas em paralelo com as descobertas que se fazem a respeito do mundo e de si próprios (BRUNELO, 2013, p. 163).

Embora reconheçamos a instituição escolar como um lugar especial, repleto de possibilidades para o agir e o refletir pedagógicos, é preciso destacar, também, que é nesse espaço que, em muitas situações, as práticas de exclusão, de preconceito e de *bullying*⁷ se operam no cotidiano de milhares de crianças e de adolescentes. Mesmo que existam normativas e diretrizes do governo que pautem a obrigatoriedade de se discutir a respeito dos valores da cidadania para se criar uma cultura de solidariedade e de reconhecimento das diferenças religiosas, étnicas e sexuais, ainda existe e persiste uma forte intolerância com a diversidade sexual e cultural que constituem o caldo social (BRUNELO, 2013).

No que tange à diversidade sexual, em 1990 a Organização Mundial da Saúde (OMS), depois de um período de mais de 40 anos (1948-1990) tratando a homossexualidade como um transtorno mental, declinou dessa classificação e reconheceu que não se constituía uma doença (BASTOS; SOUZA, 2013). Foi um avanço considerável e essa implicação trouxe dividendos políticos e o reconhecimento de direitos; mas apesar da evolução positiva no tratamento desse tema, gays, lésbicas, bissexuais, transexuais e travestis ainda são vítimas do preconceito classificado como homofobia.

Por isso, diante de manifestações dessa ordem, as quais provocam tensões, ainda deve ocorrer de maneira sistemática o debate, a insistência da reflexão sobre educação sexual e os esclarecimentos pertinentes ao universo das sexualidades. Por sua vez, esse posicionamento deve ser atuante, inclusive, junto aos órgãos oficiais, que preferem excluir dos seus documentos norteadores temas que aludem às questões sensíveis, como no caso do Ministério da Educação, que retirou da versão final da BNCC os termos “orientação sexual” e “identidade de gênero”.

Sobre essa questão, a Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Transgêneros (ABGLT), em *Nota* apontou que:

⁷ O *bullying* presente nas escolas pode ser compreendido como um tipo de agressão, física ou psicológica, a fim de humilhar e ridicularizar alguém. Portanto, ações desse tipo não podem ser vistas simplesmente como naturais e comuns entre os estudantes, uma vez que, veladas ou não, trata-se de violências que podem desencadear comportamentos sociais de isolamento, ansiedade e agressividade nas vítimas da ação, e danos psicológicos que podem vir a ser gatilhos para outros transtornos (BASTOS; SOUZA, 2013).

Ser omissivo e não nominar especificamente a orientação sexual e identidade de gênero na BNCC significa respaldar e ser conivente com o preconceito, a discriminação, o estigma e a violência vivenciados por estudantes lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT) nos ambientes educacionais e, pior, significa indiferença e inércia por parte das autoridades constituídas em assumir sua obrigação de tomar medidas para garantir a segurança e a permanência de todos/todos/as estudantes nas escolas, inclusive os/as estudantes LGBT, ferindo assim a Constituição Federal, os marcos normativos da educação brasileira e as convenções internacionais das quais o Brasil é signatário. Significa a inferiorização da população LGBT nas ameaças e chantagens, baseadas em inverdades e falácias, realizadas junto ao governo por setores retrógrados, movidos por interesses espúrios e nem um pouco interessados nos princípios constitucionais da dignidade humana, da não discriminação e da igualdade perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (ABGLT, 2017).

Com base nessa perspectiva, a perenidade dessa discussão deve ser percebida como uma ideia pacífica, a fim de identificar os problemas e o porquê deles existirem, com propósito de se criar epistemologias inclusivas, democráticas, em plena sintonia com os valores da cidadania e que atinjam a sociedade de maneira ampla, desde as esferas governamentais até o *chão da escola*.

[...] se quiser uma escola melhor; isto é, com qualidade, democrática, participativa, a serviço dos interesses de toda a população que serve e não apenas a elite, ela não pode continuar veiculando e fortalecendo preconceito e discriminações, principalmente, no que diz respeito a raça/etnia, gênero e sexualidade, pois são elementos estruturantes na construção das identidades individuais e coletivas (RAMIRES, 2011, p. 134).

Embora os termos de identidade de gênero e de orientação sexual não tenham sido contemplados pela BNCC, isso não inviabiliza o fazer docente em relação ao trabalho com essa temática, pelo contrário! É um estímulo ainda maior para se levar essa discussão, sistematicamente, para dentro da sala de aula, pois essa atitude demonstra a necessidade de

defender a ideia de que reivindicar a inclusão e a revisão do tratamento destinado ao assunto por partes dos órgãos oficiais competentes é fundamental e, sobretudo, urgente, nas escolas.

Para a disciplina de História, a HQ discutida neste texto ensejou promover a reflexão sobre a homossexualidade, alinhando-a com os elementos teóricos e as orientações metodológicas da disciplina, com o propósito de desconstruir estereótipos de preconceito, de amainar posturas violentas, físicas e simbólicas, e de iniciar um processo que desperte nos estudantes a sensibilização a respeito do “outro” que é visível e um ente social dotado de direitos e de deveres, portanto, atuante e presente na sociedade e, principalmente, um sujeito protagonista da História.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se refletir sobre o ensino de História e as linguagens de ensino, constata-se que o fazer docente é repleto de possibilidades que permitem ao professor e à professora promoverem em sala de aula o desenvolvimento do pensamento histórico do alunado.

Nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, outras linguagens e materiais didáticos começaram a ser empregados de forma mais sistemática e a integrar as propostas curriculares da área de História, a fim e informarem, sob vários aspectos e perspectivas, sobre o passado das sociedades, suas organizações sociais, culturais, paisagens naturais e temas políticos.

A fotografia, a música, o filme, os objetos de cultura material, os acervos de museu, os jogos virtuais, a literatura, dentre outras, compõem uma vasta opção de linguagens ou fontes que permitem, a partir da orientação docente e do agir discente, a problematização de temas variados e a produção do conhecimento histórico.

Neste texto, discutiu-se as histórias em quadrinhos e como a sua utilização pode se dar no trabalho com os conteúdos históricos; destacando a sua historicidade e os cuidados metodológicos indispensáveis no seu manuseio. Longe de ser uma ilustração, as HQs instigam a curiosidade

de, a provocação, o questionamento e a sensibilização discente.

Ainda neste texto, mostrou-se que esse potencial pedagógico e crítico pode, por exemplo, ser despertado por uma HQ que aborde e discuta a homossexualidade. É importante ressaltar que a seleção dessa temática coloca em evidência concepções e posicionamentos políticos em sintonia com direitos indispensáveis aos indivíduos, como a igualdade e o respeito.

Claro está, que esse é um assunto delicado e um dos temas sensíveis da sociedade; discutir a sexualidade implica em sacudir emoções e valores, mexer em territórios do social, do político, do cultural e desconstruir esquemas e ideias calcificados pelo tempo. Essa ação, inquestionavelmente, leva à rota de colisão com preconceitos, discriminação e projetos de invisibilização de grupos sociais que não se enquadrem nos padrões impostos para o convívio social.

Visto assim, o trabalho docente com a história em quadrinhos aqui apresentada - *Daddy's Roommate* - e todo o debate que então se desdobra, pode contribuir para que os alunos compreendam os variados fenômenos sociais e toda a sua complexidade, a fim de capacitá-los a pensar o mundo historicamente e entender as suas contradições, enquanto cidadãos e sujeitos históricos.

Pode, ainda, contribuir para a formação de uma cultura de empatia, alicerçada na percepção do “outro” e no entendimento de que o viver em sociedade implica, necessariamente, em comunhão. Essa cultura de empatia estaria, portanto, para além da simples aceitação do outro e resultaria na consciência do “nós”.

Assim sendo, o trabalho do professor e da professora em sala de aula, especialmente na disciplina de História, configura-se como ação indispensável à formação de sujeitos conscientes e aptos a intervirem democraticamente na sociedade da qual fazem parte.

REFERÊNCIAS

ABGLT. Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. *Nota da ABGLT sobre a retirada dos termos “orientação sexual” e identidade de gênero” da proposta da BNCC – Base Nacional Comum Curricular*. 2017. Disponível em: <<https://www.abglt.org/documentos>> Acesso em: 27 mar. 2020.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís, MONTEIRO, Ana Maria. (Org.). *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, p. 21-39.

ANDRADE, Juliana Alves de; GIL, Carmem Z. de Vargas; BALESTRA, Juliana Pirola. Ensino de história, direitos humanos e temas sensíveis. In: *Revista História Hoje*, v. 7, n. 13, p. 4-13, jun. 2018. Disponível em: <<https://www.rhhj.anpuh.org/RHHJ/issue/view/13>> Acesso em: 23 mar. 2021.

BASTOS, Carmem Célia B; SOUZA, Izaque Pereira de. Homofobia: uma das faces do bullying. In: MAIO, Eliane R; CORREA, Crishna Mirela de A. (Orgs.). *Gênero, direitos e diversidade sexual: trajetórias escolares*. Maringá, EDUEM, 2013, p. 141-151.

BERNARDO, Thiago Monteiro. Histórias em quadrinhos e política. In SILVA, Francisco Carlos T. da. Et al. *Enciclopédia do Século XX: Guerra & Revoluções: eventos, ideias e instituições*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

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

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Base Nacional Comum Curricular*. 2017. Disponível em: <<http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 22 mar. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Parte IV: Ciências humanas e suas tecnologias. In: *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*.

2000. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>> Acesso em: 22 mar. 2021.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/pcn_5a8_historia.pdf> Acesso em: 14 mai. 2021.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/livro051.pdf>> Acesso em: 14 mai. 2021.

BRUNELO, Leandro. O (re)pensar sobre a homossexualidade: a vivência sexual no Mundo Antigo e nas instituições escolares da atualidade. In: MAIO, Eliane R; CORREA, Crishna Mirela de A. (Orgs.). *Gênero, direitos e diversidade sexual: trajetórias escolares*. Maringá, EDUEM, 2013, p. 153-174.

Capa do livro Sedução dos Inocentes. Disponível em: <<http://www.noset.com.br/livros-hqs/a-seducao-dos-inocentes-a-historia-do-codigo-das-hqs-em-1954/>> Acesso em: 20 mar. 2021.

CATELLI JUNIOR, Roberto. *Temas e linguagens da História: ferramentas para a sala de aula no ensino médio*. São Paulo: Scipione, 2009.

GIL, Carmem Z. de Vargas; EUGENIO, Jonas Camargo. Ensino de história e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. In: *Revista História Hoje*, v. 7, n. 13, p. 4-13, jun. 2018. Disponível em: <<https://www.rhhj.anpuh.org/RHHJ/issue/view/13>> Acesso em: 23 mar. 2021.

GOMES, Karina. Educação sexual é lei nas escolas alemãs. In: *Coluna Alemanices*. Deustche Welle, 2021. Disponível em: <<https://www.dw.com/pt-br/educa%C3%A7%C3%A3o-sexual-%C3%A9-lei-nas-escolas-alem%C3%A3s/a-46136026>> Acesso em: 26 mar. 2021.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. In: *Educar*, Curitiba: UFPR, p. 131-150, 2006.

MATÍNEZ-LIROLA, María. Uma análise multimodal do companheiro de quarto do papai: desconstruindo os significados interpessoais e composicionais. In: *Brno Estudos em Inglês*, v. 46, n. 2, dez./2020. Disponível em: <https://www.academia.edu/44741766/A_Multimodal_Analysis_of_Daddys_Roommate_Deconstructing_Interpersonal_and_Compositional_Meanings> Acesso em: 26 mar. 2021. (Traduzido para o português).

MELO, Shesmman Fernandes B. de. *A história em quadrinhos enquanto representação política: Capitão América e Caveira Vermelha (1941-1999)*. Maringá, 2012. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Maringá, 2012.

RAMIRES, Luiz. Homofobia na escola: o olhar de um educador social do movimento LGBT. In: VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma. (Orgs.). *Diversidade sexual e homofobia no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011, p. 131-140.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. Competências e valores na formação docente segundo um novo paradigma. In: *GIR - Nuevo Paradigma Educativo*. Historia a Debate. Espanha. 2015. Disponível em: <<https://www.h-debate.com/competencias-e-valores-na-formacao-docente-segundo-um-novo-paradigma/#sdfootnote1sym>> Acesso em: 22 mar. 2021.

REIS, Toni (Org.). *Manual de Comunicação LGBTI+*. Curitiba: Aliança Nacional LGBTI/GayLatino, 2018.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: *Práxis educativa*, v. 1, n. 2. Ponta Grossa: UEPG, p. 07-16, 2006. Disponível em:

<<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/279>> Acesso em: 22 mar. 2021.

SANTOS, Aline Martins dos. *Udigrudi: o underground tupiniquim. Chiclete com Banana e o humor em tempos de redemocratização brasileira*. Niterói, 2012. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal Fluminense, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. (Orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: UFPR, 2010.

VERGUEIRO, Waldomiro. O uso das HQs no ensino. In: RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro (Orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos da sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2012, p. 7-29.

VILELA, Túlio. Os quadrinhos na aula de História. In: RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro (Orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos da sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2012, p. 105-129.

WERTHAM, Fredric. *Seduction of the innocent*. Estados Unidos, 1954.

WILLHOITE, Michael. *Daddy's Roommate*. Estados Unidos, 1990.

CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA: A EXPERIÊNCIA COM OS JOGOS SOBRE O POVO LAKLÃNÕ-XOKLENG

Adileide Maciel da Cruz
Sandor Fernando Bringmann

O ensino de história indígena tem ganhado destaque na última década, principalmente após a aprovação da lei nº 11.645 em 10 de março de 2008, que visou promover e incluir essa temática nos conteúdos curriculares das escolas brasileiras. De lá pra cá, já foram estabelecidas diretrizes para a sua aplicação (BRASIL, 2016), além de uma diversidade de materiais e estratégias didático/pedagógicas que vem sendo desenvolvida por profissionais da educação, para ampliar o leque de possibilidades de trabalho com esta modalidade em sala de aula.

Suscitar reflexão e debate sobre o ensino de história indígena em um período em que o negacionismo alcança tanta evidência é válido, necessário e obrigatório para enfrentarmos os desafios do passado e do presente, bem como as diversas regressões conservadoras que estão ocorrendo no contexto atual do país e do estado do qual falamos: Santa Catarina. Importante destacar que os avanços conseguidos pela Lei nº 11645/08 foram alcançados devido à luta conjunta entre os movimentos sociais, em especial o movimento indígena, junto com representantes políticos e acadêmicos. Estes avanços não podem e não devem cessar.

Neste sentido, nada mais eficiente para manter a temática indígena evidenciada do que estimular o debate em sala de aula. Deste modo, o presente artigo tem como objetivo principal, refletir sobre a contribuição dos jogos didáticos para o ensino de História Indígena e, conseqüentemente, contribuir de forma lúdico-pedagógica para a desconstrução dos infundáveis estereótipos existentes na comunidade escolar e, principal-

mente, na sociedade catarinense e brasileira sobre quem são, como vivem e o que objetivam os povos indígenas presentes no território nacional.

Seria tarefa exaustiva e insuficiente dissertar sobre a gama de projetos e ações pedagógicas que evidenciam a diversidade de trabalhos sobre a temática indígena em sala de aula. Assim sendo, este artigo trará algumas reflexões e alguns resultados alcançados com a dissertação de mestrado intitulada *“Ensino de história indígena e identidade: quebrando estereótipos através da elaboração de jogos sobre os Laklãnõ-Xokleng”*, defendida em agosto de 2020 no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal de Santa Catarina (ProfHistória/UFSC) e orientada pelo Prof. Dr. Sandor Fernando Bringmann.

Consideramos o trabalho com jogos, quando bem planejado e embasado, uma importante forma de estimular a participação de estudantes em tarefas de sala de aula. Além da dinâmica interativa, a construção de jogos exerce um poder de criatividade nos discentes, sendo os resultados bastante apreciáveis em se tratando de ensino/aprendizagem sobre as comunidades indígenas locais ou regionais.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento das atividades foi a pesquisa-ação, porque visa melhorar e transformar a metodologia de ensino e a forma de trabalhar a história indígena, além de contribuir com a dinâmica em sala de aula, sendo iniciada com uma avaliação inicial com o objetivo de identificar o problema, o que segue o ciclo básico da investigação-ação, conforme estabelecido por David Tripp (2005). Este autor afirma que a maioria dos processos de melhoria segue o mesmo ciclo. A solução de problemas, por exemplo, começa com a identificação do problema, o planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação de sua eficácia” (TRIPP, 2005, p. 446).

Utilizar a pesquisa-ação auxilia a intervenção direta e participativa da aula de forma que ocorra a construção de novos saberes e a ampliação dos horizontes, tanto minha quanto dos estudantes. Esse tipo específico de pesquisa possibilita, além disso, uma reflexão crítica da minha didática, do currículo de história e do material didático utilizado nas aulas. Com esta metodologia, objetivou-se alcançar os estudantes de forma mais efetiva, para que juntos pudessemos diagnosticar e refletir acerca

dos estereótipos construídos sobre os povos indígenas no Brasil e em particular, sobre a comunidade indígena Laklãnõ-Xokleng, da Terra Indígena Ibirama/SC.

A escola em que a pesquisa foi desenvolvida chama-se Escola de Educação Básica Paulo Zimmermann, popularmente conhecida como PZ. Ela está situada na região central do município de Rio do Sul, estado de Santa Catarina. Esta escola oferece as séries finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, além de ser referência nos atendimentos especializados, atendendo, também, alunos oriundos do Haiti e República Dominicana. A E.E.B Paulo Zimmermann atende nos três turnos, ficando a maioria distribuída no Ensino Médio e no turno matutino, o que faz da escola uma comunidade composta por jovens estudantes com faixa etária entre 11 e 20 anos e provindos de bairros diversos e de cidades vizinhas. Também é uma das principais características da escola o fato de atender um público de jovens de diferentes classes sociais e religiões e não pertencentes à comunidade na qual a escola está inserida, no caso, o centro da cidade. Essa pluralidade tornou a pesquisa-ação mais rica, pois as diferenças estão presentes diariamente na escola e, de uma forma ou outra, as alunas e alunos precisam conviver com elas.

Diante de um público tão complexo, decidiu-se trabalhar com alunos do segundo ano do Ensino Médio, o que tornou a discussão mais ampla e complexa, pois são turmas mais atentas e participativas, além de possuírem uma visão geral da história eurocêntrica, racista e colonizadora, normalmente fortalecidas nas escolas, sejam elas estaduais, municipais ou privadas. A opção pelo segundo ano do Ensino Médio deveu-se também por ser um ano de grande concentração do conteúdo de história do Brasil, além disso, os jovens desse ano, de forma geral, estão mais familiarizados com a escola e com um foco maior nos estudos.

A complexidade do público e da temática escolhida para a pesquisa-ação, assim como a iniciativa de promover a reflexão e o debate sobre os estereótipos acerca dos indígenas na escola E.E.B. Paulo Zimmermann, transformou de forma significativa a condução das minhas aulas de história. Isso se tornou possível também pelo contato com a corrente teórica dos estudos decoloniais, sobretudo a partir das reflexões propostas por

Catherine Walsh (2009), em seus estudos sobre interculturalidade crítica; de Luciana Balestrin (2013), sobre a necessidade de transcender a colonialidade como padrão mundial de poder e Vera Candau e Kelly Russo (2010), sobre a necessidade de uma verdadeira educação intercultural no Brasil.

O VALE DO ITAJAÍ E O POVO LAKLÃNÕ-XOKLENG

A comunidade Laklãnõ-Xokleng está situada na região do Vale do Itajaí em Santa Catarina, sendo ele composto, atualmente, pelas seguintes regiões e municípios: Alto Vale (cidades principais: Rio do Sul, Ituporanga, Ibirama e Taió), Médio Vale (Blumenau, Brusque, Gaspar, Indaial, Timbó e Pomerode) e Baixo Vale ou Foz (Itajaí, Balneário Camboriú, Camboriú, Navegantes e Itapema). É uma região com grande produção econômica e com índices de desenvolvimento humano acima da média brasileira e que se orgulha da sua herança europeia, especialmente alemã e italiana. Por conta desta característica, sua população esquece ou busca esquecer suas heranças a partir dos povos originários, em especial, dos Laklãnõ-Xokleng.

A história do alto vale do Itajaí está entrelaçada com a história de Blumenau, sendo a região uma extensão da colônia fundada pelo farmacêutico alemão Hermann Bruno Otto Blumenau em 1850, que se tornou município em 1880. No decorrer do processo de mudança de colônia para município, os imigrantes continuavam chegando e os conflitos entre brancos e indígenas aumentam no mesmo ritmo que as árvores iam sendo derrubadas, as casas construídas e outras localidades sendo criadas.

A localidade chamada Braço do Sul (Südarm) terá sua data oficial marcada pela chegada em 07 de setembro de 1892 de outro alemão da Baviera, Francisco Frankenberger, que veio de São Paulo para Blumenau, inicialmente, para ser professor. Após três anos, Frankenberger compra um lote de terra do governo de Santa Catarina e instala-se na localidade de Matador que, posteriormente, será chamada Bella Aliança em menção a formação do rio Itajaí-Açu (Itajaí do Sul mais Itajaí do Oeste).

A balsa de travessia no rio Itajaí do Sul, que facilitou o transporte de mercadorias e pessoas, principalmente a madeira, atrairá outros exploradores e trabalhadores como o balseiro Basílio Correa de Negredo, que foi homenageado com uma estátua na frente da prefeitura de Rio do Sul.

Com início da abertura da estrada Blumenau-Curitiba, com as expedições de Emil Odebrecht em 1863, e com o picadão pronto em 1874, Francisco Frankenberger se interessa pelas terras do Alto Vale do Itajaí. Frankenberger é o colonizador do Alto Vale do Itajaí, conforme relatório final sobre o início da colonização e Lei n. 3.403, já citados, o qual resolve emigrar para o Brasil através das propagandas espalhadas pela Alemanha, realizadas por Dr. Blumenau e nos jornais, onde escreviam que a vida na América poderia ser melhor (DAGNONI, 2011, p. 36).

As propagandas não mencionavam as dificuldades encontradas ao se estabelecerem na região e nem os conflitos com os Laklãnõ-Xokleng que já estavam observando e reagindo da forma que podiam a essa invasão em massa. Embora já não tivessem toda a mobilidade de antes, porque a estrada dos tropeiros já havia transformado a relação dos Laklãnõ-Xokleng com seu território, eles ainda eram livres e podiam exercer sua cultura. Contudo a colonização da região só aumentava e gerava lucro para os empresários e o governo, que vendia lotes de terras e arrecadava impostos, enquanto os Laklãnõ-Xokleng eram chamados de “bugres selvagens”, que precisavam ser exterminados ou domesticados porque estavam impedindo o avanço da civilização. Esses encontros incentivados pelo contexto da época vão gerar conflitos e violência, conforme afirma Wittmann.

A visão corrente acerca dos Xokleng, desde o início da colonização do Vale do Itajaí – quando ainda nem se tinha conhecimento de que era esta a etnia que habitava a região – era de que estes índios eram sanguinários e irracionais. Estas idéias aparecem constantemente em fontes diversas, tais como jornais, correspondências, documentos do governo e até mesmo trabalhos acadêmicos. A noção da periculosidade dos índios acabou legitimando a violência investida contra o povo Xokleng. O resultado foi um cruel genocídio. (WITTMANN, 2007, p. 35-36)

Assim, os Laklãnõ-Xokleng deixaram de ser meros observadores e ao perceberem, provavelmente, que aquelas pessoas estranhas ficariam em seu território, iniciaram investidas ou, podemos denominar, expedições de conhecimento aos lotes de colonização. Ao encontrarem objetos úteis levavam embora. Wittmann chama a atenção para a forma como os “roubos” e as mortes de brancos ocorriam e destaca a discussão presente na época, de que os Laklãnõ-Xokleng não tinham como objetivo principal assassinar e sim obter alguns utensílios que consideravam úteis como ferramentas, panelas de ferro, machado, facão, tecidos e roupas. Contudo, a cada investida dos indígenas nas roças e casas dos imigrantes as notícias se espalhavam e os colonos se armavam e preparavam-se para uma futura guerra.

Um pouco antes já tinha sido criada a Companhia dos Pedestres (1836) com o objetivo de afugentar e, se necessário, exterminar os indígenas que insistissem em entrar em conflito. Em 1840 é contratada pelo presidente da província uma tropa nomeada “Linha de Defesa Contra os Bugres” para intensificar a “segurança” dos imigrantes que continuavam chegando. Quando da fundação de Blumenau e posteriormente Rio do Sul, assume João José Coutinho para governar Santa Catarina (1850 e 1859) e, como medida de segurança, fortalece a tropa. Conforme Wittmann, surgem então os “Batedores do Mato” que não alcançaram o sucesso esperado, deixando de existir juntamente com a Companhia de Pedestres em 1879.

Com o avanço da colonização e o aumento dos conflitos, entram em ação os bugreiros, que aparecem como uma nova solução para acabar com a “audácia dos selvagens” e garantir o avanço colonizador na região. Agora, com um grupo conhecedor do mato e com carta branca para matar, financiados não só pelos governantes, mas também por famílias de imigrantes interessadas no extermínio dos Laklãnõ-Xokleng, inicia-se de fato, o processo de genocídio que culminará em denúncias internacionais que influenciarão na criação, pelo governo brasileiro, do SPILT (Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais) e por fim virá o processo de “Pacificação”.

O processo de Pacificação resultará no aldeamento ou confinamento dos Laklãnõ-Xokleng no denominado Posto Indígena Duque de Caxias, criado em 1914 e posteriormente chamado Terra Indígena Ibirama Laklãnõ, nome que leva até a atualidade, localizada nos atuais municípios de José Boiteux, Vitor Meireles, Itaiópolis e Doutor Pedrinho, pertencentes ao alto vale do Itajaí.

PENSANDO O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA NO CONTEXTO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DO PENSAMENTO DECOLONIAL

Para além do debate acadêmico e teórico, existe a necessidade dos grupos étnicos historicamente marginalizados pelas narrativas oficiais, alcançarem maior visibilidade dentro das escolas, juntamente aos professores, aos estudantes, à comunidade escolar como um todo, pois ali também se produz conhecimento, se constroem identidades e diferenças, estereótipos e (pré)conceitos. Embora exista toda uma trajetória e discussões sobre a história indígena e seu ensino, ela está aberta, aguardando novos olhares, novas perguntas e novas reflexões que contribuam para o seu fortalecimento e enfrentamento dos novos e dos velhos desafios.

O giro decolonial, movimento que nasceu no interior dos grupos subalternos e visa quebrar todo o aparato de poder da matriz colonial, é apresentado por Catherine Walsh em seu artigo “Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver” (WALSH, 2009). Esse pensamento contribui para repensar e refazer o ensino de História brasileira e para fortalecer a temática da educação no contexto das relações étnico-raciais.

Utilizar o movimento decolonial, bem como, a construção de identidade para promover a reflexão e o debate sobre os estereótipos acerca dos indígenas na escola E.E.B. Paulo Zimmermann, transformou de forma significativa a condução das minhas aulas de história, o que é inevitável após o contato com o giro decolonial. Para compreendermos melhor o

termo decolonial, recorreremos à explicação de Luciana Balestrin, que definiu em uma entrevista o movimento:

A ideia de “giro” remete a uma noção de “virada” que talvez seja melhor captada pela palavra em inglês “turn”. No campo das Humanidades em geral esta expressão é utilizada quando ocorre uma transformação, um redirecionamento de determinado assentamento epistêmico, por exemplo, “linguistic turn”, “cultural turn”.

Por sua vez, a expressão “decolonial” não pode ser confundida com “descolonização”. Em termos históricos e temporais, esta última indica uma superação do colonialismo; por seu turno, a ideia de decolonialidade indica exatamente o contrário e procura transcender a colonialidade, a face obscura da modernidade, que permanece operando ainda nos dias de hoje em um padrão mundial de poder (BALESTRIN, 2013, p.40).

É importante destacar que para alcançar uma real transformação no campo do ensino, essa perspectiva decolonial não pode se limitar apenas à prática docente, sendo necessário repensar o currículo escolar e propor mudanças embasadas na lei e em suas diretrizes, para evitar a “omissão, redução e simplificação do papel indígena na história brasileira” (BRASIL, 2016). Sendo assim, acredito que os estudantes que participarem de uma aula de história que valoriza, questiona e amplia as identidades formadoras da sociedade na qual estão inseridos serão cidadãos e cidadãos mais plurais e críticos, e, quiçá, futuros professoras e professores, políticos e pais que poderão ampliar e melhorar o processo de discussão, reflexão e transformação da sociedade.

O pensamento decolonial criou novos conceitos e alguns deles são apresentados por Walsh, como a “ideia de ‘raça’ como instrumento de classificação e controle social e o desenvolvimento do capitalismo mundial” (WALSH, 2009, p. 14). Essa ideia pertence à Quijano, que critica essa construção europeia enquanto uma base fundante da colonialidade. A raça, portanto, representa, fortalece e (re)afirma a prevalência do homem branco cristão europeu racional sobre os grupos subalternos, ainda hoje, tanto na América Latina quanto em grande parte do mundo.

Além do debate e reflexão, faz-se necessário um projeto pedagógico que enfrente e produza uma alternativa ao projeto “neoliberal, moderno, ocidental e (re)colonial” (WALSH, 2009, p. 20) que tem como intuito assumir ou engolir o discurso da diversidade. Portanto, pesquisar e aplicar a perspectiva decolonial é praticamente uma obrigação dentro do ensino de história, tanto na academia quanto nas escolas públicas e privadas.

Modificar a metodologia de ensino de história, tendo como ponto de partida a história indígena e usando o viés decolonial, contribuiu para uma aproximação e para uma maior compreensão sobre as características dos estudantes, além de extrapolar a simplificação da ideia de pluralidade cultural. Não podemos aceitar que tudo está explicado através das diferenças existentes provindas dessa pluralidade cultural brasileira. Tal crença contribui para a enganosa noção de que não existe racismo no Brasil, por exemplo. Vera Maria Ferrão Candau e Kelly Russo fazem uma revisão da “trajetória do desenvolvimento da educação intercultural em nosso continente” (CANDAU & RUSSO, 2010, p. 159) e confirmam a existência do racismo, da primazia dos descendentes de europeus na América Latina e do conceito de “mestiçagem” e “democracia racial”.

No contexto da pesquisa desenvolvida, foi imprescindível pensar sobre as relações étnico-raciais estabelecidas no âmbito local, as quais, no caso, são caracteristicamente imersas em inúmeros conflitos entre a comunidade dita “branca” e os Laklãnõ-Xokleng. Neste caso, tornou-se necessário transpor conceitos e alcançar os estudantes através de uma reestruturação das metodologias do ensino de História, de maneira que ocorresse um repensar coletivo sobre as problemáticas das relações interculturais.

Com isso, precisamos levar em consideração a necessidade de revisar nossos planos de aula e ajustá-los de acordo com essa nova perspectiva metodológica para contribuir, de fato, com a reflexão sobre um novo ensino de História e, principalmente, uma nova história indígena no Brasil, além de fortalecer a Lei nº 11.645/2008. Sendo assim, é possível dizer que o movimento da decolonialidade atuou como força motriz de transformação pedagógica e teórica, somada aos conceitos sociológicos que ajudaram a compreender a construção da identidade e da diferença

dos estudantes e suas relações nessa região de fronteira com os Laklãñõ-Xokleng.

Um importante meio de contribuir para a ruptura com padrões e (pré)conceitos no ensino de história indígena foi trazer para o diálogo com os estudantes as narrativas de autores indígenas, destacando o protagonismo destes na construção de conhecimentos acadêmicos, escolares, políticos, etc. A relação do ensino de história indígena com a educação escolar indígena torna-se, também, um elemento importante para pensar neste movimento de desconstrução de estereótipos. O processo de empoderamento dos indígenas ocorre muito por força da busca por uma educação de qualidade, descolonizada. Em entrevista à Maria Aparecida Bergamaschi, o ativista indígena da etnia Baniwa, professor e doutor em Antropologia Social pela UnB, Gersem José dos Santos Luciano, ou simplesmente, Gersem Baniwa, conta um pouco dos avanços dentro do movimento indígena e de sua relação com a “escola colonial”:

Resumindo um pouco a minha experiência com a escola, por um lado, parti da experiência da escola *stricto sensu* colonial, aquela escola bem tradicional, branca, mas sempre com essa visão de que teria que ser feita alguma mudança para dar lugar e espaço aos conhecimentos, aos valores e às realidades indígenas. Minha atuação foi muito forte no campo de políticas públicas, por isso a minha visão tem a ver com a necessidade dos índios aproveitarem as coisas boas da escola e da universidade para estabelecer uma relação menos assimétrica com a sociedade dominante e construir correlações de forças menos desiguais. A possibilidade da defesa e do avanço dos direitos indígenas hoje tem muito a ver com tudo isso. Esse é um pouco o meu perfil, e é dessa forma que procuro contribuir com os atuais processos de discussões e de construção de políticas públicas no campo da educação escolar indígena. (BANIWA, 2012, p. 130)

Gersem Baniwa mostra satisfação com a situação das escolas indígenas atuais em comparação com a escola na qual teve contato na sua infância. Ressalta também, que as conquistas e os direitos podem ser revogados, portanto, é necessária vigilância e constante precaução para que não se perca o que já foi conquistado. A valorização e o uso da educação

garantem aos povos indígenas o conhecimento e uso das leis para seu benefício e fortalece o movimento indígena na luta por direito à terra, acesso à saúde e, principalmente, a manutenção de suas culturas.

Refletir sobre a educação escolar indígena e escutar como eles a compreendem e percebem seus pontos positivos e negativos ajuda-nos a pensar a nossa própria escolarização e o quanto a escola tem influência em nossas vidas. Entender as diversas lutas que eles precisam enfrentar, ainda hoje, nos faz perceber o quanto o Estado Brasileiro foi e é negligente com essas populações. A explicação sobre as trajetórias de lutas e engajamentos políticos por parte das populações indígenas colabora para a desconstrução de certos estereótipos preconceituosos.

PRODUZINDO OS JOGOS SOBRE OS LAKLÃNÕ-XOKLENG: PERSPECTIVA TEÓRICA E METODOLOGIA

A existência de uma legislação própria tem favorecido a compreensão de que é preciso construir representações sociais positivas que valorizem as diferentes origens culturais da população brasileira como um valor e, ao mesmo tempo, crie um ambiente escolar que permita a manifestação criativa e transformadora da diversidade como forma de superar situações de preconceito e discriminações étnico-raciais (BRASIL, 2016, p. 2). Neste sentido, toda iniciativa que dê suporte a professores e estudantes, possibilitando que os mesmos possam reconhecer a diversidade, as características socioculturais, os direitos e as contribuições dos indígenas para a constituição do ser brasileiro, torna-se fundamental e urgente.

A utilização de jogos em sala de aula, enquanto uma ferramenta didática, não é uma escolha fácil, pois, se o formato e os objetivos não forem bem esclarecidos, os estudantes podem compreender a atividade como uma forma de “matar” a aula. Por isso, um bom planejamento deve ser feito e apresentado à turma, reforçando seu caráter enquanto um material pedagógico, mas sem deixar de lado a dinâmica prazerosa.

Existe uma dificuldade em compreender que um jogo tanto possa ser didático-educativo, como também, uma atividade para “passar o tempo” ou para se divertir. Segundo Tizuko Kishimoto (KISHIMOTO, 1994), a definição do termo é necessária e devemos perguntar: pra que serve um jogo? Para fins didático-pedagógicos ou para divertimento? Ou para ambos? Kishimoto explica ao dar o exemplo do arco e flecha da criança indígena, que parece brincar, mas está, também, construindo signos e gestos de acordo com sua cultura. Com isso, é preciso diferenciar o jogar e o brincar, e, principalmente, ao trabalhar com elaboração de jogos, pensar no contexto e faixa etária dos estudantes.

Segundo Kishimoto, o termo jogo diferencia-se em três aspectos principais, que são: o contexto linguístico e cultural, os tipos de regras e, por fim, o objeto em si, o material concreto que compõe o jogo. Em contrapartida, o brinquedo tem o indefinido como regra, deixando um grande espaço de criatividade para a criança que tem, no caso da ausência de regras, inúmeras possibilidades de ação. Talvez seja isso que diferencie o brinquedo do jogo, porém, é o imaginário que relaciona o brinquedo com a infância e define o que é brincar e ser criança.

Além de diferenciar jogo de brinquedo, é importante ainda definir o que é jogo, pois suas características são múltiplas e diversas, dificultando uma definição exata e única. No entanto, é possível afirmar que são uma família ou grupo com características gerais em comum. Alguns autores dedicam-se à discussão dessa temática, como Johan Huizinga, que ressalta o elemento cultural do jogo, o que acarreta, portanto, características como: prazer, o não-sério, a liberdade, as regras, entre outros. São características amplas e voltadas para a ação humana e, apesar da existência de regras e da limitação no tempo e espaço, o prazer e o não-sério remetem ao resultado de uma brincadeira. No decorrer dos anos, a humanidade vem refletindo e conceituando o que é jogar e, em determinado momento esse debate alcançou o ensino e está relacionado ao não-sério, ao lúdico e às atividades pedagógicas (HUIZINGA, 2007).

Também contribui com uma definição geral que contempla a ideia de atividade regrada e com uma finalidade estabelecida e aceita, além de proporcionar tensão e alegria fora da rotina diária (HUIZINGA, 2007).

Para Huizinga, o termo correto seria *homo ludens*, ao invés de *homo sapiens*, ou seja, o homem que “joga” e não o que “sabe”. Essa afirmação encontra base na convicção do autor de que o jogo precede a cultura e, conseqüentemente, não é privilégio do ser humano. Para compreender a ação de jogar, inúmeras teorias biológicas e psicológicas buscaram explicá-la e, segundo Huizinga, algumas se aproximam enquanto outras divergem.

Umam definem as origens e fundamento do jogo em termos de descarga da energia vital superabundante, outras como satisfação de um certo “instinto de imitação”, ou ainda simplesmente como uma “necessidade” de distensão. Segundo uma teoria o jogo constitui uma preparação do jovem para as tarefas sérias que mais tarde a vida exigirá, segundo outra, trata-se de um exercício de autocontrole indispensável ao indivíduo. (HUIZINGA, 2007, p. 4)

O autor destaca o ato de jogar como algo imaterial e irracional e afirma ser o divertimento o elemento essencial, dentre outros, como a preparação para vida ou exercício de autocontrole. Com isso, Huizinga procura identificar a função social e significativa do jogo como o fazem os próprios jogadores, colocando-o como base fundante das sociedades, antes mesmo do direito, da arte e da ciência.

Com base nestes dois conceitos (função social e significativa), é que se iniciou o processo de confecção dos jogos didáticos sobre os Laklãnõ-Xokleng. Primeiramente, a atividade foi pensada como uma forma de encerrar e concretizar a pesquisa-ação desenvolvida para a dissertação de mestrado, entre fevereiro e outubro de 2019. Ao apresentar a proposta para elaborar um jogo didático, houve uma breve apresentação em slides para as turmas de segundo ano com informações sobre a Lei nº 11.645/08 explicando, em primeiro lugar, que a pesquisa-ação estava fundamentalmente embasada na lei. Depois, foi efetuada uma explanação sobre o povo Laklãnõ-Xokleng e, por fim, foram apresentados alguns sites como o da FUNAI (Fundação Nacional do Índio) e o do ISA (Instituto Socioambiental) como sugestão para suas pesquisas teóricas que seriam utilizadas para a confecção dos jogos. O tema principal pré-estabeleci-

do foi o povo Laklãnõ-Xokleng, podendo ser dividido em subtemas para cada grupo escolher, pesquisar e desenvolver o próprio jogo, relacionando com o que foi pesquisado.

Os subtemas estabelecidos foram a religião, a alimentação, a música, como vivem atualmente, a pacificação, a barragem, os dados demográficos e, caso quisessem, outro subtema sugerido pelo grupo, havendo liberdade para escolha. Contudo, na prática, os jogos foram elaborados com base no tema central, embora tenham sido distribuídos alguns livros para a pesquisa em sala, além de indicação no quadro sobre os sites da FUNAI e do ISA e alguns links de vídeos sobre os Laklãnõ-Xokleng para realizarem as pesquisas.

As escolhas de formatos de jogos seguiram o modelo clássico dos chamados jogos de tabuleiro. A escolha se deveu pela possibilidade de comparação com jogos já existentes¹, mas também pela facilidade na aquisição de materiais necessários para a confecção. Jogos eletrônicos foram descartados, primeiro pela necessidade de conhecimentos mais aprofundados em processamento de dados e, segundo, pelo tempo necessário para sua elaboração. No concernente ao tempo, foram utilizadas duas aulas para que os estudantes organizassem os grupos, escolhessem o tema e pensassem no formato de jogo didático. Após, foram mais quatro aulas para realização da pesquisa e dos jogos em sala e, por fim, uma rodada de jogos para compartilhar com a turma o jogo desenvolvido.

Os jogos elaborados foram os seguintes: Trilha Xokleng, Dungeons & Xoklengs, Ludo Indígena (Poemas Xokleng), Xadrez dos Xokleng, Jogo de memória dos Laklãnõ-Xokleng, Laklanozadinha, No rastro dos Xokleng, Damas perguntando e Caça-palavras.

1 Num dos momentos, como forma de exemplificação da proposta, foi apresentado para os estudantes o jogo “Caminhando com os Kaingang”, elaborado pela equipe do Laboratório de História Indígena (LABHIN/UFSC), o qual serviu de inspiração para elaborar materiais lúdico-pedagógicos para o ensino de história, ainda que com uma proposta um pouco distinta.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS JOGOS DIDÁTICOS

Dentre os jogos elaborados selecionei três para comentários mais detalhados, com base nas seguintes características: informações acerca do povo Laklãnõ-Xokleng que atendam as diretrizes nacionais definidas para a Educação em Direitos Humanos e Educação para as Relações Étnico-Raciais, a jogabilidade e a qualidade na finalização do jogo.

Com isso, o primeiro jogo a ser destacado é o Ludo Indígena (Poemas Xokleng) porque escolheram trabalhar com os poemas do livro escrito pelo ancião indígena João Adão Nunc-Nfoônro de Almeida, que vive na aldeia Bugio, TI Ibirama. Os poemas de Nunc-Nfoônro dissertam sobre diversos temas como a pacificação, os anciãos, fim das florestas, remédios naturais e os estudantes indígenas. Deixo o trecho de um poema escrito por João Adão Nunc-Nfoônro de Almeida sobre o período histórico da chamada “pacificação” dos Laklãnõ-Xokleng:

CENÁRIO DE HORROR

*Em 1914 é que a “Pacificação” aconteceu
No dia 22 de setembro foi que os índios Kamlém e
kóvi se renderam,
Trazendo todos os índios e a “Pacificação” aconte-
ceu.
Não querendo mais ver sangue, de seus patrícios a
correr
Cansados de tantas lutas para a terra defender.*

*Pois vinha sendo invadida numa batalha infernal
Morria índios todos os dias como se fossem animais
Na praça de Blumenau era um cenário de horror
Onde eram contadas as orelhas dos índios mortos
sem temor
Pelos bugreiros malditos homens meus e sem amor*

*Lembrando das mulheres grávidas dilaceradas com
o facão
Entre gritos de agonia clamando por compaixão
O corpo delas tombava e o feto caía no chão
Na história Catarina tu terás confirmação
Hoje o sangue inocente clama por retratação
Se é que existe justiça vamos usa-la por que não?*
(ALMEIDA, 2017, p. 22)

Assim, esse grupo conseguiu trazer em seu jogo muitas reflexões sobre os Laklãnõ-Xokleng, que contribuem para o conhecimento mais detalhado de aspectos até então desconhecidos pelos estudantes e da maior parte da sociedade sobre esse povo. O fato de a fonte de pesquisa ser produzida por um indígena da etnia pesquisada, remete à perspectiva do protagonismo indígena, que para além das exigências acadêmicas da Nova História Indígena, é muito presente na fala dos líderes indígenas atuais. Do mesmo modo, o jogo dialoga diretamente com o objetivo número 4 das diretrizes operacionais de 2016, ao ressaltar a contribuição dos conhecimentos indígenas para a literatura e arte brasileira.

No jogo Ludo Indígena (Poemas Xokleng), os estudantes apresentaram de forma clara o objetivo e a regra do jogo, assim como tiveram o cuidado de criar duas folhas separadas, uma que apresentava as regras e uma outra para as respostas. Compõe o jogo as folhas mencionadas, o tabuleiro, o dado, os “bonecos” que representam os jogadores no tabuleiro e quarenta e quatro cartas de perguntas separadas de acordo com as cores de cada “boneco”. Chamo a atenção para uma frase, na folha de regras, explicando o objetivo do jogo: “Este jogo foi desenvolvido por nós, alunos, com o intuito de incentivar a leitura de poemas escritos por autores indígenas”. De acordo com as regras, são quatro jogadores que devem escolher uma cor e percorrer o caminho desde a partida até a chegada passando por casas que possuem quatro possibilidades.

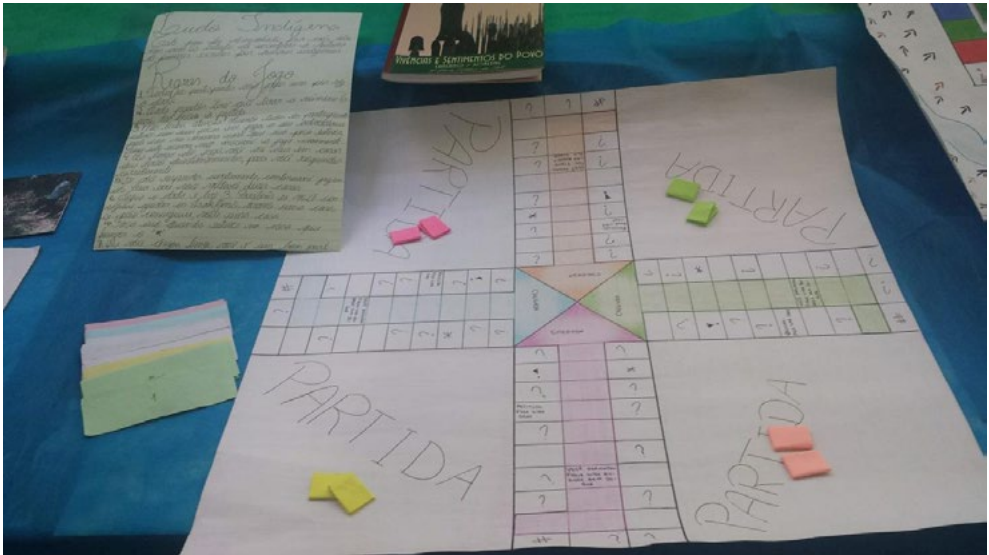


IMAGEM 01: Jogo Ludo Indígena – Poemas Xokleng. **Fonte:** Acervo da autora, 2019.

Passando ou não por todas essas casas, cada jogador deverá colocar seus dois “bonecos” na casa referente à cor escolhida no início do jogo, aquele que fizer isso primeiro é o vencedor. Em conversa com os alunos desse grupo, pensamos em melhoria para o jogo, como o fato de as perguntas serem muito direcionadas aos poemas. Questionei se as pessoas leriam os poemas no momento das perguntas ou a leitura seria prévia? O grupo divergiu, mas os membros concordaram que essa regra deveria estar mais clara. No entanto, a elaboração do Ludo Indígena exigiu leitura e organização por parte dos estudantes e estimulou os colegas que jogaram a ler os poemas para responder as perguntas, o que enriqueceu muito o jogo, mas, sobretudo, contribuiu bastante para a ampliação sobre o conhecimento acerca de uma parte da história do povo Laklãnõ-Xokleng, bastante traumática, mas que, ao mesmo tempo, remete ao despertar para uma série de ações de reparação.

O segundo jogo didático confeccionado pelos estudantes e selecionado para ser analisado foi o Trilha Xokleng, por sua qualidade e criatividade na elaboração do tabuleiro e demais componentes. O jogo foi decorado em 3D, ou seja, com elementos em relevo, como árvores, repre-

sentações de moradias, troncos de árvores, além dos peões serem representações das estudantes que desenvolveram o jogo.

No tabuleiro foi desenhado o mapa da região do Alto Vale do Itajaí, com o rio passando pelo meio, ganhando destaque em azul, enquanto a trilha a ser usada pelos jogadores está em branco e com os símbolos que também ganham destaque nas cartas de perguntas. Esses símbolos representam dois dos quatro grupos dos Laklãnõ-Xokleng, definidos por marcas² conhecidas na mostra cultural da escola Vanhecú Patté, durante a visita à aldeia Bugio, na Terra Indígena Laklãnõ. Também foi perceptível a influência do jogo do LABHIN “Caminhando com os Kaingang”, tanto na forma de utilizar os símbolos espalhados pelo tabuleiro e no verso das cartas, quanto na forma de jogar. Foi um grupo formado somente por meninas e, durante as aulas de elaboração, constatei a dedicação para fazer cada detalhe do jogo, deixando um visual muito bonito.



IMAGEM 02: Jogo Trilha Xokleng **Fonte:** Acervo da autora, 2019.

Uma crítica pontual ao jogo, feita pelo próprio grupo, foi em relação à necessidade de maior aprofundamento nas informações sobre os Laklãnõ-Xokleng, existindo dezessete cartas e somente oito delas contendo perguntas relacionadas ao idioma, quantidade populacional, onde vivem,

2 São quatro marcas diferentes: vānh mē kalem, vānh me vin, vānh me topam ke e vānh kunhkên.

religião, devastação e relação com a natureza. A pergunta sobre os idiomas (ver abaixo) remete à diretriz número um, que busca reconhecer que os povos indígenas brasileiros falam diversas línguas. No caso dos Laklãnõ-Xokleng existe um projeto que visa incentivar o estudo da língua originária, além do português.

Por fim, destaca-se o jogo denominado de Laklanozadinha, que é uma cruzadinha baseada na linguagem dos Laklãnõ-Xokleng e, mesmo possuindo um visual simples, o jogo traz palavras do dia a dia dos Laklãnõ-Xokleng para dentro da sala de aula e, tanto durante a confecção e quanto depois na rodada de jogos, percebi os estudantes tentando pronunciar as palavras e ao participar do jogo, é possível, iniciar um reconhecimento da linguagem indígena mencionada nas diretrizes nacionais. As palavras utilizadas foram retiradas do livro *Ãg tõi Laklãnõ Xokleng – Consciência Laklãnõ Xokleng*³ que emprestei ao grupo para a pesquisa, sendo elas pronomes pessoais, advérbio de lugar, pronome possessivo e demonstrativo.

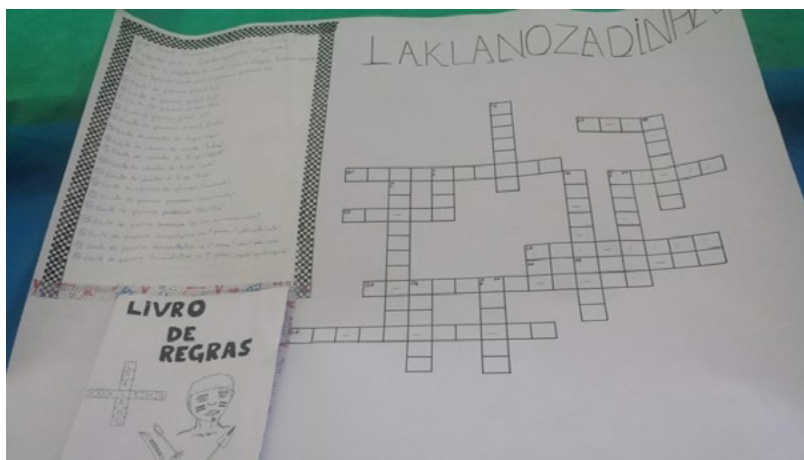


IMAGEM 03: Jogo Laklanozadinha. **Fonte:** Acervo da autora, 2019.

Embora a ideia de um jogo sobre a língua Laklãnõ-Xokleng seja muito interessante, encontramos uma dificuldade na forma que a Lakla-

³ É um livro que resume a trajetória de três encontros promovidos pela ASIE (Ação Saberes Indígenas na Escola) com a participação dos professores da TI e da UFSC além de alunos, lideranças e anciões.

nozadinha foi elaborada, porque seria necessária sua reprodução para que os outros estudantes pudessem, de fato, participar do jogo, ou no caso, escrever, mas por ser em cartolina não foi possível. Para melhorar a proposta dos estudantes a cruzadinha poderia ser elaborada em um material metálico e as letras serem fixadas com imã, assim não precisaria escrever nem tirar fotocópia.

CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA: CONSTRUINDO SABERES E ROMPENDO ESTEREÓTIPOS

A confecção dos jogos didáticos sobre os Laklãnõ-Xokleng, realizada pelos alunos do segundo ano do Ensino Médio, concluiu a pesquisa-ação de forma divertida e com uma aprendizagem construída com e por eles. Foram os estudantes os sujeitos ativos dessa pesquisa que atingiu grande parte dos seus objetivos, especialmente ao romper com muitos estereótipos e preconceitos existentes antes das aulas e da confecção dos jogos. É possível afirmar que os jogos produzidos possibilitaram a constituição de novos conhecimentos, bem como com a implementação da Lei nº 11.645/08 na E.E.B. Paulo Zimmermann.

A produção de jogos didáticos sobre os Laklãnõ-Xokleng foi efetivada com a participação direta dos estudantes, que foram os responsáveis pela escolha do tema, organização do grupo e material, bem como da pesquisa e confecção dos jogos. Deixar a produção nas mãos dos alunos e alunas foi uma escolha embasada na ideia de uma aula construída por eles, transferindo-lhes o protagonismo no processo de ensino aprendizagem. Isso não significa, porém, que a aula foi entregue à sua responsabilidade, pois o fato de serem os protagonistas, não indica que não necessitem de supervisão, mediação, diálogo e avaliação. O planejamento dessas aulas foi realizado por mim, sendo a concretização em sala de responsabilidade dos estudantes, o que torna a conclusão da pesquisa-ação muito interessante e dinâmica. A ação ganhou sentido e ficou melhor evidenciada na fase final com a confecção dos jogos e a avaliação sobre o alcance do objetivo de todo o processo. Com tudo isso, é possível afirmar

que a ruptura com estereótipos e o fortalecimento do ensino da história indígena aconteceram através da realização dos jogos didáticos sobre os Laklãnõ-Xokleng? Como podemos verificar o alcance disso?

Não é possível construir uma tabela ou gráfico de dados que confirmem que a maioria dos estudantes do segundo ano do Ensino Médio abandonou seus estereótipos, transformando suas formas de perceber os povos indígenas. Todavia, em minha análise como professora e pesquisadora, posso observar que esse processo de mudança é contínuo. A construção desses jogos foi um dos passos caminhados para a busca de um objetivo enorme, que é modificar os preconceitos presentes desde a formação do Brasil enquanto nação ou mesmo de antes disso. Preconceito este que é estrutural, o qual, em se tratando do campo educacional, está presente em todos os ambientes educativos, do nível básico ao superior. De acordo com os alunos, muitos estereótipos foram desconstruídos e isso ficou nítido nos seguintes depoimentos retirados do último formulário que responderam em setembro de 2019, após a saída de campo à Terra Indígena e depois do término dos jogos pedagógicos:

Bom, a gente indo até lá e conhecendo um pouco das histórias deles mudou muito o meu pensamento sobre eles e que não devemos julgar sem conhecer. (...) Com certeza após conhecer eles a gente quebrou aquele preconceito e aquela visão de que índio anda pelado caçando com uma flexa(sic), etc... (ANTENOR, 2019)⁴

Posso dizer que muitas coisas mudaram, principalmente conceitos sobre o estilo de vida dos indígenas e sua cultura (...) Conheci novos estilos de vida, novas culturas e um pouco mais do que eu achava que sabia sobre eles. (BETINA, 2019)

Outro destaque deste último relatório é que alguns estudantes afirmaram não ter preconceitos, isto é, afirmaram ter um estereótipo, mas não consideraram isso um preconceito. Essa contradição está presente nas respostas do aluno Quintino, pois, na pergunta sobre o que mudou

⁴ Esses depoimentos foram extraídos por meio dos relatórios realizados pelos estudantes após a finalização da pesquisa-ação. Ressalto que os estudantes participantes preencheram o termo de assentimento e os nomes informados não verdadeiros, são fictícios.

em sua visão sobre os indígenas ele respondeu que “Não sabia que usavam roupas, mas eles usam” (QUINTINO, 2019). Quando perguntei sobre os novos conhecimentos adquiridos após a participação na pesquisa-ação, Quintino afirmou: “Não sei se obtive novos, pois já tinha uma noção de como eram e como viviam” (QUINTINO, 2019). Portanto, Quintino achava que eles não usavam roupa, mas aprendeu que eles usam e depois afirmou que não obteve novos conhecimentos.

Após todo o processo de pesquisa-ação e depois da confecção dos jogos didáticos sobre os Laklãnõ-Xokleng, os estudantes puderam confirmar a presença e/ou a ausência da cultura indígena na escola ou fora dela, e, além disso, realizaram e registraram suas análises que contribuíram para a transformação da aula de História e para a quebra de seus estereótipos acerca dos Laklãnõ-Xokleng. Buscando as evidências nos jogos, ficou perceptível, por exemplo, a dedicação e aprofundamento de alguns grupos se comparados aos outros, o que torna complexa essa análise por um lado, mas que por outro permite apontar melhorias que podem ser realizadas. Pensando, sobre os jogos destacados anteriormente, encontramos o Ludo Indígena (Poemas Xokleng) que faz o jogador mergulhar nos poemas escritos por um Laklãnõ-Xokleng, trazendo reflexões diversas como a vida na aldeia após a construção da Barragem Norte, sobre os rumos da educação indígena, sobre a luta pelo território, entre outras. Outro destaque importante fica para a Laklanozadilha, pois, com esse jogo existe o contato com a língua Laklãnõ-Xokleng, o que fez com que os educandos pesquisassem sobre a mesma para sua confecção.

A produção de jogos didáticos é uma atividade plenamente praticável em sala de aula, principalmente se realizada conjuntamente com os educandos. Contudo, algumas melhorias poderiam ser realizadas no processo de pesquisa-ação o que, na realidade, é uma característica desse método: realizar no último ciclo uma avaliação completa (sobre orientação, confecção, aplicação, aprendizado), que poderá originar um novo ciclo. Portanto, dentre as melhorias que poderiam ser realizadas está uma rodada de jogos com uma duração maior e uma análise pontual sobre o jogo elaborado tanto pela professora quanto pelos estudantes.

Cada grupo poderia realizar uma espécie de pré-apresentação para saber como está o andamento do processo de produção e uma apresenta-

ção final explicando como foi a pesquisa e a elaboração do jogo didático. Assim, poderiam ser realizados apontamentos e modificações, como no caso das casas em forma de cone (representando ocas) no Jogo Trilha Xokleng. Poderia ter sido questionado qual representação o grupo quis fazer com isso? Os Laklãnõ-Xokleng vivem atualmente dessa forma? Ou, talvez, foi uma referência a alguns exemplos de moradias de palhas encontradas no passeio de campo à aldeia Bugio que estava próxima da trilha.

Essas pré-apresentações juntamente com as avaliações poderiam ser realizadas para a professora com o intuito de ajustar a pesquisa à confecção do jogo. No jogo Dungeons&Xoklengs essas pré-apresentações também teriam contribuído para a melhora do jogo, pois a estética do tabuleiro ficou ótima, porém, a pesquisa não ficou evidenciada, faltando informações sobre os Laklãnõ-Xokleng. Neste sentido, como já foi mencionado anteriormente, a reprodução do jogo Laklanozadinha seria questionada e, provavelmente, repensada.

Conquanto, considero que a confecção de jogos sobre os povos indígenas é uma excelente opção didática para contribuir com a implementação da Lei nº 11.645/08 além de ser uma forma interativa de unificar a teoria à prática, além de trabalhar a temática indígena de forma lúdica, mas ao mesmo tempo efetiva e dinâmica. Utilizar essa experiência em sala de aula é viável, gratificante e proporciona uma contribuição ao protagonismo dos alunos na construção dos saberes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, João Adão Nunc-Nfoônro de. *Vivências e sentidos do povo Laklãnõ/Xokleng: o povo filhos do sol*. Blumenau: 3 de Maio, 2017.

ALMEIDA NETO, Antonio Simplicio. *Ensino de História Indígena: currículo, identidade e diferença*. Revista Patrimônio e Memória, São Paulo, UNESP, v. 10, n. 2, p. 218-234, julho-dezembro, 2014. Disponível em: <<http://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/461>>. Acesso em: 31 maio 2019.

BALESTRIN, Luciana. Para transcender a colonialidade. [Entrevista concedida a] Luciano Gallas e Ricardo Machado. IHU (Instituto Humanitas Unisinos), São Leopoldo, 431, p. 40-41, novembro, 2013. Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/5258-luciana-ballestrin>>. Acesso em: 31 maio 2019.

BANIWA, Gersen. Entrevista: Gersem José dos Santos Luciano – Gersem Baniwa. [Entrevista concedida a] Maria Aparecida Bergamaschi. História Hoje, São Paulo, v. 1, n. 2, p.127-148, 2012. Semestral. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/44>>. Acesso em: 06 março de 2020.

BRASIL. *Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008, 11 de novembro de 2015*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 março de 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. *Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa*. Diálogo Educacional, Curitiba, n. 10, p.151-169, 2010. Bimestral. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3076>>. Acesso em: 31 maio 2019.

DAGNONI, Cátia; WARTHA, Rodrigo. *Rio do Sul em Imagens: da colonização político-administrativa – 1892-1931*. Rio do Sul. News Print, 2011.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens. E-disciplinas.usp.br. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4568648/mod_resource/content/1/Texto%204.pdf. Acesso em: mar. 2020.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O jogo e a educação infantil*. Perspectiva, Florianópolis, v. 12, n. 22, p.105-128, 1994. Bimestral. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10745/10260>>. Acesso em: 22 fev. 2020.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 07 março de 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

WITTMANN, Luisa Tombini. *O vapor e o botoque: imigrantes alemães e índios Xokleng no Vale do Itajaí/SC (1850-1926)*. Florianópolis. Letras Contemporâneas, 2007. 267p.

A DECOBERTA QUE O EU FAZ DO OUTRO: PROPOSTAS PARA O USO DO CINEMA NO ENSINO E NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA A PARTIR DE *A CHEGADA* (2016)

Alliny Castro Silva
Rafael Gonçalves Borges

O texto que ora se apresenta é resultado de um esforço a quatro mãos e fruto de reflexões apresentadas na disciplina de História da América Colonial do curso de Licenciatura em História do Instituto Federal de Goiás. Advém de uma atividade avaliativa proposta mediante a análise de um filme. Trabalhar com linguagens na formação de professores de História é fundamental não apenas no que se refere à capacitação dos licenciandos para suas práticas pedagógicas futuras, mas também no que diz respeito ao próprio uso das linguagens ao longo de sua formação, de modo a que, reflexivamente, sejam oportunizadas situações a partir das quais se assimile a diversidade de linguagens nas práticas do ensino de História.

Especificamente quanto ao uso do cinema no ensino e na formação do professor de História – talvez uma das linguagens mais presentes no ensino da disciplina – existem alguns “clássicos” que, invariavelmente, frequentam as salas de aula das universidades brasileiras – e agora, de institutos. Alguns desses filmes são, inclusive, recorrentes em outros níveis e modalidades, numa clara relação entre conhecimento histórico acadêmico e conhecimento histórico escolar. Ou seja, é muito comum que filmes que tenham sido trabalhados na formação dos professores sejam recuperados por estes quando de suas práticas e vivências profissionais. Dos épicos da “História Antiga” aos clássicos medievais, passando pela “Era das Revoluções” moderna até o advento do Século XX, filmes como

Gladiador (2000), *O Nome da Rosa* (1986), *A Rainha Margot* (1994) e *Danton* (1983) são muito comuns no Ensino Superior e na Educação Básica.

Quanto à História da América Colonial, uma das obras mais recorrentes é certamente *1492: A Conquista do Paraíso* (1992), que pode ser mote para se problematizar as representações idealizadoras de Colombo e de sua empreitada presentes na obra. Isso não apenas no que tange aos equívocos históricos, mas principalmente para questionar a dimensão política que tais representações reverberaram em seu próprio tempo de produção. Contudo, é possível defender o uso do cinema no ensino de História não apenas por meio de obras que tenham como objeto a representação do passado, o que se costuma chamar de “filmes históricos”. Argumenta-se que, para além da “História no cinema”, deve-se levar para a sala de aula “o cinema na história” e mesmo, “a História do cinema”. Foi com essa intenção que, em algumas turmas de História da América Colonial, em substituição ao uso do conhecido filme de Ridley Scott para problematizar a “descoberta” e as posteriores conquista e colonização da América, propusemos o diálogo com uma obra bastante recente e de um gênero pouco presente nas práticas de ensino de História: a ficção científica *A Chegada* (*Arrival*, 2016), do cineasta canadense Dennis Villeneuve.

A intenção, portanto, deste artigo, é primeiramente, ampliar através de um exemplo concreto, as possibilidades do uso do cinema em particular – e das linguagens em geral – na formação do professor e no ensino de História, para além das obras efetivamente consideradas “históricas”. É, pois, um convite para que se fortaleça a interdisciplinaridade na formação de professores de História, na medida em que as reflexões teóricas sobre a filosofia da linguagem possam ser mais bem articuladas neste processo. Também é uma proposta para que o uso do cinema no ensino de História ultrapasse a questão da “representação sobre o passado”, desafiando novas propostas que se aproveitem da dimensão disruptiva da imagem para a reflexão sobre as relações entre passado e presente. Desta forma, o texto pretende estimular propostas criativas na relação entre cinema e ensino de História, tanto na formação de professores quanto no Ensino Básico.

Para alcançar tais objetivos, o texto possui quatro momentos. O primeiro deles se refere a uma breve articulação de alguns dos aportes teórico-metodológicos do pensamento de Mikhail Bakhtin e seu Círculo, que subsidiam a forma como se apresenta a proposta de diálogo entre as obras fílmicas e o ensino de História. Em seguida, pretende-se discorrer brevemente sobre o enredo de *A Chegada*, a fonte que anima esta reflexão. Num terceiro momento, o texto apresentará as reflexões que uma licencianda – que se apresenta aqui como uma das autoras deste artigo – promoveu quanto à articulação entre o filme e a problematização proposta, reflexão esta que pode sugerir estratégias para o uso do filme no ensino de História da Educação Básica. Por fim, pretende articular as dimensões teóricas apresentadas a princípio às reflexões produzidas pela discente, de modo a encaminhar sugestões para o uso do cinema no ensino de História e, mais especificamente, para o ensino de História da América.

CONCEITOS BAKHTINIANOS PARA O USO DO CINEMA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Mikhail Bakhtin pode ser considerado como um intelectual múltiplo, quando consideramos sua ampla produção intelectual. A diversidade de seus interesses, de seus objetos e mesmo das formas de seus textos não raro ocasionam uma dificuldade em categorizá-lo como teórico, crítico ou linguista. Mas sua predileção pelo funcionamento vivo de enunciados linguísticos certamente nos autoriza a considerá-lo como um filósofo da linguagem. Pelo espaço que aqui possuímos e pela forma como pretendemos nos apropriar de alguns elementos de seu pensamento e do seu repertório teórico, não temos como considerar certas questões que são bastante pertinentes na avaliação dessa diversidade da produção bakhtiniana. O papel do chamado Círculo de Bakhtin na produção de textos afins e a correlata polêmica em torno da concepção de autoria das suas obras – que acaba dialogando com a própria concepção de autoria do Círculo – são questões interessantes que iluminam a forma como podemos nos apropriar de seu pensamento. Entretanto, são aqui apenas vislumbradas. Convém também reiterar que a apropriação aqui proposta

é filtrada pela formação de historiadores e não de linguistas, o que certamente pode apresentar simplificações que, esperamos, não invalidem a pertinência do que se expõe.

Dentre o vasto repertório conceitual do Círculo de Bakhtin que, em sua totalidade, consideramos válido para o uso do cinema no ensino de História, gostaríamos de enfatizar neste texto os conceitos de diálogo, enunciado (e enunciação) e arquitetônica. Ainda que outros conceitos possam vir a ser utilizados nos momentos em que proporemos a análise da obra fílmica aqui sugerida, julgamos que, metodologicamente, estes três conceitos são o ponto de partida para um aprofundamento das questões que o entendimento do cinema como linguagem tem a colaborar na formação do professor e no ensino de História.

Começemos, assim, pela ideia de diálogo. Mais do que um conceito, pode-se afirmar que essa ideia é um padrão de análise que atravessa praticamente todo o pensamento bakhtiniano. Se visitarmos um de seus primeiros textos (ainda que um dos últimos a vir a público), *Para uma filosofia do ato* (BAKHTIN, s.d.), já encontraremos ali as bases do pensamento dialógico bakhtiniano. Na consideração de que nenhum ato e/ou atividade existe de forma independente dos seus contextos concretos de atualização, Bakhtin já demonstrava que o que estava posto desde o início de suas preocupações era a necessidade de compreender ações, atos, atos estéticos e enunciados em geral, no diálogo com a contextualização imediata de sua materialização.

Um evento unitário e auto equivalente é alguma coisa que poderia ser lida, *post factum*, por uma consciência destacada (não-participante), não interessada no evento; mas mesmo nesse caso haveria ainda algo que permaneceria inacessível a ela, isso é, a própria *eventicidade* do evento. Para um participante real da ocorrência do evento, tudo é atraído em direção e concentrado em volta do ato ou ação únicos que ele está para realizar – em sua totalmente não-predeterminada, concreta, única e forçada obrigatoriedade. (BAKHTIN, s.d., p. 63 e 64, grifo original)

Essa *eventicidade*, para além de sua dimensão fenomenológica, tem a ver exatamente com a percepção de que a leitura do evento unitário

está profundamente relacionada à ideia de unicidade e irrepetibilidade deste evento. Percebe-se, assim, a preocupação com a necessidade de considerar que a leitura do ato está *em diálogo* com seu acontecimento único e irrepetível, um contexto que só pode existir em um único momento da existência humana, dos sujeitos que participam desse ato. Há que se considerar, também, de que modo a perspectiva dialógica é acêntrica, isto é, coloca o eu e o outro em condições equipolares, demonstrando que para além de uma validade metodológica, apresenta profunda dimensão política para uma prática de ensino efetivamente emancipatória. Neste processo de produção da minha leitura sobre um ato, dependo não apenas da minha própria visão e percepção do contexto, mas também da visão do outro nesse processo, que percebe, compreende e lê elementos que me escapam.

Afirmar que toda leitura depende de sua condição concreta de elaboração histórica, não significaria, contudo, resvalar no relativismo que impede a possibilidade de considerar se uma dada leitura está correta ou não. O diálogo com o contexto concreto apenas evidencia a condição de elaboração dessa leitura e pode, dessa forma, favorecer até mesmo o seu enfrentamento.

Assim, a experiência no mundo humano é sempre mediada pelo agir situado e avaliativo do sujeito, que lhe confere sentido a partir do mundo dado, o mundo como materialidade concreta. Como mostra a obra de Bakhtin, não se trata porém, de propor a relatividade dos valores, mas, pelo contrário, o fato de que o valor é sempre valor para sujeitos, entre sujeitos, numa dada situação (SOBRAL, 2017, p. 22)

Assim, o dialogismo se configura como essa necessidade imperiosa de compreender o funcionamento das ações humanas, incluindo aí a linguagem, sempre na relação com seu tempo, sua concretude histórica, seu contexto concreto de atualização e os sujeitos nele envolvidos. Por isso é que, mesmo que simplificadora, a relativa distinção entre Bakhtin e Saussure comum nos estudos sobre a linguagem encontra bastante sentido. É recorrente a afirmação de que enquanto o linguista estruturalista francês se preocupou principalmente com o funcionamento composicional

da língua (a *langue*), através de suas unidades estruturais tais como os sintagmas e paradigmas, Bakhtin teria concentrado sua atenção na historicidade da comunicação humana, na aplicação cotidiana e diária da linguagem, nos diálogos intersubjetivos únicos e irrepetíveis que travamos com outros seres humanos e com outros enunciados, na fala (a *parole*), enfim. Cientes do alto grau de esquematização desse pensamento, o consideramos pertinente para sintetizar, assim, de que modo o dialogismo é fundamental para que se assuma o filme como linguagem em sala de aula: não um ato estético abstrato, com uma interpretação unívoca e monológica, mas uma fonte provocadora de diálogos efetivos, mobilizadores de conceitos e favoráveis a aprendizagens.

Voltaremos a essa possibilidade adiante, mas antes, detenhamo-nos no conceito de enunciado, intimamente ligado ao de diálogo. Em *Gêneros do discurso* (2010), Bakhtin se preocupa, antes de definir propriamente o que entende por gêneros do discurso, em identificar o que entende como a unidade básica da comunicação que deveria ser objeto da linguística. Para o autor, a linguística não se ocuparia da oração, da frase, da fala ou mesmo da palavra em si: seu foco deveria ser o enunciado, pois só nesse conceito conseguimos dimensionar a expressividade da comunicação inter-humana.

[...] A experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de *assimilação* [...] das palavras *do outro* (e não das palavras da língua) [...] Desse modo, a expressividade de determinadas palavras não é uma propriedade da própria palavra como unidade da língua e não decorre imediatamente do significado dessas palavras [...] O mesmo cabe dizer também da oração enquanto unidade da língua: ela também carece de expressividade [...] Portanto, o elemento expressivo é uma peculiaridade constitutiva do enunciado. O sistema da língua é dotado das formas necessárias (isto é, dos meios linguísticos) para emitir a expressão, mas a própria língua e as suas unidades significativas – as palavras e as orações – carecem de expressão pela própria natureza, são neutras (BAKHTIN, 2010, p. 294 *et seq*, grifo original).

Assim, o enunciado aparece como sendo a linguagem no diálogo concreto da existência humana. Para além de qualquer abstração, os enunciados só adquirem significados quando cheios da contextualização única e irrepetível de sua enunciação, que envolvem, necessariamente, o outro. Nesse caso, mesmo a réplica monovocal do dia a dia pode ter seu significado alterado quando consideramos a entonação, o gestual, o excedente de visão que o ouvinte tem em relação ao falante (assumidos não como abstrações), dentre outros elementos. Do mesmo modo, o contexto único em que assistimos a um filme interfere diretamente na forma como dialogamos com ele e o lemos. O suporte midiático que exhibe o filme (cinema, VHS, DVD, *streaming*, celular etc.), a qualidade da iluminação do ambiente em que estamos, a interferência sonora, a companhia (ou sua ausência) e seu grau de interferência na nossa leitura da obra fílmica etc. Tudo isso altera nossa experiência estética e influencia diretamente em nossa recepção do enunciado fílmico.

A partir dessa questão, precisamos destacar a distinção que o filósofo russo faz entre enunciados simples e enunciados complexos. Para uma adequada compreensão dos enunciados, Bakhtin considera como primários os enunciados tais como réplicas de diálogos do cotidiano, o relato do dia a dia, a carta (ou seu equivalente contemporâneo) e outros enunciados corriqueiros e relativamente breves. Os gêneros discursivos secundários, para Bakhtin, incluiriam romances, dramas, pesquisas científicas, gêneros publicitários e outras manifestações comunicacionais que

surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. [...] No seu conjunto, o romance é um enunciado, como a réplica do diálogo cotidiano ou uma carta privada (ele tem a mesma natureza dessas duas), mas à diferença deles é um enunciado secundário (complexo) (BAKHTIN, 2010, p. 264).

Considerando essa distinção, acreditamos ser razoável a aplicação do pensamento bakhtiniano ao filme, assumindo-o como enunciado complexo. Diversos são os autores que endossam essa aproximação das categorias de análise bakhtinianas ao cinema. Aqui referenciamos principalmente Robert Stam, que em variadas obras promove interessantes aplicações do pensamento e dos conceitos bakhtinianos à análise fílmica, construindo relações bastante salutares entre esses e a teoria do cinema. Não que o cinema não tenha sido pensado como linguagem por diversas outras proposições teóricas e de análise fílmica, mas é a partir de Stam que elaboramos os argumentos aqui apresentados. Considerando-se assim, a relação entre diálogo e enunciado, somos conduzidos ao terceiro conceito que creditamos ser útil para o uso do cinema no ensino de História: o de arquitetônica.

Detenhamo-nos novamente em *Para uma filosofia do ato* para compreender como Bakhtin propõe que todo ato possui uma arquitetônica que deve ser analisada para que seja possível compreender o evento em si.

O mundo no qual um ato ou ação realmente se desenvolve, no qual ele é realmente completado, é um mundo unitário e único [...] A unidade unitária desse mundo é garantida à realidade pelo reconhecimento de minha participação única nesse mundo [...] Para a minha consciência participativa que age, esse mundo, como um todo arquitetônico, está disposto em torno de mim como em torno daquele único centro do qual minha ação flui ou aparece: eu *dou com* esse mundo, tanto quanto eu venho ou fluo de dentro de mim mesmo no meu ato ou ação de ver, pensar ou fazer alguma atividade prática (BAKHTIN, s.d., p. 74 e 75)

A arquitetônica surge assim como esse arranjo do contexto, essa construção do que cerca o ato, o enunciado, o texto, o filme. Assim, é propriamente a arquitetônica do mundo real, dos valores experimentados nos diálogos enunciativos da vida humana, que precisa ser considerada quando desejamos apresentar alguma leitura do mundo, na acepção mais freiriana possível do termo. Novamente uma dimensão política se desvela, pois a necessidade de considerar a arquitetônica de um enun-

ciado implica em afirmar que o inter-humano é constitutivo do humano, isto é, que nós não nos construímos como seres humanos a partir de abstrações, a partir de generalidades e ideias desencarnadas. Nós só nos construímos nas relações que estabelecemos, nos diálogos que formamos com outros seres humanos. Aqui, através de Bakhtin, mais que metodologias recuperamos o sentido básico de educação, qual seja, o processo de humanização que acontece nas inter-relações subjetivas, devendo estar o ensino de História profundamente ligado a essa dimensão humanizadora.

Do ato ético geral, Bakhtin passa então, para o ato estético em si, pois todo estético também possui uma arquitetônica que organiza e estrutura os contextos valorativos que tornam sua produção possível. Diferentemente de uma análise de enunciados complexos que se pautem na análise do conteúdo em si, seja por uma perspectiva meramente formalista ou por uma abordagem romântica que enfoque o conteúdo em detrimento da forma, considerar os enunciados complexos como atos estéticos que possuem uma arquitetônica, conduz o olhar para a análise do enunciado em seu contexto de enunciação. “A verdadeira noção central da pesquisa estética não deve ser o material, mas a arquitetônica, ou a construção, ou a estrutura da obra, entendida como um ponto de encontro e de interação entre material, forma e conteúdo” (TODOROV, 2010, p. XVII).

Assim, a análise de um enunciado complexo que se apresenta como ato estético, como o filme, deve ser basear em todo este processo de construção de seu *texto*. Nem apenas a forma, nem apenas o conteúdo, mas o diálogo posto entre as duas instâncias e os significados que as iluminam. Os recursos disponíveis para a produção, o diálogo entre os sujeitos participantes de sua construção, a distribuição e recepção do filme: tudo isso compõe a arquitetônica da obra e tudo isso pode acrescentar em sua análise e na elaboração de leituras. Em síntese, poderíamos dizer que é quando consideramos a arquitetônica de um enunciado fílmico, estamos em busca de desvelar os múltiplos diálogos que podem ser estabelecidos a partir deste enunciado: entre o filme e seu contexto de produção, entre o filme e seus “autores”, entre filme e seu contexto de recepção, entre filme e outros filmes, entre filmes e outros enunciados etc. Não estamos

dizendo que tudo isso deva ser analisado e apresentado no ensino de História, mas sim, enfatizando as múltiplas possibilidades que se abrem para o uso do cinema em sala de aula desde que estejamos atentos à arquitetônica do enunciado fílmico e seus diálogos.

Tomemos o exemplo de como *A Chegada* (2016), uma ficção que narra a chegada de naves alienígenas na terra, pôde se considerada como uma fonte possível para o debate acerca do processo de conquista e colonização da América pelos europeus.

Um dos textos básicos para essa discussão é *A Conquista da América: a questão do Outro* de Tzvetan Todorov. Na introdução de sua obra, o linguista búlgaro indica que sua preocupação central seria a de destacar a descoberta que o Eu faz do Outro, e como isso acontece através da linguagem. Desejoso de escrever sobre um evento paradigmático quanto a esse problema, Todorov se detém, então, sobre o episódio que considera mais fundamental de todos: “a descoberta da América, ou melhor, a dos americanos, é sem dúvida o encontro mais surpreendente de nossa história” (TODOROV, 1993, p. 5). Destacando assim, o valor paradigmático, exemplar e extremo deste evento, Todorov indica que nenhum outro continente despertou o mesmo senso de estranhamento e surpresa, estando estes sempre no horizonte histórico de possibilidade de europeus. Mas em continuidade, o autor sentencia:

A Lua é mais longe do que a América, é verdade, mas hoje sabemos que aí não há encontro, que esta descoberta não guarda surpresas da mesma espécie. Para fotografar um ser vivo na Lua, é necessário que o cosmonauta se coloque diante da câmera, e em seu escafandro há um só reflexo: o de outro terráqueo. No início do século XVI, os índios da América estão ali, bem presentes, mas deles nada se sabe, ainda que, como é de se esperar, sejam projetadas sobre os seres recém descobertos imagens e ideias relacionadas a outras populações distantes. O encontro nunca mais atingirá tal intensidade, se é que esta é a palavra adequada (TODOROV, 1993, p. 5 e 6)

Sempre que apresentamos a introdução deste texto enfatizamos o *nunca mais* de Todorov, e aproveitando o exemplo da ausência de vida

na Lua, sugerimos que só experimentaríamos algo semelhante se encontrássemos vida inteligente em outros planetas. Primeira conexão estabelecida.

Mas para além dessa relação pontual, o verdadeiro diálogo enunciativo se a partir da interdiscursividade que podemos perceber se identificarmos o tema central das duas obras. Nesse processo de conquista e colonização, o foco do linguista não será outro senão a comunicação. É justamente na diferença das formas de comunicação entre indígenas e europeus que a conquista se concretiza. E mais: é no privilégio do domínio da comunicação inter-humana dos europeus sobre a comunicação homem-mundo dos indígenas que se encontram as razões efetivas da vitória. Se a preocupação central de Todorov é a descoberta que o Eu faz do Outro, isso só é possível através da comunicação.

Como veremos, o enredo da obra fílmica proposta trata justamente da comunicação, tendo uma linguista como personagem principal, convidada a tentar decifrar a linguagem dos alienígenas que imprevisivelmente alcançam o globo em vários locais diferentes, em vários países, culturas, idiomas e linguagens diferentes. É, pois, um filme sobre comunicação e a forma como esta pode ser utilizada para produzir acordos ou dominações. Mais bakhtiniano, impossível.

Assim, se para Bakhtin não há produção cultural fora da linguagem, adquirir repertório acerca da filosofia da linguagem pode auxiliar na análise fílmica. Todas as categorias-chave exploradas pelo linguista englobam simultaneamente o **textual** (linguagem), o **intertextual** (diálogo do enunciado com outros enunciados), o **contextual** (o momento em que esse texto é feito e o momento em que ele é lido) e o **intratextual** (as situações dialógicas dentro da própria fonte). Essa arquitetura abre muitas possibilidades quando nos propomos a trabalhar com o cinema no ensino de História, ultrapassando os limites da ideia de “filmes históricos”. Afinal, como diz Koselleck, (ANO) a projeção que fazemos a partir de nossas expectativas de futuro dizem muito sobre a forma como interpretamos o passado. Da ficção de futuro de *A Chegada* (2016) podemos problematizar o passado e avaliar nossas ações presentes. É desse cálculo que o tempo histórico pode ser apreendido e a consciência histórica elaborada.

A CHEGADA (2016): EXPOSIÇÃO ANALÍTICA DO ENREDO

A Chegada é um filme de 2016 distribuído pela Paramount Pictures, dirigido por Denis Villeneuve, com roteiro de Eric Heisserer e baseado no conto *A história da Sua Vida* (1998) de Ted Chiang. Ao explorar um cenário de contato direto com o desconhecido, a ficção científica flerta com o potencial existente em torno da arte das palavras – desenvolvida como o meio constitutivo da singularidade humana, o estado caracterizado pela ação-reprodução-compreensão, o sentido que influencia o nosso olhar em relação ao universo. O que se sublinha por toda a trama é a situação de crise que se intensifica após a aterrissagem de naves alienígenas em diferentes países do Planeta Terra. O encontro com o extraordinário exige o desenvolvimento de novas formas de comunicação aptas a ultrapassarem a regularidade concebida pela sociedade, formas capazes de promover entendimentos acerca do que parece ser incompreensível.

Diante dessas circunstâncias, entramos em contato com a figura essencial para o desenvolvimento da narrativa: Louise Banks (Amy Adams). A renomada linguista é chamada para tentar estabelecer uma comunicação com os visitantes, ao mesmo tempo em que precisa apontar o propósito destes seres interplanetários. Todavia, a relação de Louise com sua função se estreita, excedendo os limites políticos requisitados e passando a abranger questões de sua vida pessoal. Para efetivar esse movimento narrativo, a obra faz uso da teoria de viagem no tempo baseada no *Paradoxo de Bootstrap*, na qual a criação de um loop temporal alternativo fornece um acesso ao futuro.

É possível salientar que essa teoria afirma que quando um item ou informação viaja no tempo, não se pode mais afirmar ao certo seu ponto de origem, dado que o *loop* gerado presume que passado, presente e futuro coexistem. Nesse sentido, o tempo explorado no filme não é linear, pois a perspectiva temporal dos alienígenas é cíclica. Essa característica, por sua vez, reflete na maneira como a linguagem dos mesmos é estruturada, haja vista que o uso dos símbolos circulares de comunicação – logogramas – permite uma abertura para a percepção de suas vidas de um modo completo, para uma vivência conjunta em relação aos períodos temporais. Vale citar que a linguagem destes seres é baseada em palín-

dromos, ou seja, além de ser em círculos, existe a possibilidade de ser lida ou interpretada de trás para frente, tanto da esquerda quanto da direita – assim como Hannah, o nome da filha de Louise com o físico Ian Donnelly (Jeremy Renner) – elemento este destacado na obra.

Considerar esses elementos internos da heterogeneidade discursiva que atravessa a narrativa aqui analisada implica em apresentar a língua como um fator determinante na realidade. A forma como os heptapodos – nome que advém do fato de os alienígenas possuírem sete “braços” – Abbott e Costello se comunicam não é relacionada à maneira como falam, a representação visível para o que está sendo e pode ser dito é inexistente. Logo, os logogramas representam como seus pensamentos se estruturam. Ao passo em que Banks aprende a linguagem circular ocorre uma quebra com seu “jeito humano” de ver o mundo. O modo de pensar e agir é rearranjado conforme a sensibilidade do Outro, pressupondo a constituição de diálogos que pactuem com as relações de reciprocidade.

À vista dessa condição de reciprocidade, defenderemos mais a frente como a narrativa fílmica pode ser utilizada como um fio condutor para a problematização do discurso moderno monológico, universalizante, de silenciamento do Outro e de dominação das alteridades. De um modo geral, as questões levantadas na obra em que nos propomos a analisar estão associadas a uma visão plural, tolerante e transitória da linguagem. Essa visão conduz à postura aberta de Louise ao diferente, ao questionamento voltado aos sentidos nos quais apoiamos-nos como sociedade e ao entendimento das diversas faces, perfis e dimensões do Outro. Na ficção, a personagem passa a enxergar o mundo da mesma forma que os alienígenas – passado, presente e futuro passam a ser simultâneos. Essa dinâmica se remete às questões dialógicas referentes ao pensamento bakhtiniano. Deste modo, faz-se necessário ressaltar que, no cenário ficcional, todos aqueles que se propusessem a aprender a língua em logogramas dos alienígenas também estariam suscetíveis a alcançar um novo modo de enxergar a vida. A relação da linguista com os heptapodos nos leva a perceber como nossa formação como indivíduos nunca está acabada: nós nos construímos constantemente na medida em que interagimos com os outros. Esse eterno inacabar pode ser claramente expresso quando consideramos como o filme toma como verdade a ideia

de que quando nos entregamos completamente ao entendimento de uma língua desconhecida, podemos mudar efetivamente nossa percepção, no lugar do absoluto, encontramos uma multiplicidade de pontos de vista que corroboram para a adaptação e a consideração equipolar em torno dos novos discursos.

O desenlace da narrativa se dá quando a linguista compreende todo potencial discursivo da linguagem dos heptapodos, que em um de seus logogramas apresentaram a palavra mal compreendida como “arma”, reinterpretada *a posteriori* como “língua”. Se a ideia de arma conduz à tensão armamentista que quase se encerra no ataque de todas as nações às naves, a reinterpretação de Louise auxilia à percepção de que para decifrar a linguagem, seria necessária a cooperação entre os diferentes países que receberam “a chegada” dos alienígenas. A comunicação entre os diferentes e a descoberta que o eu faz do outro, pelo menos no filme, não precisa resultar em destruição e dominação da alteridade.

PROPOSTA DE DIÁLOGO ENTRE A CHEGADA E A INVASÃO EUROPEIA DA AMÉRICA¹

O ano de 1492 marca o enfrentamento de uma nova realidade, definida pelo choque entre dois mundos. A chegada do Europeu à América propõe uma quebra de valores e uma nova construção de padrões que acarretam a desarticulação do sistema medieval, levando ao processo de elaboração de questões voltadas ao âmbito da modernidade. Questionamentos são formados a partir do contato com o desconhecido. “Contato” pode ser entendido como sinônimo de “proximidade”, “convivência” e “comunicação”, mas o processo que sucede a chegada europeia à América passa por diferentes pontos a respeito da constituição do posicionamento moderno em face do outro e do mundo. A contraposição entre

1 Essa seção do texto constitui a atividade avaliativa originalmente produzida. Esta foi mantida o mais próximo de sua versão original, de modo a conter em si, todas as características esperadas de uma produção para uma licencianda em seu primeiro ano do curso. Essa atividade foi elaborada após o debate dos textos que auxiliaram à análise da invenção, descobrimento e conquista da América. O filme foi assistido por cada um dos estudantes em suas residências, e questões foram debatidas em sala de aula antes do encaminhamento da atividade proposta.

dois mundos pode ser posta de duas maneiras: a relação entre o europeu medieval/moderno e o europeu perante os nativos americanos.

De início, a chegada à América é marcada pela visão medieval expressa através da personalidade de Cristovão Colombo. O marco referencial atribuído ao sentido da chegada às novas terras é refletido na visão que as pessoas tinham a respeito da realidade (compreensão inteiramente ligada à idealização, à crença e ao sentido que se atribui à fé). A imagem que se tinha a respeito do universo estava pautada nas características da criação de Deus: finita, perfeita e inalterável (cf. O’GORMAN, 1992, p. 72). Partindo dessa condição, podemos reconhecer o impacto e até mesmo a postura descrente e ilusória de Colombo quando relacionada à eventual ideia de um “novo mundo”. Além disso, é concebível a noção de protelação advinda do mesmo, na qual a fé simboliza o elemento de convicção que formaria a negação vinculada ao conhecimento sobre as terras exploradas.

O sentido das viagens de Colombo possui então, os seguintes pontos interpretativos: viagens para chegar à Ásia; indícios e especulações que não abalaram suas crenças e convicções; processo de exploração das terras; recepções das pessoas acerca das afirmações postas pelo mesmo; sentido e alcance das conclusões. Neste primeiro momento, o processo das viagens é marcado pela fé inabalável de Colombo frente às novas terras, suas atitudes consistiam nos valores de suas crenças. A Coroa e os teóricos demonstravam posturas, de certa forma, divergentes. Interessada pelos benefícios, a Coroa se mostrou cética quanto às afirmações, enquanto os teóricos exigiam provas a respeito do achado (cf. O’GORMAN, 1992). Essas provas impulsionariam, mais adiante, o verdadeiro significado sobre as terras. Nas explorações feitas ao longo das viagens, foram postos relatos de Colombo elencados na descrição dos territórios, fauna e flora. É importante enfatizar que o conhecimento, o “contato” com os indígenas não aconteceu de forma direta, uma vez que na visão de Colombo, os nativos eram “parte da natureza”. Não há descobrimento do Outro.

Dentro do dilema determinado pelo que seriam as “novas terras”, existia a figura de Colombo e também a figura de Vespúcio, que manti-

nam foco na missão de localizar a passagem para o Oceano Índico. Ao final, Vespúcio estabeleceu a ideia de um novo mundo, abrindo assim, o leque de possibilidades para explicar a existência das terras encontradas, contestando as colocações iniciais postas por Colombo e aqueles que o apoiavam. Atribuir um novo significado a uma nova terra se tratava de um grande embate constituidor da modernidade europeia e, conseqüentemente, do ego europeu. 1492 representou então, a reconstrução de todo o molde do mundo medieval e a desarticulação caminhou rumo ao conhecimento de um novo mundo, ao acordo do próprio querer quando relacionado ao olhar sobre seus domínios.

“Domínio”. A partir desse quesito é possível detalhar o desenvolvimento do homem moderno, que está inteiramente ligado ao propósito de criação de uma subjetividade própria. Os discursos de poder, o ato de exercer controle sobre pessoas e territórios aparecem como itens primordiais, impulsionadores da construção moderna de mundo. A América se constitui como a primeira identidade moderna. Formava-se uma Europa expansionista, colonizadora, exploradora que estabelecia eixos estruturais voltados às formas e exercícios da colonialidade. A colonialidade constitui sua marca moderna enraizada nos princípios da dominação, impactando as relações com o próximo e a visão de mundo dos povos que enfrentam o decurso dominante.

O “eu conquisto” marca o início das descobertas rumo a um novo mundo. A partir da América, a Europa se firma como o “centro” do universo. O caráter da “descoberta” forma a subjetividade moderna, moldando também, o eurocentrismo. O desenvolvimento é usado como fundamento para determinar a situação de avanço, a constituição de uma totalidade está voltada à Europa que representa a ascensão, a sabedoria, a superioridade. Assim, o desempenho formou-se através da ideia de desenvolvimento e firmou-se com base nas idealizações e realizações feitas em relação ao Outro, mediante a posição de dominação/conquista.

A análise a respeito dos pontos “invenção”, “descobrimento”, “conquista” e “colonização” trabalha com visões de diferentes ocasiões que se complementam dentro da perspectiva dominante (cf. DUSSEL, 1993). A invenção é demonstrada a partir do momento em que a América apare-

ce com o potencial de se tornar uma versão da Europa, sendo inventada de forma semelhante. Conforme aponta Dussel (1993, p. 36), “a Europa tornou as outras culturas, mundos, pessoas em objeto: lançado diante de seus olhos. O ‘coberto’ foi ‘descoberto’: ego cogito cogitatum, europeizado, mas imediatamente ‘em-coberto como Outro’. O outro constituído como o Sim esmo”. O “descobrimento” possibilitou a formação do confronto com o Outro, que dentro da visão moderna, aparece com a forma de “Sim esmo” devendo ser colonizado, modernizado e civilizado (formação substancial final do ego moderno).

A construção do ego moderno é marcada pela representação da personalidade de Fernando Cortês. O caráter do homem moderno é voltado à conquista, à imposição de uma individualidade violenta ao outro. A imagem de Cortês segue um caminho diferente do mundo medieval (onde as pessoas nasciam o que eram e assim seriam ao longo da vida), pois aborda a temática do crescimento. Um rapaz pobre que em meio a aventuras conquistou sua riqueza e se tornou capitão geral. A ideia de superação, de crescimento interfere de maneira direta na visão que forma a superioridade. À medida em que havia contato com outros povos, o ego moderno de Cortês se posicionava de maneira a incorporar uma negação a respeito do outro, sua subjetividade se formava a partir da distinção e da formação do processo de opressão.

O modo como o europeu lidou com a presença do outro demonstra a incapacidade direta para com o rompimento da divisão entre a realidade violenta e a exterioridade advinda do próximo. Entender o outro como “outro” (com suas particularidades, mecanismos e crenças), foi ação encoberta pela dominação trabalhada de todas as formas, fazendo uso específico da comunicação. O processo de conquista ocorreu de maneira a apresentar o encontro de duas lógicas completamente diferentes, marcadas pela sobreposição de uma cultura e o impacto na tomada de decisões entre espanhóis e nativos americanos. “Os índios e os espanhóis praticam a comunicação de maneiras diferentes. Mas o discurso de diferença é um discurso difícil” (TODOROV, 1993, p. 61). A formação da hierarquização europeia está inteiramente ligada ao pressuposto da (in) diferença em relação ao outro. A reflexão em torno da comunicação gira em torno da existência de duas formas de se comunicar: a relação comunicativa entre os homens e a relação homem e mundo.

A relação entre o homem e o mundo explica como indígenas e europeus se posicionariam perante a “interação” ocorrida. A chegada de Cortês e sua tropa ao Império Asteca representa o choque entre o mundo moderno em gestação, formado por indivíduos “livres”, comunicativos, capazes de causar tormenta, e o mundo formado por cultos, ritos, deuses e tradições dos indígenas.

Ao pensar no ato da luta, o caminho que se apresenta é completamente desigual. A relação com o Outro demonstra a vontade de poder e riqueza frente a homens que estavam desconcertados, desorientados, não sabendo como agir sem a previsão ritualizada perante o maquiavelismo político que ali era articulado. O imprevisível da conquista junto à forma de comunicação moderna que se adaptava a qualquer meio (principalmente a um “meio ingênuo”) levou à desarticulação completa do mundo asteca. Desse modo, é formado o paralelo de afirmação e negação, onde se afirma a conquista como prática do “eu conquisto” e é negada a existência do outro dentro de sua totalidade.

A questão da comunicação pode ser trabalhada através do filme *A Chegada* (2016). É possível fazer uma articulação concomitante entre história e ficção, e como a representação da linguagem pode se apresentar perante a compreensão do outro. Ao analisar o caráter utilitário da personagem Louise Banks e a personalidade de Fernando Cortês, é concebível a ideia de contraposição quando ambos estão relacionados ao uso da linguagem.

A diferença se apresenta nos objetivos, nos meios e nas conclusões obtidas através de suas técnicas de apresentação e difusão das concepções obtidas ao longo das experiências. Louise faz uso da linguagem para compreender o outro, auxiliando na convivência. Saindo de sua zona de conforto, a personagem se abre para conhecer o outro, entrando em contato e compreendendo a posição que evita o confronto direto. O trabalho é feito junto ao reconhecimento da cultura, pois a linguagem traduz e demonstra os valores culturais. Com isso, a ideia de (re)conhecimento do outro é definida de forma precisa, possibilitando a construção/desconstrução de conceitos e pré-conceitos, visualizando a alteridade através da comunicação.

Cortês, por sua vez, utiliza de sua boa articulação com a fala para dominar o próximo, construindo um sistema de convivência inferiorizado e violento. Age com hipocrisia, trabalha junto a mentira e a dissimulação, demonstrando a totalidade dominadora. Faz uso de signos para impactar negativamente os nativos, provando sua incapacidade de reconhecer a humanidade do próximo e se dispondo a (re)construir uma identidade que encobre o outro para justificar os fins da dominação física e mental.

A posição mediadora de Louise pode ser apresentada em forma de paralelo com Malinche (intérprete na relação espanhol e asteca). Segundo Todorov, (1939, p.98) “A Malinche glorifica a mistura em detrimento da pureza (asteca ou espanhola) e o papel de intermediário. Ela não se submete simplesmente ao outro, adota a ideologia do outro e a utiliza para compreender melhor sua própria cultura”. A construção dos princípios ensinar e aprender se formam ao longo da compreensão, comportamento e cooperação. Com suporte nesses aspectos, Malinche e Louise representam como a linguagem perpassa pela construção da mudança, de uma nova compreensão de mundo e do pensamento.

Para exercer um contato direto com o outro é necessário ter consigo a capacidade de ouvir relacionada à habilidade de falar. O contato trabalha diretamente com a construção de perspectivas, sejam elas positivas ou negativas. Cortês faz uso da linguagem para dominar. Malinche compreende o próximo, mas é usada de maneira a promover o poder europeu. Louise demonstra a força de se sensibilizar, formando interpretações positivas correspondentes à necessidade mútua.

A reflexão sobre o mútuo se forma ao longo da (in)capacidade de interpretação. A possibilidade de comunicação pode ser confrontada de várias maneiras, a luta desigual ocorrida entre astecas e espanhóis pode simbolizar vários confrontos existentes na atualidade, onde a oportunidade de diálogo é substituída pela força bélica. A posição de ataque se encaixa como um antecedente que destrói a efetivação do papel coletivo, colocando os princípios de controle como premissa básica.

A ideia de dominação é uma herança presente na atual mentalidade dos homens. No filme, a chegada dos extraterrestres à Terra foi marcada com a primeira impressão humana de dominação, de conquista para

a destruição. Aquilo que não é compreendido se relaciona diretamente com o sentimento de ameaça, levando ao sentimento de insegurança que gera, por sua vez, a falta de civilidade (demonstrada com maior força no confronto constituidor da dominação). Essa construção dominadora sobre o outro foi posta de maneira a colocar os heptapodos Abbott e Costello, como os verdadeiros destruidores da capacidade “libertadora” do domínio humano.

A compreensão que gira em torno da ideia de dominação está tão presa e enraizada na visão de mundo humana, que o termo *offer weapon* (oferecer arma) se apresenta de maneira violenta e de certa forma, colonialista. Excluindo assim, a dinâmica plural da palavra que pode retratar um recurso extremamente necessário (no caso do filme, a ferramenta promotora da união). A questão da união é trabalhada quando detalhada através da conexão global. Os heptapodos vieram à Terra com a função de unir a humanidade, fazendo uso de sua língua. As nações se opuseram umas às outras, seguindo o pensamento moderno subjetivo que leva à divisão e ao constante combate. O posicionamento das doze conchas dos extraterrestres cria um elemento de necessidade quando relacionado ao próximo, já que o contato seria primordial para alcançar a compreensão.

As diferenças apresentadas entre conquistadores e conquistados, passado e atual, modernidade e contemporaneidade se associam à situação constitutiva do pensamento humano quando articuladas à condição e às distinções do próximo. As relações de dominação configuradas na modernidade perduram até os dias atuais, sendo promotoras da divisão de poder/trabalho entre as nações e povos. A formação de perspectivas de reestruturação do entendimento humano a respeito do papel do outro pode ser efetivada com a ideia do *non-zero sum game* (Jogo de soma não-zero), citado ao longo do filme. A noção de uma interação utilitária, em que ambas as partes saiam vencedoras e em condições positivas, demonstra a necessidade de se pensar a respeito das condições humanas (internas e externas) e dos conflitos interculturais acarretados pela grande configuração das relações de poder.

A imposição do domínio europeu foi realizada com a incorporação do sistema-mundo, gerando consequências voltadas à constante compe-

tição existente na atualidade, guiada pela falta de comunicação que leva à incompreensão recorrente. Os combates físicos/morais, a desvalorização cultural, a resistência de povos “sem história” e a constituição de uma só história, ganham espaço como resultados principais. Com isso, as relações entre diferentes povos, etnias, culturas e gerações só serão compreendidas a partir do contato direto, e de uma globalização que pregue a crescente interdependência entre os humanos. Consequentemente, ferramentas como a tecnologia e a comunicação serão utilitárias para a fundamentação do outro dentro da totalidade social.

SÍNTESES PROPOSITIVAS: A AMPLIAÇÃO DAS POSSIBILIDADES PARA A LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA NO ENSINO DE HISTÓRIA

A partir das reflexões apresentadas nas seções anteriores, à guisa de conclusão do texto (mas não das ideias), consideramos ser necessário recuperar a motivação do que apresentamos e procurar reforçar os vínculos de discussões aparentemente tão díspares.

O ponto de partida foi um texto concreto, um enunciado complexo, uma atividade avaliativa produzida por uma professora de História em formação em seu primeiro ano de graduação. Este texto foi resultado de um debate realizado em sala de aula que procurou estabelecer um diálogo entre as questões que envolvem o processo de conquista e colonização da América e um filme de ficção científica que narra sobre a chegada de alienígenas à Terra. Esse diálogo que provocou estranhamento e desafiou a capacidade analítica dos discentes, produziu excelentes atividades, dentre as quais destaca-se a que compõe o corpo deste texto.

A partir desta experiência que consideramos exitosa, ampliamos nosso interesse na problematização do uso do cinema no ensino de História, ao perceber as possibilidades que se abrem quando ultrapassamos o universo dos “filmes históricos” para estimular reflexões de natureza propriamente histórica. Para tanto, entendemos que o pensamento e os conceitos advindos do Círculo de Bakhtin podem ser valiosos na conse-

cução de metodologias e propostas práticas para o uso dos filmes em sala de aula e no ensino de História em geral. Efetivamente, a intenção é fomentar a perspectiva de que se amplia consideravelmente o potencial do cinema como fonte histórica quando se assume a proposta de assumi-lo como linguagem, recuperando os desdobramentos que daí advém.

Desta forma, gostaríamos de finalizar enfatizando os aspectos mais propositivos do percurso trilhado nesse texto. O primeiro deles é justamente a importância de que o professor de História diversifique o universo de representações fílmicas trabalhadas no ensino de História. Como dissemos, a “História nos filmes” é extremamente importante e é fundamental que o professor se sinta apto a problematizá-la também nos termos de sua enunciação e arquitetônica. Contudo, há um universo de possibilidades para além desse nível de relação.

É natural que, em se trabalhando com um filme no ensino de História, um professor privilegie um desses aspectos em relação aos demais, mas talvez o que mais queiramos enfatizar até aqui é justamente as novas possibilidades que se abrem quando se pensa em trabalhar uma fonte fílmica levando em consideração essa tripla dimensão: a história no filme (caso se trate do caso), em articulação com a análise desse filme em seu contexto histórico de produção e enunciação, iluminado pelas questões estéticas, técnicas e linguísticas do cinema em seu tempo de elaboração. (BORGES, 2019, p. 190)

Para isso, é essencial que haja nos cursos de formação de professores espaço para a uma discussão sobre História e a diversidade de linguagens. O giro linguístico que tomou de assalto as ciências humanas e sociais desde a segunda metade do século passado demorou a penetrar no universo acadêmico historiográfico, e ainda menos na formação do professor de História. Por tal razão, ainda é recorrente que os professores de História se utilizem do cinema apenas como uma forma de diversificar as metodologias, ou mesmo, para preencher uma lacuna no planejamento ou quando falta um professor. O filme não é meramente um entretenimento: é uma fonte histórica que deve ser compreendida em sua dimensão enunciativa e arquitetônica, selecionando a partir des-

sa compreensão, os aspectos que se consideram mais relevantes para a discussão nos contextos concretos de cada prática educativa. Se assim não o for, corre-se o risco de que os professores continuem se restringindo em termos de possibilidades a “filmes de época”, e mesmo quando o fazem, podem estar assumindo-os como ilustrações, e não como representações, leituras desse passado. Afinal, a postura mais recorrente das pessoas frente a obras fílmicas que representam o passado tende a ser aquela que vislumbra nos filmes históricos a verdade dos fatos, coisa que não existe nem na narrativa historiográfica.

Deste modo, não há formação de professores de História hoje que possa prescindir da interdisciplinaridade que oportunize, em algum momento específico do curso ou em situações imiscuídas em componentes curriculares diversas, a apropriação de temas referentes à filosofia da linguagem. Naturalmente não se trata de se ater apenas a Mikhail Bakhtin, mas sim de considerar a importância de que o professor esteja habilitado a manipular as diferentes linguagens em sala de aula a partir das questões postas pela análise linguística, compreendendo quais são as questões mais básicas que devem ser consideradas para que se perceba a forma como o homem produz significados e constrói culturalmente sua realidade.

Aqui, sugerimos a partir de três conceitos do Círculo de Bakhtin, questões metodológicas importantes. O fundamental é considerar o filme como um enunciado, que como tal, deve ser compreendido em seu contexto concreto de enunciação, único e irrepitível. Sendo um *texto*, o filme precisa ser contemplado em suas múltiplas relações dialógicas, em sua intertextualidade, intratextualidade e contextualidade. Como um enunciado que dialoga com outros enunciados e como um enunciado que adquire leituras específicas a partir de seu evento enunciativo. Assim, nenhuma proposta de exibição fílmica em sala de aula redundará em resultados idênticos, pois a cada turma, a cada situação específica no tempo-espço, a cada situação enunciativa única e irrepitível das relações inter-humanas, abre-se a possibilidade para o novo, para a abertura, para o não-acabamento.

Por esse prisma, a própria aula, o resultado do trabalho do professor, se converte em um ato enunciativo que deve estar suscetível, a

despeito da necessidade do planejamento prévio, à imponderabilidade inerente de um evento que é marcado pela unicidade e irrepetibilidade. É no diálogo inter-humano estabelecido entre os sujeitos que participam de uma aula, que debatem sobre um filme, que constroem relações, que se pode encontrar a novidade do fazer educativo, o esperar, o freiriano que deve se manter no horizonte da prática educativa em um país ainda tão atravessado pela desigualdade e pela violência. O diálogo vivo e construtivo, no sentido bakhtiniano, convida a esse deslumbramento pelo inesperado, que pode reabilitar mesmo os mais desalentados profissionais da educação e rerepresentar a novidade mesmo ao mais experiente professor.

Mas para além dessa intertextualidade e contextualidade do texto fílmico, consideramos que as possibilidades para o uso do cinema no ensino de História serão ampliadas tanto quanto sejamos capazes de perceber a arquitetura da obra fílmica. Precisamos de uma educação estética que nos estimule a lidar com os enunciados complexos estéticos a partir da avaliação da interação entre material, forma e conteúdo, buscando compreender o processo de construção da obra, sua enunciação e suas múltiplas recepções. Para ler um filme é preciso que se tenha, no mínimo, o entendimento de que se trata de uma linguagem e que, como tal, existe um processo estético de criação, de seleção da forma, de elaboração das estruturas e de como isso, por exemplo, dialoga com o conteúdo da obra.

Creemos, assim, que a ampliação das possibilidades do uso do cinema no ensino de História depende não apenas da formação inicial, mas também continuada do professor. Afinal de contas, essas possibilidades dialógicas serão estimuladas tanto quanto se busque por enunciados novos, diálogos novos, contextos novos. O pensamento bakhtiniano é um pensamento que rejeita o acabamento e a finalização, atribuindo às interações linguísticas a possibilidade de trazer renovação perene mesmo aos contextos mais estanques. No limite, o convite é de fato para que todo profissional da educação se considere nesse perene inacabamento, num esforço autoformativo incessante através de novas experiências, cursos, e interações, sempre intersubjetivas e nunca solipsistas.

Por certo o exemplo que aqui propusemos deste esforço pode se mostrar inadequado para determinados contextos de práticas educati-

vas. Compreendemos que nem todos consigam realizar tranquilamente a conexão entre um filme de ficção científica com ETs, cuja estética é razoavelmente contemplativa, com a chegada dos europeus à América². Entretanto, esperamos que este exemplo possa suscitar novas ideias e proposições para os leitores deste texto, com a sincera expectativa de que práticas educativas cada vez mais qualificadas nos conduzam à formação de sujeitos capazes de ler melhor, não apenas textos escritos, fílmicos ou de qualquer outra natureza, mas que sejam capazes de ler o mundo de forma autônoma, crítica e libertadora.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato*. Tradução. Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza. s.d. Disponível em: <http://lutasocialista.com.br/livros>. Acesso em 10 de out de 2019.

BAKHTIN, Mikhail. Gêneros do Discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. 5ª Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. p. 261 - 306.

BORGES, Rafael. Entre enunciados e diálogos: perspectivas para o uso do cinema no ensino de História. In: BORGES, Rafael; CARDOSO, Maria Abadia; MACHADO, Flávia (org.). *Licenciatura em História do IFG: Dez anos de desafios na formação do professor pesquisador*. Goiânia: Editora IFG, 2019. p. 181 – 205.

DUSSEL, Enrique. *1492: o encobrimento do outro (A origem do “mito da Modernidade”)*. Tradução: Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

O’GORMAN, Edmundo. *A invenção da América: reflexão a respeito da estrutura histórica do Novo Mundo e do sentido do seu dever*. Tradução: Ana Maria Martinez Corrêa. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

2 Ainda que uma relação como essa possa ser mais óbvia e menos sutil, como em Avatar (2009).

SOBRAL, Adail. Ato/Atividade e evento. In: *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2017.

TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América: a questão do outro*. Tradução: Beatriz Perrone Moisés, 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

TODOROV, Tzvetan. Prefácio à edição francesa. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. 5ª Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. p. XIII - XXII.

DAS NARRATIVAS HISTÓRICAS SOBRE O BRASIL NO CINEMA NACIONAL: DESAFIOS NA PRÁTICA DOCENTE¹

Diogo Matheus de Souza
Claricia Otto

Em nossas trajetórias profissionais, no ensino e na pesquisa, desenvolvemos reflexões acerca do uso do cinema como documento histórico na sala de aula, como meio de memória e de representações do passado, principalmente de passados representados em filmes nacionais e permeados por lutas de memória e esquecimento entre diferentes grupos sociais. Chartier (2002, p. 17), diz que “as lutas de representação têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio”.

Muito embora Chartier não esteja referindo-se a filmes, tomamos essa perspectiva como suporte teórico na compreensão de como diferentes grupos sociais são representados em filmes nacionais. Nessa direção, no percurso investigativo também buscamos compreender como os afetos e as sensibilidades estão contidos na forma como os filmes são apropriados e quais representações, ensinamentos e questões históricas e sociais são mobilizados por docentes de História do Colégio de Aplicação (CA), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), entrevistados durante o ano de 2017.

O ponto de partida da pesquisa foi o contexto de criação da Lei 13.006/2014, que determina a exibição de filmes de produção nacional em todas as escolas de educação básica do país por, no mínimo, duas ho-

1 O presente texto é desdobramento da pesquisa de Mestrado, concluída em 2020, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob orientação da professora Claricia Otto. Contou com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

ras mensais (BRASIL, 2014). Essa Lei, idealizada com o propósito de incentivar a criação de um público para o cinema nacional por meio da escola, tem se constituído num incentivo para que docentes, pesquisadores e cineastas encontrem, na escola, um lugar para divulgar a diversidade de produções do mercado audiovisual brasileiro e, assim, também ocorra uma aprendizagem plural. Nessa mesma direção, o cinema nacional também propicia que diferentes histórias e memórias sejam (re)conhecidas, principalmente quando as produções escolhidas vão além dos grandes circuitos comerciais, empresas como a Globo Filmes, e abrangem o cinema independente e alternativo.

As produções fílmicas nacionais são utilizadas pelos professores entrevistados, também, como coadjuvantes na implementação da Lei 10.639/2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todos os níveis da educação básica do país (BRASIL, 2003), alterada pela Lei 11.645/2008, que incluiu o reconhecimento da cultura e dos povos indígenas do Brasil (BRASIL, 2008). Essas Leis foram criadas em resposta à demanda pelo reconhecimento desses dois grupos étnicos como integrantes centrais no processo de constituição da nação por identidades étnicas plurais. Temas relacionados que constam nas Leis, como “a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional”, além de permearem o currículo escolar das escolas, têm o indicativo de serem contemplados, de modo específico, nas aulas de “educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, objetivamos apresentar, neste capítulo, reflexões sobre práticas docentes de uso do cinema no ensino de História e que se articulam com esses e outros debates contemporâneos relativos às identidades plurais, à preservação da vida e do meio ambiente. Para tanto, selecionamos duas produções audiovisuais nacionais que tangenciam por esses temas e que foram mobilizados por três dos cinco professores entrevistados. Na primeira seção, o curta-documentário “À sombra de um delírio verde” (2011), dirigido por An Baccaert, Cristiano Navarro e Nicolas Muñoz, utilizado, em sala de aula, pelo professor Camilo Buss Araújo e pela professora Karen Rechia. Na segunda seção, o longa-metragem de

animação, “Uma história de amor e fúria” (2013), dirigido por Luiz Bolognesi, utilizado pelo professor Fernando Leocino da Silva.

“À SOMBRA DE UM DELÍRIO VERDE”

O curta-documentário “À sombra de um delírio verde” aborda a luta do povo indígena Guarani-Kaiowá na fronteira do estado do Mato Grosso do Sul com o Paraguai, pela reconquista de seu território. Os Guarani-Kaiowá representam a maior etnia indígena brasileira, com uma população de aproximadamente trinta e um mil indígenas, que ocupam a região sul do estado do Mato Grosso do Sul. No Paraguai, correspondem a uma população de aproximadamente quarenta mil. No Brasil, de acordo com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a vida desse povo sofreu profundas transformações após a Guerra do Paraguai (1864-1870), quando se inicia a ocupação sistemática do território Guarani por diversos setores de exploração econômica, especialmente o estabelecimento de grandes latifundiários que se dedicam às monoculturas de produção da erva-mate, da soja e da cana-de-açúcar.

Kaiowá é uma palavra guarani que significa povo da floresta. Para esse povo, ter sido obrigado a estar em meio a um campo sem árvores, ou junto de extensas monoculturas, resultou em uma abrupta e violenta mudança em seu modo de ser Guarani-Kaiowá, questões centrais tratadas no documentário “À sombra de um delírio verde”. Os diretores An Baccaert, Cristiano Navarro e Nicolas Muñoz utilizam entrevistas com mulheres e homens Guarani-Kaiowá e também realizam gravações observando seu cotidiano. Nas entrevistas, é possível perceber como a memória desse povo é mobilizada, incluindo narrativas, tanto sobre o seu modo de vida quanto sobre as graves consequências da monocultura da cana-de-açúcar. A narração em *off* que acompanha as entrevistas e imagens ressalta como muitas comunidades foram expulsas de seu território. Banimento que ocorreu mesmo depois de a Constituição Federal de 1988 ter reafirmado os direitos originários e imprescritíveis às terras tradicionalmente habitadas pelos povos indígenas do Brasil, superando o conceito de assimilação, que entendia indígenas como categoria transitória, fadada ao desaparecimento. Entretanto, como indica Piubelli (2019, p. 81),

[...] na prática, os direitos conquistados na Constituição Federal, no que se refere à demarcação de seus territórios tradicionais, continuam não sendo efetivados pelo Estado e, em diversos momentos, o Poder Judiciário se posiciona garantindo a supremacia do direito de propriedade dos grandes proprietários ligados ao agronegócio, em detrimento do que estabelece a Carta Magna acerca dos direitos dos povos indígenas à demarcação de seus territórios tradicionais.

Por centenas de anos, anteriores à ocupação de suas terras, os Guarani-Kaiowá caçavam e coletavam em meio às florestas. Cultivavam pequenas dimensões de terras para a própria subsistência e tentavam proteger seu modo de vida do avanço do colonialismo, porém, se no século XIX encontravam-se em cerca de oito milhões de hectares no estado de Mato Grosso do Sul, atualmente ocupam menos de 1% desse território.

Um dos problemas que intensificou a ocupação do território Guarani-Kaiowá foi a demanda por combustíveis, sendo o Brasil um país pioneiro no uso do etanol, produzido com a monocultura da cana-de-açúcar. Sobre essa demanda, o curta-documentário provoca reflexões sobre a complexa contradição entre a produção do etanol, a preservação do meio ambiente e a extensão de monoculturas no território indígena. Por um lado, se se comparar com a gasolina, o uso do etanol significa uma considerável diminuição na emissão de gases poluentes; por outro, significa uma demanda cada vez maior na produção de cana-de-açúcar, que reverbera em danos irreversíveis para o meio ambiente e para a população indígena remanescente. Sem a terra para produzir garantindo sua subsistência, os Guarani-Kaiowá são obrigados a trabalhar nas plantações de cana-de-açúcar, conforme retrata uma das cenas do documentário (Imagem 1), tornando-se essa quase a única forma de subsistência que lhes resta diante da ocupação de suas terras.



IMAGEM 01 – Cena de trabalhadores Guarani-Kaiowá nas plantações de cana-de-açúcar. **Fonte:** Documentário “À sombra de um delírio verde” (2011).

Além das relações de trabalho, o curta-documentário aponta para as consequências ecológicas da expansão da monocultura de cana-de-açúcar. Um dos Guarani-Kaiowá entrevistado diz: “O rio é o sangue da terra. Igual nós temos a nossa veia. Sem sangue ninguém sobrevive, e não tem forma nenhuma de viver sem o rio e sem a mata” (“À sombra de um delírio verde”, 2011). Importante destacar que o Mato Grosso do Sul está situado sobre o Aquífero Guarani, o segundo maior reservatório natural de água doce do mundo, abrangendo partes da Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. A plantação de cana-de-açúcar implica grande utilização de agrotóxicos e a produção de rejeitos que chegam até aos rios e aos reservatórios subterrâneos de água (Imagem 2). Juntamente com a poluição das águas e lençóis freáticos, a floresta também é devastada, resultando em graves impactos na fauna e na flora da região.



IMAGEM 02 – Cena de rejeitos da produção de cana-de-açúcar. **Fonte:** “À sombra de um delírio verde” (2011).

O trabalho desenvolvido em sala de aula com esse documentário está no bojo das reformulações curriculares iniciadas no final da década de 1980 até a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental e médio no final de 1990. Ou seja, trata-se do contexto da redemocratização do país, marcado pela emergência de histórias, memórias e identidades, antes silenciadas, que deslocam parte importante das lutas políticas para o campo da cultura e, também, para o campo educacional (CARRETERO; ROSA; GONZÁLEZ, 2007). Igualmente se alinha ao que Bittencourt (2003, p. 202) sugere: “o estudo da história das populações indígenas deve partir dos grupos existentes no presente ou que já viveram na região, para conhecer as singularidades históricas de cada grupo nativo”. Alerta que uma abordagem genérica sobre os indígenas brasileiros impede o entendimento da participação de cada povo na história nacional, local e regional, “assim como impossibilita o conhecimento da história das relações e formas de contato com o mundo branco, diferente para cada população indígena e com consequências igualmente diversas para a História Nacional” (BITTENCOURT, 2003, p. 202).

Nessa perspectiva, quando os docentes de História abrem espaço, na sala de aula, para uma produção audiovisual como “À sombra de um delírio verde”, permitem que os estudantes conheçam uma história que é

também narrada pelo próprio povo Guarani-Kaiowá, uma vez que o curta-documentário traz entrevistas de vários deles. Igualmente contribui para que o protagonismo desse povo, em sua própria história, chegue ao conhecimento dos estudantes, juntamente com suas lutas, reivindicações e características culturais específicas. O ensino de história do Brasil, como destaca Bittencourt (2003), precisa continuar superando a visão de uma história de viés eurocêntrico. Para tanto, um dos meios é contemplar a realidade específica dos conflitos étnicos e de classe no país.

Esses professores, colaboradores de nossa pesquisa, ao apontarem para a necessidade de promover a diversidade das produções audiovisuais brasileiras, também evidenciam o cenário de reconsiderações do passado reivindicadas nas últimas décadas por movimentos sociais. A introdução da história indígena e dos povos africanos e afro-brasileiros relaciona-se com uma nova condição do papel da história escolar, tendo como pressuposto não mais a constituição de uma identidade nacional homogênea e ausente de conflitos, mas que reconhece as identidades sociais que emergem da sociedade brasileira, e funda-se na diversidade e na pluralidade. Como indicam Carretero, Rosa e González (2007, p. 14), “a escola é justamente um cenário onde as sociedades disputam as memórias possíveis sobre si mesmas”, e, como indicamos na próxima seção, essas disputas representam, ainda, mais desafios à prática docente em sala de aula.

“UMA HISTÓRIA DE AMOR E FÚRIA”

O longa-metragem “Uma história de amor e fúria” (2013) é dirigido por Luiz Bolognesi. Como já referido, esse filme é utilizado pelo professor Fernando Leocino da Silva para tratar sobre o processo de colonização do Brasil. Além de o filme remeter aos indígenas, aborda sobre o passado e presente dos povos africanos e afro-brasileiros. De acordo com a sinopse,

[...] é um filme de animação que retrata o amor entre um herói imortal e Janaína, a mulher por quem é apaixonado há 600 anos. Como pano de fundo do romance, o longa de Luiz Bolognesi ressalta quatro fases da história do Brasil: a colonização, a escravi-

ção, o Regime Militar e o futuro, em 2096, quando haverá guerra pela água. Destinado ao público jovem e adulto com linguagem de HQ (História em Quadrinho), o filme traz Selton Mello e Camila Pitanga dublando os protagonistas (Uma história de amor e fúria, 2013).

O professor Fernando opta por utilizar, em suas aulas, apenas os vinte minutos iniciais desse filme, em uma atividade de comparação com outro longa-metragem, “Caramuru – a invenção do Brasil” (2001), dirigido pelo cineasta Guel Arraes, e roteirizado por Arraes e Jorge Furtado. Trata-se de uma edição em forma de filme, da minissérie de mesmo nome exibida na TV aberta nacional pela Rede Globo de televisão, em 2000. Assim, o filme é uma adaptação (ou reinvenção) por meio da comédia, como sugere Andrade (2014, p. 23), do poema épico “Caramuru”, escrito pelo frade agostiniano luso-brasileiro José de Santa Rita Durão. Ambos os filmes tratam da chegada dos portugueses ao Brasil, porém com uma narrativa diferente em relação aos povos indígenas, conforme ressalta o professor Fernando:

As índias e os índios que eram retratados como preguiçosos em ‘Caramuru’, em ‘Uma História de Amor e Fúria’ tem toda a relação de uma construção de um guerreiro, de um sujeito valente, que quer defender o seu espaço, o seu território. E, ao mesmo tempo, tem a relação dos europeus, que lá (em ‘Caramuru’) são legais, eles trazem a civilização, aqui (em ‘Uma história de amor e fúria’), mostra como um sanguinário que chega matando todo mundo (Fernando. Entrevista, 2017, p. 25).

“Uma história de amor e fúria” está roteirizada em quatro partes que procuram representar acontecimentos da história do Brasil: (a) Tentativas de colonização pelos franceses no Rio de Janeiro em 1555 e seu enfrentamento com colonizadores portugueses; (b) A rebelião da Balaia-da no Maranhão, entre 1838 e 1841; (c) O contexto da ditadura civil-militar no Rio de Janeiro, em 1968; (d) Projeção imaginária num salto temporal que remete ao futuro, a 2096, cenário em que há disputa por água potável no Rio de Janeiro.

A primeira parte, inicia em 1566, na região da Baía de Guanabara, que se localiza no atual município de Rio de Janeiro. O filme é acompanhado por uma narração em primeira pessoa, feita pelo personagem principal, o índio Tupinambá Abeguar, dublado por Selton Mello. Os Tupinambás são povos indígenas da etnia Tupi-guarani que habitavam um extenso território da costa brasileira antes do processo de colonização portuguesa. Sofreram um genocídio e etnocídio com a colonização, que quase os dizimou completamente. Atualmente, remanescentes do povo indígena Tupinambá vivem na vila de Olivença, nas proximidades do município de Ilhéus, estado da Bahia (BEZERRA, 2017).

Em sua primeira parte, o filme retrata um acontecimento histórico específico ocorrido durante meados do século XVI: as tentativas de colonização francesa no litoral do Rio de Janeiro e o seu enfrentamento com colonos portugueses. Em 1555, uma expedição francesa dirigiu-se à Baía de Guanabara com o objetivo de estabelecer um núcleo de colonização, constituindo a chamada França Antártica. Essa tentativa inicial de colonização foi erradicada militarmente pelo então Governador-Geral do Brasil, Mem de Sá. Os remanescentes franceses refugiaram-se nas tribos indígenas que viviam na região, oferecendo apoio aos indígenas na luta contra o colonizador português (SANTANA, 2015).

Embora não aborde detalhadamente as invasões francesas, é possível identificar que o filme trata desse contexto pela legenda inicial que aponta para o ano de 1566 e a Guanabara, no Rio de Janeiro, como local da narrativa. Entre os anos de 1565 e 1567, sob a liderança do sobrinho de Mem de Sá e Governador-Geral da Capitania do Rio de Janeiro, Estácio de Sá, mais uma vez a tentativa de invasão francesa é erradicada militarmente, pelos portugueses. Além dos franceses, muitos indígenas foram dizimados nesse conflito. Assim, a primeira parte do filme ressalta que a disputa entre portugueses e franceses trouxe consequências aos Tupinambás, mostra a violência gerada por esse processo de colonização conforme pode ser visualizado na cena da Imagem 03, na qual Tupinambás são assassinados por portugueses e por outros grupos indígenas aliados, como resposta à sua aliança com franceses. A cena também é sobreposta à imagem de Abeguar lamentando pelas mortes, com destaque à da Índia

Janaina, dublada por Camila Pitanga. Esse assassinato, no filme, faz com o espírito de Abeguar percorra outros momentos da história do Brasil.



IMAGEM 03 – Cena do assassinato de Tupinambás por portugueses e por outros grupos indígenas aliados como resposta à sua aliança com franceses. **Fonte:** “Uma história de amor e fúria” (2013).

A segunda parte do filme se passa na primeira metade do século XIX, no estado do Maranhão. Abeguar, nessa parte e contexto, é um negro livre, que reencontra Janaína, também como uma negra livre, formando uma família. O casal sobrevive cultivando e comercializando feijão no comércio local. Em certo momento, decidem ajudar escravos que fugiram das plantações de algodão para os quilombos. Ao serem descobertos, sua casa é invadida por soldados do governo local, que violentam a filha mais velha de Abeguar e Janaína. Como consequência, o casal se junta a um movimento popular, reunindo pessoas livres e escravas, que passam a lutar contra as elites locais.

O filme busca representar a rebelião regencial da Balaiada, ocorrida entre os anos de 1838 e 1841, na Vila do Manga, um povoado situado no estado do Maranhão. Essa rebelião popular colocou, de um lado, os balaios, constituídos por trabalhadores locais, indígenas e escravos, e, do outro, os grandes comerciantes, proprietários de terras e autoridades provinciais. De acordo com a narrativa do filme, os motivos para

a rebelião concentraram-se, sobretudo, na insatisfação popular contra a exploração do trabalho e o domínio dos grandes fazendeiros na região, apoiados pelo governo. Assim como na primeira parte de “Uma história de amor e fúria”, essa segunda parte retrata situações de resistência de grupos sociais oprimidos pelo sistema político-econômico vigente, evidenciando a violência a que esses mesmos grupos foram submetidos antes, durante e após suas tentativas de resistir.

A terceira parte do filme tem como contexto a ditadura civil-militar brasileira, na cidade do Rio de Janeiro, em 1968. Nessa, Abeguar e Janaína são representados como jovens estudantes que fazem resistência ao regime. Esse momento da narrativa aborda a opressão realizada pelos militares contra opositores políticos, utilizando a violência e a tortura. O casal se une a um grupo de guerrilheiros revolucionários, afirmando que invadem os bancos para retomar o dinheiro tomado da população por banqueiros e militares. Há cenas que mostram a ação do grupo na luta armada e a tortura e a morte de membros do grupo pelos militares.

Na quarta parte de “Uma história de amor e fúria”, há um salto para o futuro, para o ano de 2096, em que ocorre disputa pela água potável na cidade de Rio de Janeiro. Apresenta a diferença entre as classes sociais no abastecimento de água. Enquanto pobres passam sede e bebem água poluída, pessoas ricas ostentam em moradias de luxo e têm a garantia da água potável que resta para o consumo. Abeguar e Janaína continuam sua jornada na luta pelos direitos iguais para todos.

A metodologia utilizada pelo professor Fernando visa promover um debate sobre como determinados fatos históricos podem ser representados de diferentes maneiras pelas narrativas fílmicas, toma o filme como uma fonte histórica, contextualiza quem o produziu, quando, onde e quais seriam os motivos dessa produção:

‘Uma história de amor e fúria’ foi feito por um historiador, foi lançado no ano de 2013, financiado pelo Governo Federal. Que governo é esse, em 2013? É o governo Dilma Rousseff. Qual é a perspectiva de como esse governo vê esses povos indígenas? Isso do ponto de vista da educação, daí eu aproveito e trabalho: Olha, será que é por acaso que esse filme foi construído com

essa narrativa, financiado por esse governo, após a constituição da Lei de 2008 (Lei 11.645) que obriga as escolas a trabalharem com a cultura indígena dentro da escola? Estou entendendo o filme, de novo, como um artefato de um momento e como a narrativa construída nesse filme está ligada ao contexto da sua produção (Fernando. Entrevista, 2017, p. 26).

A apropriação do professor Fernando, de “Uma história de amor e fúria”, é a de documento histórico, um artefato de seu tempo. O professor relaciona diretamente o tratamento diferenciado dado aos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros com a criação da Lei 11.645/2008, que determina o ensino da história e da cultura desses povos. Sugere que o governo federal vigente na época, de Dilma Rousseff, permite e incentiva que essas produções filmicas sejam realizadas. Esse incentivo ocorre, sobretudo, por meio da Agência Nacional de Cinema (ANCINE), órgão voltado para as políticas de audiovisuais. Vale ressaltar que no *site* oficial do filme, é possível realizar *download* do material pedagógico destinado a professores que queiram utilizá-lo na escola. Nesse material didático, há uma sessão dedicada a temas que podem auxiliar nos debates e atividades, incluindo, assim, uma proposta de análise que envolva outro viés da história do Brasil, ou seja, não apenas o eurocêntrico:

O filme traz um rápido panorama da história do Brasil com foco na violência que sempre permeou as relações de trabalho, de gênero, de poder político, resultando em um cotidiano de violência [...]. É interessante aproveitar o filme para polemizar sobre quem eram os vencidos dessas guerras e por que eles não estão representados nos documentos oficiais, monumentos, nomes das ruas e praças de nossa cidade (CINE TELA BRASIL, 2013, p. 5).

Além do material pedagógico disponível *online*, Luiz Bolognesi, juntamente com Pedro Puntoni, publicaram o livro *Meus heróis não viraram estátua* (2012). Os autores propõem uma análise crítica da história, enxergando-a como “um lugar de combates e conflitos”, a escolha de “uma determinada versão para ser a história ‘oficial’ significa deixar as outras versões para trás” (BOLOGNESI; PUNTONI, 2012, p. 1). O professor Fer-

nando relata que esse livro lhe auxilia nas aulas, em desenvolver, nos estudantes, a “percepção de como os filmes constroem memórias históricas e como os filmes influenciam na construção de certas memórias coletivas” (Fernando. Entrevista, 2017, p. 18). Tal percepção aproxima-se do que Pollak (1989) diz a respeito das práticas de enquadramento da memória. Ou seja, os filmes configuram-se como efetivos suportes para captar e suscitar lembranças. Da mesma forma, um filme também contribui para identificar e debater sobre tentativas de enquadramentos de memórias, conhecendo, desse modo, sobre um passado que não conhecia.

Em razão de mobilizarem para o conhecimento de memórias e identidades diversas, o trabalho com os filmes, nas aulas de história, está sujeito ao surgimento de tensões, recorrentes na dinâmica da aula que envolva temas polêmicos da história do Brasil. Fernando narra sobre uma experiência, em 2016, na qual exibiu “Uma história de amor e fúria” para três turmas de estudantes do ensino médio, no auditório do Colégio de Aplicação. Embora isso não fosse uma prática recorrente, a de juntar turmas, foi uma alternativa no contexto de greve dos trabalhadores do transporte público de Florianópolis, por haver menos estudantes na escola:

Eu resolvi terminar de passar o filme porque é um filme que deixa eles muito curiosos, pela linguagem (em sala de aula Fernando sempre usa apenas os primeiros vinte minutos do filme). Trabalha com a linguagem de HQs (Histórias em Quadrinhos), e é uma linguagem que do ponto de vista da geração deles toca muito. Resolvi passar o filme inteiro, e não só uma parte como eu costumo. E tinham professores e alguns estagiários de outras disciplinas. E, no final, como é por hábito, no momento da discussão do filme, um estagiário se levantou, começou a gritar, e disse: Vocês estão formando terroristas! É um absurdo vocês passarem esse filme na escola! Um filme financiado pelo PT! (Fernando. Entrevista, 2017, p. 16).

Diante da manifestação desse estudante de um dos cursos de licenciatura da UFSC, estagiário no Colégio de Aplicação, que o acusa de promover um viés político-ideológico por exibir o referido filme, o professor Fernando, com base nos fundamentos do ensino de história, explica que

os filmes, em suas aulas, são sempre contextualizados e compreendidos como documentos históricos:

Aquele foi um momento bastante tenso! Mas eu, de uma maneira bastante tranquila, deixei falar e disse para ele: Mas, espera aí! Eu vou lançar uma pergunta para meus alunos antes que você continue fazendo as suas acusações. Porque ele encarou, naquele momento, aquela história que estava sendo exibida como uma história-verdade, e eu perguntei para os alunos ali presentes: Pessoal, essa história que a gente está assistindo aqui, é uma história-verdade?. Vários alunos disseram: Não, professor! É um ponto de vista! (Fernando. Entrevista, 2017, p. 17).

Naquela ocasião, a resposta do professor Fernando, juntamente com a dos alunos presentes no auditório, sinaliza a importância em se trabalhar com o cinema não apenas como entretenimento, e sim como forma de documento que apresenta narrativas históricas sobre o passado. O professor exibiu “Uma história de amor e fúria”, destacando contextos históricos distintos entre essa produção fílmica e “Caramuru – a invenção do Brasil”.

O incômodo de um dos presentes com a narrativa do filme é indicativo de como a docência em geral e em História, de maneira particular, torna-se alvo de grupos e movimentos que procuram questionar e negar o caráter ético e político da formação do sujeito professor. No momento atual, no Brasil, ressurgem negacionismos que, segundo Pereira e Seffner (2018, p. 16), demonstram que essa situação torna necessária “uma reafirmação dos aspectos éticos e políticos das narrativas e das formas de expressão do conhecimento de que os professores se utilizam para criar e recriar conceitos históricos em sala de aula”.

O aspecto ético refere-se, justamente, aos efeitos esperados do ensino de história, na medida em que o professor opera sempre com um recorte do passado, e esse se dá em virtude das demandas do tempo presente. O caráter ético encontra-se “no processo de construção de si mesmo como sujeito de um olhar, como subjetividade marcada por se permitir realizar uma determinada interpretação do passado e, ao mesmo tempo, do seu lugar no presente” (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p. 17).

Conquanto o professor Fernando deixe evidente a sua perspectiva sobre “Uma história de amor e fúria” como um documento histórico, de mais um ponto de vista acerca do passado brasileiro, a escolha por trabalhar com esse filme ainda é relevante por outros motivos. Por exemplo, a importância do cinema nas aulas de história pela sua potência estética e de desenvolvimento da empatia, conforme indicam Pereira e Seffner (2018, p. 17):

Estudar os passados sensíveis não significa apresentar ao aluno um conteúdo disciplinado e frio, mas colocá-lo diante de algo que desperta indignação frente à injustiça e à violação dos direitos humanos. A escrita da história sobre esses passados e seu ensino não são atitudes desinteressadas, mas voltadas ao futuro – um futuro de tolerância, de reconciliação com a justiça e com os direitos.

“Uma história de amor e fúria” é um filme que traz visões sobre o passado distintas daquelas comumente presentes na memória social de parcela significativa da população. Quer dizer, em vez de reforçar a concepção de que os indígenas não estavam habituados ao trabalho, e que eram seduzidos pelas ferramentas e utensílios trazidos pelos portugueses, permitindo a colonização de forma pacífica, o longa-metragem apresenta situações de resistência e luta indígena pela defesa de suas terras e pela sua cultura. Da mesma forma, a escravidão é apresentada como uma forma de violência, também evidenciando as práticas de resistência que africanos e afrodescendentes realizavam para escapar de tal condição.

No episódio vivido pelo professor Fernando, a associação que um dos presentes faz entre práticas de resistência como sendo práticas terroristas é um exemplo de como determinados temas são permeados por representações descoladas da realidade como tal. Assim, o trabalho com e sobre as diferentes culturas implica trazer para o debate as constantes lutas de representação, as percepções sobre o mundo social e sobre o passado que, de acordo com Chartier (2002), não são neutras, mas configuram-se como estratégias para estabelecer um lugar social e uma identidade, muitas vezes às custas de outros.

De um lado, grupos que são historicamente marginalizados e se apropriam de meios como as mídias, a literatura, o cinema e o próprio ensino para sair do anonimato e da condição subalterna, de outro lado, aqueles que historicamente ocupam as posições de poder e de privilégio na sociedade negam e deturpam as tentativas de resistência e de representação desses grupos marginalizados. Desse contexto de lutas e tensões, tanto pelo direito de existir e ser reconhecido socialmente, quanto pela manutenção de privilégios, surgem acusações que caracterizam o ato de resistir às injustiças e violações de direitos humanos como sendo terrorista.

Ao mobilizar “Uma história de amor e fúria” como um documento histórico, que traz pontos de vista sobre o passado, de forma alguma o professor Fernando está realizando uma apologia às situações de violência representadas no filme. Ainda assim, na análise fílmica, é plausível perceber que as reações empreendidas pelos grupos marginalizados na narrativa não são gratuitas e deliberadas, tampouco visam gerar medo ou terror em toda a população, mas estão em um contexto em que sofriam com a violência e a repressão.

Embora o trabalho com os temas sensíveis em sala de aula, que envolvem situações de injustiça e exclusão social, seja difícil e muitas vezes oportunize que situações como a relatada pelo professor Fernando aconteçam, a sua integração ao currículo do ensino de história é pertinente. Pereira e Seffner (2018, p. 20) alertam sobre a urgente necessidade de incluir esses temas na escola a fim de superar a talvez ainda existência de “um currículo eurocêntrico, cronológico, dominante, branco, heterossexual e racista. [...] de submissão da aula de história a um passado morto e objetificado”.

Essas são questões que levam a refletir a propósito do pertencimento e da necessidade que as pessoas têm de se reconhecerem na história, de olharem para si mesmas e de se autoafirmarem. Nesse sentido, ensinar história, seja por meio de filmes nacionais e/ou outras metodologias,

[...] significa olhar para um passado distante do nosso presente, do ponto de vista da relação de pertencimento que temos com

ele, e sentirmos um estranhamento, de tal forma que este nos permita abrir-mos a uma experiência alheia, nova, inusitada, que nos desloca do presente e nos leva ao futuro. Esse outro elemento que não é do pertencimento, mas sim do estranhamento, também é frutífero para o ensino de história e para a vida, porque nos leva a pensar o passado tendo um uso que permite problematizar o presente e imaginar experiências ainda imprevisíveis. O passado considerado diferença nos faz dar um salto do presente para pensar novos mundos possíveis (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p. 20-21).

Nessa direção, mais do que unicamente um documento, a potência que o cinema fornece para o ensino de história também está justamente na forma como a sua estética convida a deslocarmos o olhar para passados e presentes que não necessariamente sejam os nossos até o momento conhecidos. As imagens cinematográficas nos transportam para realidades diferentes e tornam nossa compreensão da história mais empática, sensível e humana, implicando transformações subjetivas nos espectadores. Nessa perspectiva, o cinema além de documentar, também afeta e ensina.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Gostaríamos de ampliar a escrita sobre muitas outras significativas e desafiantes práticas docentes no uso do cinema em sala de aula, nas narrativas dos professores entrevistados. Entretanto, ficamos por aqui na esperança de termos despertado e/ou reforçado o interesse pelas memórias cinematográficas e pelo cinema como potência cultural plural e educativa. A prática fílmica de representar o mundo é também uma maneira de levar a (re)conhecer identidades sociais. As representações na construção de identidades são múltiplas e é nesse sentido que o cinema, ao lidar com memória e com (re)significações sobre o mundo, reverbera na identidade de grupos que podem tanto estar envolvidos na produção dos filmes quanto representados em suas cenas.

As memórias e escolhas fílmicas dos docentes de História do Colégio de Aplicação da UFSC são exemplos para compreender como suas

práticas em sala de aula articulam-se com os debates contemporâneos acerca do ensino de história e, conseqüentemente, com identidades nacionais plurais. Desse modo, os objetivos do ensino de história estão implicados num processo de representação que tem efeitos no modo com as novas gerações olharão para si mesmas, para os outros e para o mundo. O compromisso que os referidos docentes assumem com a pluralidade de memórias, histórias e identidades brasileiras parte de demandas sociais que emergem no tempo presente, suas escolhas se pautam nos fundamentos teóricos e metodológicos do campo do ensino de história no Brasil e da ciência história.

Sob o ponto de vista do cinema nacional, a escolha por trabalhar com “À sombra de um delírio verde” e “Uma história de amor e fúria”, entre outros filmes nacionais, é também uma valorização ao cinema independente, que foge do padrão de produção das grandes produtoras e distribuidoras no Brasil. Enquanto o mercado cinematográfico brasileiro privilegia empresas como a Globo Filmes e as distribuidoras internacionais, o cinema independente e alternativo acaba levando aos estudantes filmes por eles desconhecidos e tendo essa oportunidade de divulgação pela prática docente que assume os constantes desafios resultantes dessa escolha.

Nesse aspecto, as experiências e memórias fílmicas de professores de história, que são também historiadores, passam a fazer parte de seu processo formativo permanente, podendo ressurgir em diferentes momentos da vida profissional e (re)significar suas práticas. É a memória de filmes assistidos em outras fases da vida que entrelaça tanto a sensibilidade estética quanto a pesquisa histórica, resultando naquilo que Ricoeur (2010, p. 34) denomina como “afecção da alma”.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Brenda. Do descobrimento à invenção: Caramurus possíveis. *Revista Investigações*, Recife, v. 27, n. 1, p. 1-34, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/486/666>. Acesso em: 13 out. 2019.

À SOMBRA de um delírio verde. Direção de An Baccaert, Cristiano Navarro e Nicolas Muñoz. Brasil: Independente, 2011. (29 min.), Formato Digital, son., color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=c2_JXcD97DI. Acesso em: 27 jan. 2020.

BEZERRA, André Augusto. *Consenso e força perante a mobilização Tupinambá: o discurso do poder dos meios de comunicação do judiciário*. 2017. Tese (Doutorado em Humanidades). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

BITTENCOURT, Circe. Identidade nacional e ensino de história do Brasil. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 185-204.

BOLOGNESI, Luiz; PUNTONI, Pedro. *Meus heróis não viraram estátua*. São Paulo: Ática, 2012.

BRASIL. *Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

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

BRASIL. *Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014*. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica.

CARAMURU – A Invenção do Brasil. Direção de Guel Arraes. Brasil: Globo Filmes, 2001. (85 min.), DVD, son., color.

CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, María Fernanda (org.). *Ensino de história e memória coletiva*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. 2. ed. Tradução: Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

CINE TELA BRASIL. *Uma história de amor e fúria*: Material Pedagógico. 2013. Disponível em: http://www.umahistoriadeamorefurria.com.br/livro_projeto_pedagogico2.pdf. Acesso em: 15 fev. 2018.

FERNANDO Leocino da Silva. Entrevista concedida a Diogo Matheus de Souza. Florianópolis, 18 maio 2017.

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

PIUBELLI, Rodrigo. *A luta dos Guarani Kaiowá do Mato Grosso do Sul pelo território: memórias e imagens do (re)existir num permanente estado de exceção no Brasil (1964-2018)*. 2019. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional). Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, jan. 1989. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278/1417>. Acesso em: 31 mar. 2018.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Tradução: Alain François *et al.* Campinas: UNICAMP, 2007.

SANTANA, Sirlândia. *O papel das mulheres na definição e demarcação das terras indígenas dos Tupinambá de Olivença-BA*. 2015. 429 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

UMA HISTÓRIA de Amor e Fúria. Direção de Luiz Bolognesi. Brasil: Buriti Filmes, 2013. (75 min), DVD, son., color.

ENSINO DE HISTÓRIA, MEMÓRIAS DE JOVENS E FORMAÇÃO DOCENTE NA PARAÍBA (2018-2020)

Hilmária Xavier Ribeiro
José dos Santos Costa Júnior

Desde o fim dos anos 1970 e a década de 1980 as pesquisas acerca do Ensino de História vêm se consolidando nas universidades brasileiras como uma das áreas que mais demandam a busca dos professores/as por uma discussão teórica que oriente sua prática. Mas “o ensino de história foi visto, até a década de 1960, como área de formação, não como objeto de pesquisa” (Costa & Oliveira, 2007, p. 147), o que atualizava a equivocada separação entre ensino e pesquisa que ainda parece perdurar na mentalidade de alguns e que também marcou o modo como se pensou o sistema nacional de pós-graduação criado no país em 1971.

A constituição do ensino de história como objeto de pesquisa se deu ao longo dos anos não só em função de uma preocupação didática com o processo de ensino e aprendizagem, mas principalmente porque, aqui no Brasil, sobretudo a partir da década de 1960 com a Ditadura Militar (1964-1985), a História enquanto disciplina escolar passou a ser atacada e controlada por esta política antidemocrática¹ (Ferreira, 2013). Fazia-se necessário que os historiadores/as protegessem seu campo do saber de modo a resistir e fortalecer o papel social do historiador e sua prática no momento em que este mesmo campo passava por transformações internas com a Reforma Universitária de 1968. Portanto, um dos desafios foi o de criar espaços de organização intelectual para fortalecer e ampliar o trabalho com grupos de pesquisa. Com a criação da pós-gra-

1 Marieta de Moraes Ferreira (2013), em seu artigo O lado escuro da força: a ditadura militar e o curso de história da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (FNFi/UB), nos fala da perseguição a professores e alunos do curso de História da Universidade do Brasil, chamada de Universidade Federal do Rio de Janeiro em 1965, quando aqueles se mostravam inclinados ao pensamento da esquerda política, associado aos ideais comunistas cubanos.

duação no país, as “questões pedagógicas” foram direcionadas para os programas da área de Educação, sendo o ensino de história novamente secundarizado em nosso campo. Entretanto, apesar do retrocesso provocado pela Ditadura Militar, o ensino de história pôde se fortalecer como campo de pesquisa uma vez que “os questionamentos formulados nos anos anteriores, em relação à cultura, ao comportamento e a à educação/escola, haviam sido tão profundos e amplos que, de fato, instalou-se uma nova forma de relação educação/escola/sociedade no mundo e no Brasil” (Costa & Oliveira, 2007, p. 148).²

Os debates sobre ensino de história comumente pensam a formação do/a professor/a, a prática do/a professor/a, o suporte ao/a professor/a, e tudo o mais que tenha o/a professor/a como protagonista. Até bem pouco tempo nos parecia também que o normal fosse isto, até que entre 2018 e 2020 integramos, na condição de professores substitutos, contratados por tempo determinado, o corpo docente do Departamento de História da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e ministramos, dentre outras, as disciplinas de Metodologia do Ensino de História I, Cotidiano Escolar e História e Interdisciplinaridade, para alunos/as que cursavam os primeiros semestres do curso no período noturno³. Como colegas de departamento⁴, discutíamos sobre as dificuldades e desafios que se colocavam no cotidiano da sala de aula e na formação docente daqueles jovens. Percebíamos que havia uma angústia compartilhada, que só seria resolvida, ou pelo menos reduzida ou reelaborada, no momento em que aquilo que discutíamos saísse da sala de professores/as ou dos

2 A partir do processo de abertura política, à época do governo Geisel (1974-1979), que possibilitou a anistia de professores cassados e sua reintegração à universidade, cria-se os primeiros programas de Pós-Graduação em História. Docentes como Eulália Lobo, Maria Yedda Linhares e Manoel Maurício de Albuquerque, após reintegrados, tiveram o desafio de refazer os departamentos de História, reabrir bibliotecas fechadas pelos militares e tentar cumprir o planejamento imposto pela legislação para tais cursos sem que se perdesse de vista o debate das lutas sociais, a crítica ao sistema e a eficiência das relações entre ensino e pesquisa em História no Brasil. cf. Ferreira (2013), Alves & Oliveira (2014).

3 A UEPB conta atualmente com oito campi no estado, oferecendo 46 cursos de graduação. Originou-se da Fundação Universidade Regional do Nordeste (Furne) criada em 1966. A estadualização ocorreu em 1987 como resultado da mobilização de professores/as, alunos/as e técnicos/as da instituição. Sobre a história do ensino superior na Paraíba, cf. Bezerra (2006).

4 O autor e a autora desse texto se graduaram no curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), em anos diferentes, mas tendo desenvolvido esporadicamente atividades compartilhadas. Isto se deu em função de uma ser Bolsista Reuni quando cursava o mestrado em História, enquanto o outro era graduando e bolsista do Programa de Educação Tutorial do Curso de História da UFCG.

corredores e se tornasse um debate extensivo à sala de aula. Assim, das conversas informais, às tentativas de discussão em sala de aula, chegamos a esse exercício de escrita compartilhada.

Esta foi a motivação de escrita desse artigo, que se coloca muito mais na função de (re) pensar as memórias e trajetórias de estudantes a partir da nossa experiência cotidiana docente, e menos de apresentar ao nosso leitor/a meia dúzia de respostas prontas ou receitas para uma modificação da prática docente do/a historiador/a. Acreditamos que o movimento de escuta aos nossos alunos e de reconstrução de nosso ofício se dá a passos pequenos, porém, firmes e com zelo.

Nas primeiras aulas, que sempre carregam uma emoção e expectativa para alunos/as e professores/as, conhecemos turmas formadas por jovens, cuja maioria havia concluído o ensino médio recentemente. Tínhamos nas disciplinas acima citadas a tarefa desafiadora de apresentar as primeiras noções de metodologia do ensino de História, o conceito de interdisciplinaridade e problematizar o cotidiano escolar para aqueles jovens alunos/as, que estavam se preparando para exercer a docência. Para tanto, como de praxe, selecionamos algumas abordagens, referenciais teóricos, materiais didáticos como livros, vídeos, montamos o plano de curso e a forma de avaliação como julgamos que fosse trazer (a nós e aos alunos) resultados satisfatórios ao final do semestre. Todavia, a partir das primeiras conversas com os/as alunos/as sentimos a necessidade de rever o trajeto e, ao invés de partir outra vez do lugar do professor/a e do seu lugar de fala, tentar propor um exercício no qual as falas, memórias, trajetórias e aprendizados dos alunos/as pudessem ser apresentadas e figurarem assim como um trampolim que nos levaria a repensar o plano e o percurso almejados.

É sobre essa experiência de formação que pretendemos tratar aqui. Este texto propõe relatar uma experiência com nossos alunos para que pensemos (desta vez nós autores e você, leitor/a) como as pesquisas e trabalhos sobre ensino de história devem se voltar inicialmente para a figura do estudante. Partindo dele/a procuramos reorientar nossas práticas, redefinindo os percursos e os projetos. Propomos ainda refletir sobre a trajetória de formação do estudante e do professor de

história a partir dos relatos feitos pelos/as próprios/as alunos/as. Não pretendemos trazer receitas de como formar novos/as historiadores/as, nem apresentar respostas às questões suscitadas, pelo contrário. O objetivo deste texto é problematizar percepções estudantis e desafios à formação docente em história a partir de uma experiência de ensino no curso de licenciatura plena em História da UEPB entre os anos de 2018 a 2020. Trata-se de levantar questões sobre nossa prática e pensar sobre isso, sem que necessariamente tenhamos uma resposta como resultado. Tal exercício torna possível o estranhamento ético do/a professor/a em relação aos seus planos, conteúdos, conceitos e percepções na medida em que se situa na cena educativa com outras percepções, experiências e visões que incidem diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

DOS PLANOS QUE A GENTE FAZ

A prática dos autores deste texto, nas primeiras aulas de suas disciplinas, consiste em apresentar o plano de curso à turma, discutir as referências indicadas, pensar coletivamente sobre os modos de avaliação e a dinâmica das aulas. Acreditamos que o planejamento de uma disciplina para o ensino superior deve levar em conta as demandas da turma. Isto não sugere apenas uma crítica da hierarquia docente/discente, mas uma tarefa cuja dimensão ética e política é claramente apresentada. Estar aberto à escuta e às demandas que os estudantes trazem permite qualificar o plano, garantir sua viabilidade por meio do pacto/compromisso com os discentes e, assim, efetuar uma atividade de ensino capaz de mobilizar competências e habilidades diversas, além de romper com uma perspectiva que coloque o discente na condição passiva e apenas como ouvinte. Somente depois dessa atividade de escuta e diálogo é que “fechamos” a proposta de um plano de curso. Entretanto, não foi apenas uma ou duas vezes em que os estudantes nos ouviram falar que “o plano de curso não é uma camisa de forças”. Trata-se de um instrumento vivo para guiar nosso trabalho, estando aberto às possíveis transformações que o cotidiano acadêmico lhe imporia.

É natural que nos primeiros encontros os alunos se mostrem um pouco reticentes a se abrir para a bibliografia sugerida na disciplina e para

os eixos temáticos propostos. Refletir sobre o papel social do professor de História, materiais didáticos diversos, repensar formas de avaliação, pensar o ensino de história como uma prática para a liberdade (Freire, 1983), parecia algo bonito, mas distante da realidade experimentada por aqueles/as alunos/as da graduação quando ainda eram estudantes do ensino médio. As colocações que eles faziam eram “A teoria parece distante da realidade”, “Como colocar isto em prática no ensino médio?”, “Como aproximar a teoria da metodologia do ensino de história com a prática efetiva desse ensino?”, “Como fazer isso num país onde professores são desprestigiados e jovens não são levados a sério?”, “Quando eu era estudante, meus professores não aplicavam nenhuma dessas orientações sobre metodologia do ensino para melhorar nossas aulas”, dentre outros depoimentos. As percepções desses estudantes sobre as aulas de história no ensino médio apontam para uma experiência “dolorosa” e com algum teor negativo.

No entanto, para além dos depoimentos dolorosos, de experiências com professores/as sem didática eficiente ou das escolas sem estrutura, alguns relatos reconheciam o esforço, a capacidade e a criatividade dos/as professores/as para oferecer aos/às alunos/as o suporte mínimo necessário para que fossem aprovados/as nos exames e ingressassem em uma universidade pública. São narrativas que de alguma maneira apontam para experiências que se constituíram a contrapelo, em um gesto rebelde em relação à ausência de investimentos formais em educação. São gestos que particularizam o ensino de história, apresentando-o como gerador de experiências, contradições e agenciamentos que se efetua para além das expectativas, perspectivas e condições previamente colocadas para a relação professor/aluno na instituição escolar.

O fato é que diante de tantos depoimentos, em uma turma de Metodologia do Ensino de História I, foi proposto aos discentes que a primeira atividade da disciplina não fosse a tradicional leitura ou fichamento dos textos. Foi sugerido àqueles/as alunos/as que a primeira atividade fosse a escrita de um *memorial* sobre sua trajetória de estudante do ensino médio, enfocando o papel do professor de história na sua formação (desde sua didática, formas de avaliação, uso de materiais didáticos disponíveis, etc.). Após o exercício de escrita dessas memórias, a atividade seria fazer

a leitura da bibliografia a partir do seguinte enfoque: “que professor quero ser e de quais metodologias preciso lançar mão para ser o professor de história que desejo ser?”

Era possível que frente a essa sugestão de atividade, solicitada a um conjunto de estudantes recém ingressos na academia, houvesse uma resposta negativa e a indisposição para escrever um memorial. Justamente por se tratar de um exercício de escrita que prescinde da exigência de conteúdos previamente indicados, mas visa suscitar uma elaboração sobre si mediado por memórias e sensibilidades, um texto assim poderia não fazer parte das expectativas em relação à disciplina. Por esse motivo imaginava-se e até esperava-se o “não” por parte dos estudantes. Mas, surpreendentemente, a maioria deles achou inusitado, e por isso mesmo interessante, fazer o exercício de escrita. Obviamente, outros reagiram com indiferença à proposta. Mas logo um deles levantou uma dúvida pertinente: como avaliar este memorial? Como atribuir uma “nota” a este exercício?

Tais perguntas parecem colocar em questão o lugar da subjetividade no processo de avaliação docente. Quais seriam os critérios que balizariam uma avaliação desse tipo? Como compará-las entre si e atribuir uma nota? Em se tratando de um memorial que mobilizaria memórias e suscitaria uma narrativa sobre si, como avaliar tal processo e tomar um posicionamento, uma vez que se tratava de uma avaliação acadêmica? Estas e outras questões permitem pensar sobre o lugar da subjetividade e como o docente pode olhá-la não somente como expressão de uma “interioridade” coerente e “sempre aí”, mas sim como marca de processos coletivos (Foucault, 2016; Veiga-Neto, 2016), permitindo ler a emergência de valores, tensões e conflitos que não são de ordem individual propriamente dita, mas que evocam relações sociais mais amplas e complexas. Partir de um memorial, nesse sentido, pode significar uma espécie de trampolim para repensar percursos, trajetórias, escolhas e expectativas discentes em seu formar-se como professor/a.

Iniciamos assim nossa primeira lição sobre metodologia do ensino, orientando que nem toda avaliação pode ser quantificada. Neste caso, fazer um memorial em que o/a aluno/a avaliaria sua experiência durante as aulas de história no ensino médio serviria para avaliar nossa prática

docente daquele momento em diante. Isto não resultaria, necessariamente, em uma nota ou aprovação na disciplina. Basicamente, tal exercício poderia se gerar como condição de possibilidade para repensar o ato de escrever, lembrar, pensar e ensinar. Isto ainda ajuda a pensar que a nota quantifica, mas nem sempre é um termômetro verídico para determinadas competências e habilidades.

DAS MEMÓRIAS QUE EMERGEM

Os alunos tiveram uma semana para realizar a atividade de escrita do memorial. Depois que o exercício foi realizado, entregue e avaliado, propusemos a leitura de todos eles e, em sala de aula, cada aluno/a compartilhou seu memorial. Esse compartilhamento não foi uma imposição. Foi-lhes orientado que compartilhassem apenas aqueles que se sentiam à vontade para tal. Um dos primeiros efeitos da leitura dos memoriais foi o repensar da bibliografia sugerida para a disciplina. Além disso, aquelas memórias e histórias apresentadas nos memoriais tornaram possível a reavaliação sobre o direcionamento dos debates a partir daquele momento. Para aqueles que compartilharam publicamente suas memórias, ficou a experiência de um debate de vivências comuns, de dificuldades parecidas e de formas também semelhantes de superação.

Nas linhas abaixo, apresentamos alguns excertos dos memoriais, pinçando-os a partir do problema que orienta este texto. Figuram ao lado de tais depoimentos os nomes fictícios que usamos para preservar a identidade dos estudantes/as e as singularidades de seus trajetos.

Aproveitamos aqui para fazer algumas considerações sobre memória e prática docente, memória e experiência discente. Entendemos que cada vez mais as relações entre História e Memória, suas aproximações e intersecções, vêm sendo objeto de pesquisa de muitos historiadores.⁵ No entanto, tais pesquisas abordam majoritariamente as questões concernentes à escrita da história e à produção historiográfica, sendo ainda uma demanda importante para aqueles que se interessam sobre ensino

5 Sobre a densa e longa discussão sobre memória e história, a lista bibliográfica é longa, mas bons pontos de partida certamente são Pollak (1989), Le Goff (1990) e Nora (1993).

de história. Se considerarmos que o conhecimento histórico apresentado nas salas de aulas tem uma epistemologia própria, e que incorpora a história dos grupos envolvidos, do lugar social em que é realizada e das experiências pessoais dos sujeitos históricos, consideramos que compreender as relações entre história e memória é de extrema importância na construção de nosso ofício.

Quando Monteiro e Penna (2011) provocam o debate apontando qual o lugar da memória no ensino de história, eles dizem que há um lugar teórico de produção e transmissão de saberes e um lugar de fronteira, na confluência de saberes diversos. Portanto, lugares, no plural, onde devemos atentar para a preservação da vigilância ética, política e epistemológica. Assim, comungamos com Nora (1993) quando afirma:

A memória é vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico. A memória instala a lembrança no sagrado, a história a liberta, e a torna sempre prosaica. A memória emerge de um grupo que ela une, o que quer dizer como Halbwachs o fez, que há tantas memórias quantos grupos existem; que ela é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada. A história, ao contrário, pertence a todos e a ninguém, o que lhe dá uma vocação para o universal. A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. A história só se liga às continuidades temporais, às evoluções e às relações das coisas. A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo (Nora, 1993, p. 9).

E é partindo da compreensão de que é no ensino de história que as memórias se inter cruzam, conflitam ou harmonizam, momentaneamente, que exporemos os depoimentos dos discentes.

“DEVÍAMOS LER COMO RESPIRAMOS”

Um dos primeiros relatos foi do aluno Caio que trouxe em sua narrativa o fato de que a escola por ele frequentada não explorava as aptidões ou preferências dos alunos, limitando muitas vezes suas competências. Ele diz:

[...] lembro que gostava do cheiro das folhas que vinham da copiadora e que usava carbono para desenhar. Eu adorava desenhar em carbono, mas não tinha nenhuma disciplina que eu pudesse desenvolver essa minha aptidão artística. Acaba de me vir a memória que eu queria ser arquiteto, arquitetura e urbanismo, justamente por gostar de desenhar, coisa que não fazia por obrigação, mas por prazer. Nunca tive prazer em fazer contas de matemática ou saber gramaticalmente a forma correta de escrever. Devíamos ler como respiramos⁶ e não por castigo ou obrigação. Mas o ensino padroniza o conhecimento e desenvolvimento dos alunos que sem dúvida tem outras aptidões que não as que relacionadas às disciplinas ministradas.

Para uma educação que ao longo de todo o século XX foi criando formas de pedagogizar corpos para o trabalho, prescindindo de elementos como criatividade e singularidade dos estudantes, tal narrativa parece a marca de uma continuidade. Daí a escola parecer pouco atraente e soar como uma espécie de “castigo”, dada a disciplina que impõe e os talentos que submete. Haveria em Caio um talento? Um devir pintor, um devir desenhista? Do seu relato nota-se uma espécie de desalento em relação àquela estrutura institucional, que se revela no fato de que afirma não lembrar de quase nada do que viveu no ensino fundamental.

É interessante que, com relação a coisas que eu realmente aprendi, não lembro de quase nada. Lembro mais dos acontecimentos extra sala do que dentro dela. O ensino fundamental foi, para mim, inútil. Não lem-

6 Referência ao filme *The Enigma of Kaspar Hauser* (1974). O filme nos mostra um jovem que fora criado livre de toda e qualquer influência, onde não sabe falar, andar e não tem a menor noção do que seja uma árvore ou uma casa. E então colocado no meio de uma praça, onde passa a ter contato com a “civilização”. A obra nos remete a como o processo civilizatório molda o indivíduo ou lhe limita. Na passagem Gaspar está aprendendo a tocar piano e tem de seguir uma série de regras inerentes ao modo de aprendizagem para ele apresentada, e diz “[...] deveríamos tocar como respiráramos”

bro de ter aprendido muita coisa de fato. Na verdade, de todo o ensino fundamental só tenho lampejos de memória, e lembrança de raiz quadrada. Talvez o fato se depor [sic] que não era uma escola muito atrativa: fora o futebol (muito raramente) nada mais me atraía a não ser desenhar. A estrutura pode ter contribuído para o meu desinteresse, pois não dispunham de ferramentas necessárias para desenvolver minha aptidão, ou de outros alunos obviamente com outras predisposições, suas habilidades de interesses pessoais como é comum a todos em particular.

Estes dois trechos permitem ver como a experiência educativa na escola também se dá sob o signo da “perda”. Quantos arquitetos, pintores, desenhistas e demais criadores tiveram sua criatividade e horizonte de expectativas violados? Se a educação se dá mediada por exigências, objetivos, habilidades e competências que se espera desenvolver no corpo discente, por outro lado ela também se efetua pela morte de outras possibilidades, pelo condicionamento do “aprender” a modelos fabricados, a sujeitos desejados e subjetividades que parecem operar na base de uma espécie de homogeneidade redutora e que tolhe outras possibilidades. Sobre a experiência com seus professores, ele relata o “desinteresse” dos docentes:

Os seminários eram poucos e pouco me favoreceram na didática oral. Depois de algum tempo, passei no vestibular, não para um curso que eu queria, que seria psicologia, mas para um curso que me fascina e talvez seja o ideal para mim, que é o curso de história. A minha inserção nesse curso me possibilitou, e continua possibilitando, novas visões de mundo a cada dia. Trabalho aquilo que me é tão caro que é o intelecto e embora alguns professores se preocupem apenas em nos entupir de textos, outros são mais didáticos, e mesmo os textos extensos nos força a exigir de nós mesmos, e vemos muitos aspectos da história que não víamos no ensino fundamental e médio. Para falar a verdade, de história lembro muito pouco senão as histórias generalizadas e superficiais que todos conhecem, logo a história que é antes conhecer minha própria história, a minha posição no mundo e analisar essa mesma posição criticamente.

O fato de eu não ter aprendido realmente algo, ou não ter me interessado por determinada coisa ao invés de outra, é dado pelo

mesmo fato de o modo de ensino ser baseado em livros que seguiam um padrão pedagógico que atendia apenas a interesses daqueles que controlavam os meios de produção ou que não queriam ou não interessavam às classes baixas a consciência e pensamento crítico questionador, atribuindo aos saberes dissipados em massas apenas atributos genéricos de termos que exigiam maior profundidade para o melhor entendimento. [...].

O ato de lembrar lembranças e jogar com o seu “presente” como universitário e o seu passado como aluno da educação básica aparece mediada pela compreensão de que o indivíduo se emancipa pelo saber. Estranha-se, assim, o cotidiano escolar a partir de termos como “classes sociais” e o reconhecimento de como as relações econômicas e políticas interferem e delimitam as condições para o ensinar, o aprender e qual tipo de conhecimento histórico poderá circular socialmente. Mas das aulas de história, além da insatisfação com a didática dos professores, persistia algo a mais. Da fala de Guilherme emerge uma vontade de saber que parece tê-lo feito chegar ali, no curso de licenciatura.

“NÓS QUEREMOS SABER A ORIGEM DAS COISAS”

Devemos ter a concepção que uma aula de história é algo muito mais complexo que uma palestra, um posicionamento ou uma oficina. O objetivo central é fazer com que a aula se torne uma grande produção de conhecimento acerca de eventos históricos. Graças a experiência própria pude desenvolver o meu senso crítico enquanto cidadão e conseqüentemente me inserir nas esferas social e política. Um dos principais desafios do ensino da matéria de história é com certeza a divisão do currículo, que conta com uma carga menor de aulas com relação a outras disciplinas, desinteresse pela grande maioria da turma o que é algo propositadamente imposto pelo sistema, que impede que o cidadão desenvolva a sua opinião crítica. [...]. Também devemos frisar a maneira de como os conteúdos são transmitidos, grande maioria das vezes não aconteciam discussões acerca dos assuntos, era algo muito sistemático, a disciplina de história tem a função de desenvolver o pensamento crítico mas para isso acon-

tecer temos que entender que você como aluno precisa ter uma bagagem cultural para que seja capaz de compreender determinados acontecimentos ou eventos históricos, como aluno a dificuldade é a falta de um repertório sociocultural que só vem se alastrando durante a vida escolar. Nós queremos saber a origem das coisas, quem inventou cada coisa, de onde veio, como apareceu. As respostas por muitas vezes são difíceis e dependendo do professor podem ficar ainda mais, não é nada fácil enfrentar temas complexos em sala, assuntos que envolvem questões da teoria e metodologia da história, e ao mesmo tempo refletir sobre o crescimento cultural dos alunos ao longo dos anos, bem como sua isenção em outros níveis de sociabilidade, que lhes permitem compreender melhor o assunto debatido em classe.

[...]

Para Guilherme, a história pode ajudar a entender a origem das coisas. E isto é interessante na medida em que permite ver como muito antes de a aula de história começar, existem saberes e concepções sobre história que estão circulando na sociedade. Aprendemos sobre o passado histórico a partir de filmes, novelas, minisséries e seriados de TV, assim como por meio da literatura, arquitetura e outros meios sociais de difusão de narrativas sobre o que é a história, quem a faz e para que ela serve. O conceito de cultura histórica se refere “ao modo como as pessoas ou os grupos humanos se relacionam com o passado”, isto é, “corresponde às formas pelas quais elaboramos experiências situando-as no tempo e no espaço” (Gontijo, 2019, p. 66). Assim, antes que o professor fale ou sugira a leitura de determinado trecho do livro didático ou use quaisquer outras estratégias didáticas na aula o aluno já trouxe visões de mundo, significados sobre o que ele entende por história. Daí a aula não se constituir como um ponto zero na formação histórica, mas um espaço de diálogo e tensão com visões que antecedem esse saber formal e cientificamente orientado, pois “a historiografia tanto contribui para moldar a imaginação histórica da sociedade como é moldada por ela”. Por isso “a escrita da história e outras formas de memória passaram a ser vistas como partes constitutivas da cultura histórica” (Gontijo, 2019, p. 69).

“ELE TINHA UM BOM SENSO DE HUMOR E FAZIA BOAS PIADAS COM OS FATOS HISTÓRICOS”

No jogo com a cultura histórica e a memória, o professor pode lançar mão de várias formas para ensinar. Nesse sentido, o relato de Manoel parece muito claro sobre o papel do humor docente.

As coisas mudaram de concepção quando o professor João Paulo França docente no campo da história, que tinha terminado sua formação em direito, e alegava que não tinha menor jeito para coisa, e que a história era a grande paixão, a sala de aula incendiada com esse sentimento de realização, de fazer algo com punho forte, sem indecisões de que verdadeiramente era aquele seu estado de espírito mais sincero, a andança começou quando passou a aplicar suas aulas de forma mais sistematizada trazendo artefatos, artigos, peças, livros, músicas dos quais travava atenção dos mais variados públicos, com isso começou dar aula para as mais diversas turmas que a escola abrangia, se tornando um grande querido dos alunos, tendo admiração dos outros docentes, e dos pais [...].

Um inédito docente com graduação em geografia começou nesse primeiro ano, também tinha formação em radiologia e trabalhava no hospital da cidade, o que nos deixou sem aula em dias que estava assumindo o outro papel. Quando presente as aulas eram mais animadas, ele tinha um bom senso de humor e fazia boas piadas e brincava com os fatos históricos, porém suas avaliações, eram feitas de forma oral, o que acabou repercutindo e gerando vastas reclamações sobre seu modo de aplicar as atividades, o que deu muita dor de cabeça ao próprio, alguns meses após pediu demissão [...].

Se for possível rir na aula de história, parece que as coisas melhoraram ainda mais. O clima fica leve, o aprendizado mais gostoso. Parece ser a isso que o memorial de Manoel faz referência. Contudo, se ao mesmo tempo é possível rir de certos episódios históricos, outros exigirão uma compreensão mediada pela empatia, pelo respeito à dor do outro, como nos dizia Susan Sontag (2003), uma vez que falar sobre a Ditadura Militar brasileira a partir de relatos, imagens e outros materiais mobiliza

emoções e sensações que o educador poderá ver como matéria para um trabalho não somente cognitivo, mas fundamentalmente ético. Ainda em seu relato, Manoel se avalia do seguinte modo: “Desde a entrada na universidade já quebrei pensamentos que tinha como verdades, esse foi o ponto essencial, vencer a própria ignorância”.

Em todos os relatos aqui expostos por meio de fragmentos vemos falas e memórias de jovens do campo ou cidade, com mais ou menos acesso às tecnologias de informação e comunicação, mas cujas trajetórias estudantis foram marcadas por decepções e encantamentos em relação à história como área cujos conteúdos despertaram o interesse e o desejo de se tornar professor. Ora, se a entrada na universidade permitiu superar o que Manoel chama de “ignorância”, talvez isso signifique um ponto de ruptura, um estranhamento, uma mudança de percurso que foi operada na vida desse jovem não somente do ponto de vista cognitivo, mas principalmente do ponto de vista de como ele se observa e se reconhece como indivíduo. Alguns poderão nos perguntar: mas a história é para isso, apenas? Não somente, mas nos parece que fica cada vez mais claro como a sociedade demanda e mobiliza sentidos e estratégias para mobilizar passados, selecionando versões, promovendo a crítica da cultura ou, ao contrário, o empobrecimento do debate público. A cultura histórica consiste em algo eivado de complexidades e variedades acerca de como se entende e se “usa” o passado histórico para finalidades constituídas no presente. Não há governo que prescindia de uma versão sobre o passado. Mas não há instituição social, movimento, grupo ou coletivo que não faça uso de certas compreensões, heranças, símbolos e significados passados de uma geração para a outra.

CONCLUSÃO

Mais do que reprodução do “mesmo”, o ensino de história parece ser cada vez mais convocado para combater, para lidar com as diferentes narrativas que circulam publicamente sobre o passado histórico não somente do Brasil, mas sobre outros contextos espaciais e temporais. Desse modo, diante dos usos políticos do passado e dos usos públicos

da história, o professor e o pesquisador emergem como figuras que podem mediar o bom debate. Podem, amparados na pesquisa rigorosa, mas igualmente preocupados com a função de se comunicar (Levi, 2014), tensionar determinados usos e combater certas versões do passado, compreendendo suas implicações sociais e políticas.

Ao partir de alguns fragmentos de memórias e trajetórias juvenis e estudantis, este texto ensaiou uma reflexão sobre ensino de história e as impressões, sensações e percepções que alguns estudantes do curso de licenciatura em História da UEPB trouxeram para a sala de aula e para a sua formação acadêmica a partir do que viveram na educação básica. Se isto não determina os próximos passos da jornada, por outro lado permite entender posições, significados e representações que tais jovens alimentam ou atualizam em relação ao campo da História, à função social do historiador e da historiadora, a formação docente e sobre as disputas que têm se constituído em torno da nossa área, em especial, acerca do ensino de história, leia-se os embates sobre o papel do ensino de história na elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Como canteiro de possibilidades e relações de força, o ensino de história torna-se cada vez mais objeto de investigação não somente no sentido de “corrigir” práticas docentes ou “instrumentalizar” determinadas ferramentas metodológicas que a academia tem construído. Cada vez mais os textos e análises diversas sobre experiências de ensino de história aqui e acolá, permitem entender o ensino de história como laboratório criativo, inventivo e que apresenta experiências relevantes para multiplicar ideias e possibilidades para seguir pensando e ensinando.

REFERÊNCIAS

ALVES, Mirian Fábica; OLIVEIRA, João Ferreira de. Pós-Graduação no Brasil: do Regime Militar aos dias atuais. *RBPAAE*, v. 30, n. 2, p. 351-376, mai./ago. 2014.

BEZERRA, Francisco Chaves. História, cultura e ensino superior na Paraíba implantação, estadualização e federalização. *Saeculum*, v. 15, João Pessoa, jul./dez. 2006.

COSTA, Aryana Lima & OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. *Saeculum*, v. 16, João Pessoa, jan./jun. 2007.

FERREIRA, Marieta de Moraes. O lado escuro da força: a ditadura militar e o curso de história da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (FNF/UB), *História da Historiografia, Ouro Preto*, n. 11, abril de 2013, p. 45-64.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução de Felipe Baeta Neves. 18ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 14ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GONTIJO, Rebeca. Cultura histórica. In. FERREIRA, Marieta de Moraes & OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2019.

LEVI, Giovanni. O trabalho do historiador: pesquisar, resumir, comunicar. *Tempo*, Rio de Janeiro, v. 20, 2014.

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

NORA, Pierre. Entre memória e história. A problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo: n.10. 1993.

SONTAG, Susan. *Diante da dor dos outros*. Tradução de Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a educação*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

AÇÕES DE ENSINO DE HISTÓRIA EM MUSEU DE CIÊNCIA – ESPAÇO CIÊNCIA

Zenaide Gregorio Alves
Ricardo de Aguiar Pacheco

Este texto se originou da sistematização de observações e desenvolvimento de práticas educativas voltadas ao Ensino de História no Espaço Ciência, museu de ciências localizado entre às cidades de Recife e Olinda, no Estado de Pernambuco. Essa ação educativa iniciou como monitora responsável pela recepção de grupos escolares e se desdobrou na elaboração de dissertação de mestrado.

Nesse texto desejamos evidenciar as possibilidades para o ensino de história nesse museu de ciências. Para isso, inicialmente faremos uma breve e concisa apresentação do Espaço Ciência, de modo a situar a instituição e o leitor a respeito de sua missão. Também enfatizamos as áreas da instituição em que podemos explorar de modo mais evidente os conteúdos de História. Na segunda, parte onde tratamos do Ensino de História e da Educação em Museus, analisamos como a educação em espaços museais, com foco no museu de ciência, se estabeleceu como objeto de reflexão. E ainda, como o ensino de história pode ser realizado nos museus de ciências. Por fim, apontamos as maneiras pelas quais podemos ensinar conteúdos ligados a disciplina escolar de História no Espaço Ciência a partir da metodologia de oficinas pedagógicas.

O ESPAÇO CIÊNCIA

O Espaço Ciência é caracterizado como um Museu Interativo de Ciência, que ocupa uma área de 120 mil m² no Parque Memorial Arco-verde. Esta área está circundada por autopistas, viadutos, áreas verdes, manguezais, equipamentos culturais, recreativos e comerciais, na ligação entre Recife e Olinda (ESPAÇO CIÊNCIA, 2011).

Vinculado à atual Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado de Pernambuco, combina exposições montadas em ambientes fechados e centenas de experimentos interativos a céu aberto. Possui áreas destinadas às diversas ciências, dentre elas a História.

O Espaço Ciência foi criado pelo governador do estado de Pernambuco Joaquim Francisco de Freitas Cavalcanti, por meio do decreto Nº 17.312 de 10 de Fevereiro de 1994, Capítulo II, seção IV, subseção III, publicado no Diário Oficial, que aprova o regulamento da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente (SECTMA). No organograma consta a criação do Espaço Ciência.

O Espaço Ciência tem a finalidade de promover o desenvolvimento de atividades de natureza científica e tecnológica e de proteção ao meio ambiente no Estado, o qual entrara em vigor na mesma data de sua publicação, 10 de Fevereiro de 1994.

Art. 18 – [...] Trata da competência do Espaço Ciência em desenvolver programas de extensão na área das ciências e divulgar avanços científicos e aplicações diretas da ciência.

Art. 19 - Trata da divisão de atividades científicas [...].

Art. 20 - Divisão de Informática e Multimídia [...].

Art. 21 - Divisão de Divulgação Científica [...].

Cada artigo possui parágrafos com as descrições sumárias que os especificam. Adaptado (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE PERNAMBUCO, 1994, p. 07).

O surgimento do Espaço Ciência estava diretamente ligado a influências estrangeiras sobre o papel dos museus de ciência transpostas ao cenário nacional. Ele reflete, portanto, todas as mudanças na sociedade que favoreceram a criação dessas instituições de divulgação científica.

Em 1994 surge o Espaço Ciência, compondo um programa da SECTMA, e caracterizado como Departamento de apoio à extensão científica,

subdividido em 3 categorias, conforme a descrição do Capítulo II, Art. 3º, seção II, alínea c:

Departamento de apoio à Extensão Científica – Espaço Ciência, compreendendo:

1-Divisão de atividades Científicas;

2-Divisão de Informática e Multimídia;

3-Divisão de Divulgação Científica. (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE PERNAMBUCO, 1994, p. 05).

A princípio de sua criação o Espaço Ciência encontrava-se sediado em um casarão no bairro das Graças, em Recife. Conforme publicação do Diário Oficial em 01 de Junho de 1994. Mas em abril de 1996 o Espaço Ciência, passou a ocupar uma área privilegiada a céu aberto, local que encontra-se ainda hoje. Em 20 de outubro de 2005 é reinaugurado o Espaço Ciência. Após passar por algumas reformas autorizadas pelo IPHAN, pelo IBAMA e pela Comissão do Sítio Histórico de Olinda, reformas estas que modificaram tanto suas ações, quanto a estrutura física de seu prédio.

O seu espaço físico compreende um parque poliesportivo e cultural, com projeto do renomado artista plástico e paisagista Roberto Burle Marx. A maior parte de sua estrutura se encontra a céu aberto e divide-se em duas grandes áreas: uma a Trilha da Descoberta, subdivida em Água, Movimento, Percepção, Terra e Espaço; outra a Trilha Ecológica com um Manguezal de rara beleza e interesse científico.

O Espaço Ciência se constitui em lugar para contemplação, estudos e aprendizagens. Sua estrutura física possui uma Recepção, sala de Robótica, o Pavilhão de Exposições. O prédio principal oferece anfiteatro, auditório, planetário, salas de exposições. Também está vinculado a ele o histórico Observatório Astronômico, localizado no Alto da Sé, em Olinda. (ESPAÇO, 2011).

Figura 1. Mapa panorâmico do Espaço Ciência.



Fonte: <http://www.espacociencia.pe.gov.br/>

A instituição também desenvolve ações itinerantes, tais como a Caravana dos Notáveis Cientistas e o Ciência Móvel. A primeira é financiada pela Assembleia Legislativa de Pernambuco, por meio da Lei 13.176/2006 como homenagem póstuma aos cientistas pernambucanos. O Ciência Móvel, com o objetivo de popularizar a ciência, principalmente nos municípios do interior do Estado de Pernambuco e estados vizinhos (ESPAÇO, 2011).

O Espaço Ciência realiza um importante trabalho de divulgação científica há pouco mais de 20 anos, e que possui, conforme mencionado, um vasto espaço físico. Portanto, além da popularização da ciência, podemos considerar como objetivos do Espaço Ciência, a interatividade, a interdisciplinaridade e a divulgação científica, por meio de um acervo de experimentos, os quais criam condições para a fruição e concretização desses objetivos.

Os museus de ciência, assim como os demais museus, buscam aproximar seu público ao contexto exposto nos seus objetos. Logo, o discurso museológico dos museus de ciência reaproxima os indivíduos, por meio de experimentos que remetam aos feitos e fenômenos que repercutem diretamente em sua vida cotidiana, e dão a oportunidade de praticá-los.

A proposta do Espaço Ciência é divulgar o conhecimento científico a ciência em suas áreas. E para isso, a mesma oferece um ambiente propício a aprendizagem, por meio de experimentos espalhados e divididos por áreas de acordo com temáticas específicas e diversas ciências. Além

da interatividade com as propostas de suas exposições e experimentos fazendo um convite à curiosidade e a experimentação. Envolvendo seus visitantes por meio de emoções e sensações consideradas necessárias à construção do conhecimento.

A instituição usa as experiências e fenômenos para fazer seu público compreender a ciência a partir de um ensino não-formal. Entendido como atividades organizadas fora do sistema formal de educação, podendo ser aplicadas separadamente ou como parte de uma atividade mais ampla, e que pretende atingir objetivos de aprendizagem (LIBÂNEO, 2010.)

Entendemos os museus como espaços adequados para a realização de métodos de educação não formal, a partir da organização e sistematização de atividades educativas realizadas além dos âmbitos oficiais de ensino para facilitar o aprendizado de grupos específicos, com uso de mecanismos também específicos. Com isso observamos que a educação é uma ação multifacetada e mesmo que seja aplicada em diversas esferas e tenha muitas aplicações, também permeia a vida social dos indivíduos.

O “aprender fazendo” tão presente nos museus de ciências é a interatividade que geralmente se apresentam sob as formas *hands on* (*manual*), *minds on* (*mental*) e *heart on* (*emoção cultural*):

A interatividade manual (*hands-on*) se dá pela manipulação direta do visitante; exposições que necessitam mecanismos acionados pelo visitante por um simples toque (*push button*); ou por meio da interatividade mental (“*minds on*”), que leva o visitante a uma compreensão científica: distinguindo o essencial do acessório, ver o que há de comum entre o que é aparentemente distinto, estabelecendo relações entre o que se vê no museu e no cotidiano; e ainda a interatividade cultural (*heart on*) explicando que, embora a ciência seja universal, a realidade na qual ela se desenvolve não o é. (CHELINI, LOPES, 2008, p. 232).

A interatividade proposta por essas instituições deve levar em consideração os diversos aspectos de aprendizagem e contextos sociais, culturais, científicos que os visitantes/alunos podem trazer. Por isso, essa

forma de abordagem faz com que a explicação se torne real, uma vez que nesses espaços podem ser tocadas e manipuladas. Essas ferramentas ajudam a contextualização os temas, atraem o visitante e criam um ambiente muito mais atrativo.

A interatividade essa é facilmente explorada a partir do toque da mão em um botão, em manusear algum objeto para descobrir o que acontece e desencadear uma reação. Massabki (2011) nos diz em outras palavras, que a interação do visitante com os experimentos não é o essencial, apesar de ser muito importante, porém o mais importante é a interação social que se estabelece através de diversos meios, dentre eles a manipulação desses experimentos, e o diálogo entre visitantes; e visitantes e monitores.

Esse pensamento se baseia nos conceitos de hands-on e push-button que culminam no minds-on, onde o hands-on corresponde ao toque, manipulação física [...], que por muitas vezes se dão pelo push-button, ou apertar o botão causando uma manipulação interativa [...] ou ainda numa ação física a qual não passa de uma prática vazia que não estimula o visitante a aprender algo novo e por fim o minds-on que se caracteriza como o engajamento intelectual e proporciona a interatividade mental, mais importante que a manual (PAVÃO, LEITÃO, 2009).

Essa interatividade se faz presente no Espaço Ciência estimulando o visitante, por meio de seus diversos experimentos a manusear algum dispositivo, que desencadeará alguma reação, com intuito de levá-los a compreender o funcionamento das coisas e com isso, melhorar seus aprendizados.

Além das ações realizadas pelos visitantes nos museus de ciência, que se estabelecem muitas vezes pela interatividade proposta, (PAVÃO, LEITÃO, 2009) agregam às ações de manuseio a interatividade mental, a qual vai dá o sentido necessário para construção do conhecimento por parte dos alunos. De modo a dar um significado mais efetivo à prática, ou seja, o minds-on ocorre no diálogo entre o visitante e o monitor ao ser orientado de como manusear um experimento, conseguir compreender suas relações de funcionamento e assim construir um saber a respeito do conteúdo presente no experimento.

O Espaço Ciência inicia com o Pavilhão de Exposições e nele encontramos exposições destinadas a algumas ciências exatas e da natureza. Após esse prédio, o museu se desdobra em 2 grandes áreas: Trilha Ecológica e a Trilha das Descobertas.

A Trilha Ecológica conduz o visitante a um passeio e aprendizagem sobre o ecossistema do manguezal. E a Trilha das Descobertas, que contém a área Água, faz um convite à reflexão sobre a importância deste líquido para a manutenção da vida na Terra; a área Movimento, são explorados os fenômenos mecânicos e conceitos de energia por meio de vários experimentos interativos; a área de percepção, com atividades interativas colocam os visitantes em contato com seus sentidos; a área Terra, oferece uma viagem no tempo desde o Big Bang até os dias atuais e por fim, a área Espaço, voltada à atividades de Astronomia e Ciência Espacial (Adaptado: ESPAÇO CIÊNCIA, 2019).

Frente a todo esse universo de descoberta, ofertado pelo Espaço Ciência encontramos a possibilidade de conversação entre o ensino de história e o museu, como propostas por suas diversas áreas temáticas, estabelecendo uma discussão da História a partir de objetos (BITTENCOURT, 2011).

A área Terra que oferece experimentos voltados à ciência História.

Na área Terra, é possível fazer uma viagem no tempo desde o Big Bang até os dias atuais – passando pelo homem das cavernas e pela era dos dinossauros. Estes são uma das grandes atrações do Espaço Ciência. [...] É também nessa área que fica o vulcão de 4 metros de altura que solta fumaça e faz barulho. E o simulador de terremoto que culmina em um *tsunami*, respingando água em quem está por perto (ESPAÇO CIÊNCIA, 2011).

A área Terra do Espaço Ciência é composta de experimentos interativos que trazem uma gama de possibilidades para desenvolvermos atividades educativas que tratem da história de forma muito dinâmica e lúdica, as quais também contribuem significativamente para um aprendizado mais eficaz com seus visitantes.

Na área Espaço também pode ser desenvolvidas diversas atividades interdisciplinares entre a Astronomia, a Geografia, a História e outras ciências.

A área Espaço, voltada à atividades de Astronomia e Ciência Espacial. Estão lá uma réplica do VLS (Veículo Lançador de Foguetes) lançado em Alcântara (MA) e um avião Xavante doado pelo Exército e estátua de Santos Dumont, Também há o relógio solar vertical; um modelo de Observatório Indígena e o Planetário (Adaptado: ESPAÇO CIÊNCIA, 2019).

Com esses equipamentos podemos facilmente realizar atividades que contemplem o currículo de história, buscando maior interação e aprendizado dos alunos fazendo uso de um discurso adaptado, metodologias específicas e da materialidade.

ENSINANDO HISTÓRIA NO ESPAÇO CIÊNCIA A PARTIR DA REALIZAÇÃO DE OFICINA DIDÁTICA COMO RECURSO METODOLÓGICO

A disciplina escolar de História, de acordo com Pacheco (2017), é caracterizada como o conjunto de atividades escolares voltadas à transmissão da narrativa história (Historiografia), que foi produzida pela História ciência, sobre a História processo.

Entendendo que a disciplina escolar de História é responsável pelo entendimento das relações sociais. E por isso mesmo está comprometida com a formação do cidadão, com o oferecimento de informações, conceitos e estratégias de interpretação dos dados sociais que lhes permitiram interpretar seu contexto social.

Os museus são instituições onde a disciplina História pode ser bastante explorada como um local de aprendizagem e se tratando do museu de ciência, o mesmo se aplica, em suas exposições onde podemos observar os testemunhos materializados de teorias e conceitos apoiados em um discurso que faz os indivíduos se perceberem pertencentes a uma

sociedade complexa que se estrutura à base da técnica e da tecnologia.

No século XIX, a maioria das atividades educacionais oferecidas às crianças e jovens pelos museus de ciências se destinavam as "visitas escolares" e ao "ensino com objetos" (STUDART, 2006). Essa estratégia enaltecia a observação de artefatos e às vezes o manuseio de objetos. Com o passar do tempo essas práticas foram sendo aprimoradas e tornando-se cada vez mais presentes nos museus. E com isso, foi se descobrindo o valor educacional que os museus possuíam.

Atualmente a atuação do professor de história nos museus de ciência está na organização prévia da visita ao equipamento e também na definição das intenções que se pretende sob a didatização do conhecimento sobre o passado. No contexto do museu de ciência esses conteúdos e objetivos se relacionam as teorias, conceitos e fenômenos científicos.

Os programas educacionais realizados nos museus são bastante requisitados pelo público escolar, uma vez que são capazes de conciliar suas coleções, com atividades práticas e com os conteúdos que são explorados em sala de aula. O que justifica a facilidade de contato entre a escola e o museu. Neste caso observamos que o ensino é um recurso muito explorado nos museus. Sejam eles museus de ciências, museus históricos, museus de artes e das mais variadas tipologias.

Libâneo define o ensino e a educação da seguinte maneira:

O ensino corresponde a ações, meios e condições para realização da instrução. A educação se refere ao processo de desenvolvimento onilateral da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas – físicas, morais, intelectuais, estéticas – tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social, num determinado contexto de relações sociais (LIBÂNEO, 2013, p. 22 e 23).

Partindo dessas definições, seja com a História ou outra disciplina, o ensino e a educação abrangem a assimilação de conhecimentos e outras tarefas a partir de recursos e combinações adequadas que conduzem os alunos a participarem de um processo de aprendizado que envolve

elementos internos e externos da vida deles. Reforçando a ideia de que o ensino e a educação devem ser úteis tanto a vida escolar, quanto à vida social dos indivíduos.

Os conteúdos podem materializar a experiência social da humanidade no que se refere a conhecimentos e modos de ação, transformando-se em instrumentos pelos quais os alunos compreendem e enfrentam as exigências teóricas e práticas da vida social.

A educação em museus, quando bem planejada e abordada, é capaz de transpor as barreiras do museu e qualquer instituição e expandir-se a outras de modo a não se limitar a um único espaço, e ainda serem aplicados os conhecimentos adquiridos na vida prática, que sirva ao dia a dia dos alunos.

Ensinar História em um museu, dentre tantos benefícios, auxilia na construção da dimensão crítico-social dos alunos auxiliados por conteúdos que selecione metodologias relacionadas à aplicabilidade na vida prática.

Os conteúdos retratam a experiência social da humanidade no que se refere a conhecimentos e modos de ação, transformando-se em instrumentos pelos quais os alunos assimilam, compreendem e enfrentam as exigências teóricas e práticas da vida social (LIBÂNEO, 2013, p. 142).

De acordo com o autor, os conteúdos por serem um retrato das demandas sociais, devem ser desenvolvidos pelos professores com os alunos por meio de instrumentos de assimilação que produzam conhecimentos e sejam capazes de proporcionar um confronto entre os saberes escolares e suas realidades sociais.

Por isso é importante o professor pensar a visitação ao museu com antecedência previa, para que haja uma seleção dos conteúdos que irão auxiliar as exposições (experimentos) nesses espaços e que sirvam para os alunos compreenderem suas realidades tão múltiplas e complexas, e ainda consigam aplicá-las.

Os museus como espaços educativos, principalmente se tratando do ensino de História, trabalham a materialidade agregando ao imaginário para expandir suas dimensões interpretativas, e no caso do ensino de História nos museus de ciências ocorre por analogia na transformação desses espaços em um laboratório de história, justamente por causa da interatividade.

A experimentação deve ser usada como elemento pedagógico nos museus e centros de ciências para que os alunos/visitantes explorem mais os recursos expostos, buscando informações e gerando questionamentos em vez de ficar explicando tudo e distanciando o seu público.

A prática de manuseio e desencadeamento de alguma reação ou o “hands-on” (compreendendo como “mãos ocupadas”) se relaciona ao envolvimento e a cognição dos alunos para que estas atividades possam atingir os objetivos educativos propostos pelos museus. Onde Studart (2006) ressalta que até o “hands on” ou as “mãos ocupadas” nem sempre implicam em mentes envolvidas.

Por esse motivo os professores de História devem elaborar metodologias que auxiliem e proporcionem a interatividade entre os objetos de estudo e os alunos, assim como entre aluno-aluno e aluno-professor. O que Pavão e Leitão (2007) denominam de interatividade social – *social on*.

Social-on é ainda outro aspecto da interatividade encontrada no museu. O museu é um local de conversação, onde se encontram e interagem personagens de diferentes idades, formações e interesses. [...] Não bastam cenários fantásticos, experimentos sofisticados, exposições mais criativas; todos têm um valor intrínseco, sem dúvida. Mas, não há como duvidar do poder da linguagem do mediador. Por sua intervenção competente, os visitantes são estimulados a interagirem uns com os outros (social-on) e com o objeto do conhecimento (hands-on/minds-on/hearts-on) (Adaptado: PAVÃO E LEITÃO, 2007, p. 40 - 41).

Esses mecanismos de interação com o visitante, por meio do desencadeamento de ações e reações refletem no seu aprendizado, por estarem

como a mente envolvida no processo de aprendizado interativo proposto pelos museus de ciências. O *social on* é visto como mais um meio favorável à construção de significados, que surgem a partir da interação entre as pessoas (alunos/professores/profissionais do museu) contribuindo e potencializando a educação em museus.

Ao tratarmos dos aspectos educativos dos museus de ciência, independente da disciplina que se pretenda trabalhar, podemos nos apropriar da alfabetização científica sobre as seguintes dimensões:

1- Dimensão Científica: relacionada à aprendizagem de conteúdos sobre a natureza da ciência, mas também de conceitos, procedimentos, fenômenos e ideias científicas.

2- Dimensão Interface entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTS&A): relacionada ao conhecimento das inter-relações existentes entre ciência, tecnologia, sociedade e meio ambiente.

3- Dimensão Institucional: relacionada ao reconhecimento do papel das instituições na produção e divulgação do conhecimento científico.

4- Dimensão Afetiva: relacionada ao envolvimento, à motivação, ao apreço, às emoções e sentimentos e aos valores atribuídos à experiência da visita, que surgem na relação entre o público e os elementos presentes. (CERATI, 2014, p. 33).

A alfabetização científica nos museus agrega diversas dimensões que visam explorar para desenvolver um aprendizado norteado em aprender conteúdos de caráter científico capaz de relacioná-lo com outros saberes e campos de conhecimento prático, teórico e afetivo melhorando a experiência de seus visitantes para aplicar esses conhecimentos na vida social. A proposta de alfabetização científica introduz de forma mais acessível os saberes científicos à vida cotidiana dos indivíduos, ao passo que também aproxima os indivíduos da ciência.

Dialogando com essa visão de alfabetização científica podemos associar a alfabetização humanística, onde Pacheco (2009) a propõe como,

Processo de apropriação dos signos, dos conceitos e das estruturas de pensamento utilizadas pelas ciências humanas para interpretar as relações sociais. [...] E ainda, a alfabetização como aptidão no uso de um código, que ocorre nas diferentes linguagens (PACHECO, 2009, p. 82).

Conforme este autor, entendemos a alfabetização humanística, como um elemento pertencente ao processo de ensino e aprendizagem, que busca abarcar conceitos e signos próprios do campo das ciências humanas, como recursos para interpretar as relações sociais oriundas da instrução dessas ciências.

Apesar de ser um espaço que educa, o museu não pode substituir a escola em sua função educativa, mas, antes, fornece novas formas mediacionais concretizadas por via de linguagens, acervos e argumentos que lhe são peculiares (PEREIRA, 2007, P. 39). Por ser o museu um espaço de educação não formal, Marandino (2008) lista o que viria a ser educação não formal,

Tem propósitos específicos e sem necessidade de certificação; organiza os conhecimentos de maneira individualizada e prática em curto prazo, ou em tempo parcial, com estrutura flexível e ausente de currículo, o aprendiz determina o perfil da atividade relacionada à comunidade e não avaliativa; o controle é interno, democrático; a intencionalidade está centrada no aprendiz. (MARANDINO, 2008, p. 15).

Sobre esses aspectos da educação não formal os museus são como locais que possuem uma forma própria de desenvolver sua dimensão educativa e mesmo intencional do que se refere aos discursos estabelecidos nas suas exposições, o visitante tem maior domínio sobre como irá aprender.

No que diz respeito à interdisciplinaridade comum às áreas do Espaço Ciência, esta compõe uma das principais estratégias que são usadas no campo dos Museus e Centros de ciências.

Em se tratando especificamente de museus de ciências, houve um movimento histórico muito forte que se contrapôs à forma contemplativa de participação do público, na qual os objetos não podiam ser manipulados pelos visitantes. A partir de então, exposições em centros de ciências foram criados com a nítida vocação de serem espaços nos quais as pessoas pudessem “aprender fazendo”, explorando objetos e aparatos que tratavam de conceitos científicos e pudessem ser manipulados. (MARANDINO, 2008, p. 22).

Por tanto, os museus de ciências são ricamente interdisciplinares e oferecem um leque de possibilidades para fazer com que seu visitante além de interagir com os objetos, possa também aprender de modo divertido e participe ativamente do processo de aprendizagem.

O fazer educativo do museu possibilita na compreensão de mundo e aprendizagem transpondo os muros da escola. Para Ramos (2004), não é possível descolar o museu da sala de aula. Fato que se justifica pela interdisciplinaridade entre ambos os espaços. Mas para isso acontecer, essas instituições devem se articular para que suas necessidades sejam observadas e as lacunas preenchidas. As necessidades da escola em aproximar os conteúdos que estão nos currículos e as práticas pedagógicas com as realidades dos seus alunos, e os museus em ofertar recursos educativos e se posicionar também como instituição educadora que dialoga e se complementa com a escola. E as lacunas podem ser preenchidas pela leitura da história por meio dos objetos.

Com a excitação para a aventura de conhecer através de perguntas sobre objetos, abre-se espaço para a percepção mais ampla diante da exposição museológica. Mais que isso: alarga-se o juízo crítico sobre o mundo que nos rodeia... Estudar a história não significa saber o que aconteceu e sim ampliar o conhecimento sobre a nossa própria historicidade. Saber que o ser humano é um sendo, campo de possibilidades historicamente condicionado e a abertura para mudanças (RAMOS, 2004, p. 24).

Esse ensinar história em museus, até mesmo nos museus de ciência, se dá pela abordagem com um novo olhar para entender a História, a par-

tir da contextualização dos conteúdos que o professor pretende ensinar, com os experimentos disponíveis e que se adaptem a estes conteúdos, bem como o uso de metodologias pensadas que ampliem o pensamento dos alunos e os estimulem a construir um aprendizado mais consciente desses seus alunos.

AS OFICINAS DIDÁTICAS DE HISTÓRIA

Após toda essa explicação sobre o ensino de História e o museu de ciência, podemos então, pensar em realizar e até mesmo planejar oficinas didáticas para atingirmos os objetivos educacionais, abordando os conteúdos de História. Por meio de adaptações nas metodologias, experimentos e atividades. Ainda fizemos uso de documentos como a BNCC, a Matriz do ENEM e os Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco, os quais trazem os conteúdos que devem ser ensinados pelos professores com os alunos. Escolhemos esses documentos porque tratam de conteúdos em esfera nacional e em esfera local.

Nossas oficinas foram inspiradas pelo modelo metodológico de Libâneo (2013), consideramos fazer as adaptações necessárias, porém didaticamente estruturadas de modo a levar os alunos a compreender a matéria ensinada. A oficina pode ser realizada em 5 etapas. Que são: Preparação, Tratamento didático, Consolidação, Aplicação e Avaliação; que se caracterizam como os procedimentos pedagógicos escolhidos para alcançarmos os objetivos de compreender o papel educativo do museu de ciência para o ensino de história, conciliando teorias e práticas.

Definiremos abaixo os procedimentos metodológicos propostos por José Carlos Libâneo e constituído em cinco etapas, tais como:

Preparação: Pode ser compreendida como a introdução e implica o entrelaçamento com os conhecimentos anteriores (matéria velha) demarcando o movimento do conhecimento velho ao novo, do novo ao velho [...]. A preparação também é o momento da introdução da matéria nova e a colocação didática dos objetivos propostos (LIBÂNEO, 2013, p. 199).

Nas oficinas propostas, a preparação se constitui nos momentos em que serão passadas às instruções das ações úteis a realização das atividades que seguirão.

E também a sondagem do conhecimento prévio dos alunos em relação aos conteúdos. Tal sondagem se faz importante por não abordar os conteúdos, mas sim apontar o que os alunos já sabem para aplicar a atividade de aprendizagem correspondente e ainda a relação que a atividade tem para a vida prática e social dos alunos.

Tratamento didático: Nesta etapa ocorre maior sistematização entre o nexos de transmissão/assimilação ativa dos conhecimentos [...]. Pois se realiza a percepção dos objetos e fenômenos ligados ao tema, a formação de conceitos, o desenvolvimento das capacidades cognitivas de observação, imaginação e de raciocínio dos alunos [...]. Aqui os conhecimentos vão sendo consolidados. O tratamento da matéria nova é inseparável da etapa de preparação e da etapa de consolidação (LIBÂNEO, 2013, p. 202 - 206).

Esse passo retrata como as ações do professor/mediador se dará através do uso de recursos para fazer com que os alunos participem da atividade. Espera-se que nesse momento se desenvolvam habilidades que proporcionem o aprendizado.

Este momento da atividade é onde o conteúdo de história propriamente dito será explorado.

Consolidação: Esta etapa também é conhecida como fixação da matéria. Pois através de tarefas de recordação e sistematização, os exercícios e tarefas devem prover ao aluno oportunidades de estabelecer relações entre o estudado e situações novas, comparar os conhecimentos obtidos com os fatos da vida real, apresentar problemas ou questões diferentemente de como foram tratadas no livro, pôr em prática habilidades e hábitos decorrentes do estudo da matéria (LIBÂNEO, 2013, p. 207).

A consolidação, nas propostas das oficinas que seguem nesse trabalho, acontecerá na forma de ações que serão executadas pelos alunos para concretizar o que fora visto e requerido deles nas etapas anteriores.

Aplicação: Estabelece vínculos do conhecimento com a vida, de modo a suscitar independências de pensamento e atitudes críticas e criativas expressando a sua compreensão da prática social. Ou seja, a função pedagógico-didática da aplicação é a de avançar da teoria à prática, é colocar os conhecimentos disponíveis a serviço da interpretação e análise da realidade (LIBÂNEO, 2013, p. 189).

A aplicação é a oportunidade em que os alunos executam as atividades para relacionar os conhecimentos escolares na vida prática e social, como uma espécie de transferência dos seus conhecimentos adquiridos para novas situações.

Avaliação: É um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes (LIBÂNEO, 2013, p. 196).

A avaliação é um recurso que reflete o desempenho do desenvolvimento cognitivo dos alunos em relação aos objetivos pretendidos nas atividades de forma qualitativa, refletindo o domínio que os alunos possuem referente aos conteúdos. A avaliação está presente em todas as etapas do processo de ensino e também possui dentre suas funções, a de controle, onde:

Função de controle da avaliação: Comprovação e à qualificação sistemática dos resultados da aprendizagem dos alunos, face a objetivos e conteúdos propostos. Através dessa função, são coletados os dados sobre o aproveitamento escolar que, submetidos a critérios quanto à consecução de objetivos, levam a expressar juízo de valor, convertidos em notas ou conceitos (LIBÂNEO, 2013, p. 190).

O controle da avaliação nas nossas oficinas se dará não pelas notas, mas a partir da apropriação dos conhecimentos que forem construídos ao longo das atividades pelos alunos, os quais receberão juízo de valor ao conseguirem atingir os objetivos propostos.

Na área Água, onde os experimentos funcionam à base de água, é possível abordar o processo de sedentarização de grupamentos humanos em torno de regiões de rios e alagadas durante vários períodos da história. Evidenciar a importância da água, rios e lagos para o desenvolvimento da agricultura e a formação das sociedades.

Podemos usar o monjolo, para exemplificar a relação entre um experimento e algum conteúdo de história. O monjolo é uma espécie de máquina hidráulica, que é usada para moer diversos grãos. Foi introduzido no Brasil pelos portugueses durante o período colonial. Usa a força da queda de água para substituir o esforço humano na realização de tarefas repetitivas. O uso desse recurso ajuda a perceber a importância da força motriz para ampliar a produção.

Na área Movimento, onde são explorados fenômenos mecânicos e outras teorias da Física. Esses permitem relacionar e identificar o desenvolvimento da circulação de pessoas e mercadorias. As transformações nas estruturas físicas para atender as demandas da sociedade para melhorar a vida das pessoas e as atividades econômicas. E ainda identificar a gênese do conhecimento científico e saber histórico.

A ponte romana também é outro exemplo de experimento que encontramos no museu e conseguimos abordar fazendo uso de algum conteúdo de história. Esse sistema de pontes foi criado pelos antigos romanos. O material utilizado eram pedras, encaixadas em forma de arco. Devido a esses elementos, as pontes romanas estão entre as mais duradouras do mundo. Pode ser utilizada para discutir o domínio do homem sobre a natureza e construção de vias de circulação.

A área Terra está repleta de experimentos que nos proporcionam inúmeras possibilidades de ensinar História. Desde a teoria do Big Bang até os dias atuais. Como exemplo podemos identificar a dinâmica das populações distribuídas desde suas origens nos diversos continentes até

a distribuição dos municípios e regiões de Pernambuco a as diferentes manifestações culturais e outros.

E por fim, a área Espaço. Nela encontramos réplicas de aviões e outros recursos que nos permitem compreender o desenvolvimento da ciência moderna e pontos específicos da História do Brasil e do mundo, como a Guerra-fria e outros conflitos mundiais que interferiram significativamente na vida das sociedades. Podemos ainda trabalhar os elementos culturais, sociais e econômicos das antigas civilizações como os índios, as marcações de tempo com os sistemas de calendários e relógios solares. Como o estudo da Astronomia ajudou nas grandes navegações, dentre tantas outras possibilidades.

Esses exemplos constituem algumas das possibilidades de conteúdos do currículo de História que podemos explorar no Espaço ciência. Porém, além dos seus experimentos, a instituição também tem um portfólio de oficinas pedagógicas as quais são produzidas e aplicadas na instituição para reforçar ainda mais essas práticas educativas. As oficinas são pensadas para tender às demandas das semanas educativas, que ocorrem em datas específicas ou de acordo com as solicitações dos professores para os momentos das visitas.

Alguns exemplos de oficinas e semanas temáticas realizadas no Espaço Ciência, são: Semana dos Povos Indígenas, no período de 16 a 20 de Abril, com a construção de observatórios indígenas com intuito de levar os participantes a entender como os povos antigos se guiavam pelo céu e pelas estrelas. Nesta oficina os visitantes são convidados a meter a mão no barro enquanto descobrem sobre a arte da cerâmica e pigmentação indígena. E ainda aprender sobre a confecção de remédios com plantas e sobre a química das especiarias.

Também tem a oficina “Demarcando Terras Indígenas” (ESPAÇO CIÊNCIA, 2018), que acontece em um mapa gigante do Estado de Pernambuco, levando os visitantes a perceber como os territórios indígenas, no estado, foram progressivamente reduzidos.

CONCLUSÃO

Neste trabalho quisemos mostrar as possibilidades de ensinar História no Espaço Ciência. Nele vemos a divisão de suas áreas destinadas às diversas ciências, de forma interdisciplinar e interativa. O que possibilita o uso desses experimentos para tratar de conteúdos de diferentes disciplinas, entre elas a história.

Seja através da mediação ou por meio da participação em oficinas pedagógicas / os conteúdos da História estão presentes no museu e nos experimentos, mas muitas vezes passam despercebidos. O que apontamos em nossa reflexão com as possibilidades de serem abordados.

Tais reflexões reforçam a importância de que ensinar História em um museu de ciência, onde a primeira vista, pode parecer que só conseguimos abordar os conteúdos de história, apenas nas áreas destinadas a ela. Mas na verdade as possibilidades se expandem na medida em que nos debruçamos a pensar nos experimentos disponíveis e as necessidades próprias do ensino e da área.

Foi o que nos propomos fazer neste trabalho, explorar as possibilidades de ensinar história no Espaço Ciência, para mostrar como práticas educativas sistematizadas favorecem a construção do saber e aprendizado dos alunos, e que perpassam os muros da escola.

REFERÊNCIAS

Abordagens históricas sobre a história escolar. Educ. Real, Porto Alegre, v. 36, n1, p 83-104, 2011.

BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos.* 4^a ed. São Paulo. Cortez, 2011.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988.* Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 05-11-2017.

BRASIL. *Base Nacional Curricular Comum*. Brasília: MEC, s/d.

BRASIL. Lei Nº 11. 904/2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03>. Brasília DF. 14 de Jan. de 2009. Acesso em 26-12-2017.

BRASIL. *Matriz de referência ENEM*. Brasília: MEC, s/d.

CERRATI, T.M. *Educação em jardins botânicos na perspectiva da alfabetização científica: Análise de uma exposição e público*, 2014. Tese de Doutorado. In - Educação Não Formal e Divulgação em Ciência: da produção do conhecimento a ações de formação / organizadores Martha Marandino e Djana Contier. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2015. 106 p. il.

CHELINI, Maria-Júlia Estefânia. E LOPES, Sônia Godoy Bueno de Carvalho *Exposições em museus de ciências: reflexões e critérios para análise*. Anais do Museu Paulista. v. 16. n.2. jul.-dez. 2008.

Diário Oficial do estado de Pernambuco. Companhia editora de Pernambuco – CEPE, 19/05/2005. Disponível em: WWW.cepe.com.br.

Diário Oficial do estado de Pernambuco. Companhia editora de Pernambuco – CEPE, 10/02/1994. Disponível em: WWW.cepe.com.br.

Espaço Ciência/Museu Interativo de Ciência. Disponível em: <http://www.espacociencia.pe.gov.br/?page_id=2>. Acesso em 21-03-2017.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*, 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. *Os significados da educação, Modalidades de prática educativa e a organização do sistema educacional*. In *Pedagogia e pedagogos, para quê?* - 12. Ed. – São Paulo, Cortez, 2010.

MACHADO, Ironita P. *Ensino de história: experiência na educação básica*. Passo fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2016.

MARANDINO, M. *A pesquisa educacional e a produção de saberes nos museus de ciência*. Hist. ciências-saúde-Manguinhos, v.12 supl.0 Rio de Janeiro. 2005.

MARANDINO, M. *Controvérsias em Museus de Ciências: Reflexões e propostas para educadores*. et al. São Paulo: FEUSP, 2016.

MARANDINO, M. *Educação em museus: a mediação em foco*. São Paulo, SP:Geenf/FEUSP. 2008.

MASSABKI, Paulo H. B. Centros e museus de ciência e tecnologia. 2011. 274f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. *Ensino de História e Patrimônio Cultural: Um Percorso Docente*. 1. Ed. Jundiaí, SP: Paco, 2017.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. O museu na sala de aula: propostas para o planejamento de visitas aos museus. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 4, n. 2, jul-dez. 2012, pp. 63- 81.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. O patrimônio histórico: Objeto de pesquisa do historiador. *História Unicap*, v. 4, nº 7, Jan./Jun. 2017.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. Ensino Escolar de História como Alfabetização Humanística. *Ágora*, Santa Cruz do Sul, v. 15, n. 2, p. 116 a 123, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/agora/article/viewFile/1850/1356>. Acesso em: 11/11/2017.

PAVÃO, Antonio C. LEITÃO, Ângela de S. Hands-on? Minds-on? Hearts-on? Social-on? Explainers-on! In: MASSARANI, L.; MERZAGORA, M.; RODARI, P. (Org.). *Diálogos & ciência: mediação em museus e centros de ciência*. Rio de Janeiro: Museu da Vida, 2007. p. 39-46. Disponível em: Acesso em: 20/04/2018.

PAVÃO, Antonio C. LEITÃO, MESQUITA, Giovana. Goulart, Iolanda N. O ENCANTAMENTO PELA CIÊNCIA NUM MUSEU INTERATIVO. *MUSAS – Revista Brasileira de Museus e Museologia*, n. 4, 2009. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Museus, 2009, v.: il.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação. *Parâmetros curriculares do estado de Pernambuco. Parâmetros curriculares de História – Ensino Fundamental e Médio*, Undime / PE, 2013.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação e Esportes. *Conteúdos de história por bimestre para o Ensino Fundamental com base nos Parâmetros curriculares do estado de Pernambuco*, s/d.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação e Esportes. *Conteúdos de história por bimestre para o Ensino Médio com base nos Parâmetros curriculares do estado de Pernambuco*, s/d.

PEREIRA, Júnia Sales. *Escola e Museus: diálogos e práticas*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Cultura / Superintendência de Museus; Pontifícia Universidade de Minas Gerais / Cefor, 2007.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. *A danação do Objeto: o museu no ensino de história*. Chapecó: Argos, 2004.

STUDART, Denise Coelho. *Exposições participativas e educativas em museus*. Fortaleza. Secretaria da Cultura do Estado do Ceará/ Museu do Ceará, 2006. Cadernos Paulo Freire, Vol. 8.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Márcia Elisa Tetê Ramos. É professora de Metodologia e Prática do Ensino de História na Universidade Estadual de Maringá (UEM). É docente do programa de mestrado em História Social da UEL. É professora do Profhistória-UEM. Possui graduação em História pela Universidade Estadual de Londrina, especialização em Didática e Metodologia de Ensino (UENP), mestrado em Educação (UEM) e doutorado em Educação (UFPR). Realizou Pós-doutorado na Universidade de São Paulo (USP).

Paulo Roberto de Azevedo Maia. É professor de História no departamento de História da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). É professor do Profhistória-UFPB. Possui graduação em História pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), mestrado em Multimeios na área de cinema (UNICAMP) e doutorado em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Desenvolve pesquisas nas áreas de Brasil do século XX, história do cinema e as relações entre cinema e o ensino de história.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Adileide Maciel da Cruz. Professora de História na escola estadual Paulo Zimmermann e na Educação de Jovens e Adultos do SESI ambas e Rio do Sul – SC. Graduada em História (Licenciatura Plena) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS-RS), mestra em Ensino de História (Profhistória) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Alliny Castro Silva. Graduanda no curso de Licenciatura em História (IFG). É bolsista do Programa de Residência Pedagógica (PRP) e pesquisa a relação entre História e Cinema buscando delinear questões referentes à construção da imagem da nação dos Estados Unidos, à difusão de discursos nacionais e seus desdobramentos identitários. Esteve vinculada ao grupo de pesquisa Cinema e Modernidade: representação, identidade e dialogismo no cinema contemporâneo.

Andressa Ferreira. Licencianda em História (UENP). Realizou a pesquisa de Iniciação Científica “História das Mulheres e Aprendizagem da História: Co-

leção Antiprincesas sob a Perspectiva do Feminismo Decolonial”, com financiamento da Fundação Araucária. Participa do Projeto Residência Pedagógica História UENP. Realiza, atualmente, a pesquisa de Iniciação Científica “Brasileiras no Ensino de História: Representações identitárias, gênero e decolonialidade” com bolsa da Fundação Araucária.

Claricia Otto. Professora do Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutora em História pela mesma instituição. Vice-coordenadora do Grupo de Pesquisa Patrimônio, Memória e Educação (PAMEDUC).

Diogo Matheus de Souza. Professor na Escola Municipal Professora Manila Campos da Rosa/Anitápolis-SC. Bacharel e Licenciado em História pela mesma instituição. Pedagogo pela Faculdade Educacional da Lapa. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Integrante do Grupo de Pesquisa Patrimônio, Memória e Educação (PAMEDUC).

Helena Ragusa Granado. Licenciada em História, Especialista e Mestre em História Social com ênfase em História e ensino pela Universidade Estadual de Londrina. É doutoranda do Programa de Pós-Graduação em História na Universidade Estadual de Maringá na linha de pesquisa História Política, bolsista CAPES. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Política, História Pública, História e Ensino, Livros Didáticos, História dos Cristãos-Novos e História Judaica.

Hilmária Xavier Ribeiro. Professora da Especialização em Estudos de História Local: sociedade, educação e cultura - NUPEHP/UEPB. Professora Substituta no Campus I da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). É licenciada em História pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Mestra em História pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e Doutora em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão em História da Paraíba - NUPEHL/UEPB.

Jean Carlos Moreno. Professor adjunto do Colegiado de História da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da UENP. Professor do curso de Mestrado Nacional em rede (Profhistória). Doutor em História e Sociedade pela UNESP. Pós-doutor em História, cultura e identidades (UEPG) com estágio na Universidad Nacional de General Sarmiento (AR).

José dos Santos Costa Júnior. Professor colaborador (NUHLC-UEPB). Licenciado em História pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Mestre em História pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Doutor em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Líder da linha de pesquisa Subjetividades contemporâneas: corpos, saberes, territórios no Núcleo de História e Linguagens Contemporâneas (NUHLC-UEPB).

Karla Maria da Silva. Professora Adjunta na Universidade Estadual de Maringá (UEM) no Departamento de História (DHI). Graduada em História pela Universidade Estadual de Maringá, Mestre em História e Política pela Universidade Estadual Paulista/Assis e Doutora em História e Sociedade, linha História e Política, também pela UNESP/Assis.

Leandro Brunelo. Professor do Departamento de História (DHI) da UEM e do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da UEM. Graduado em História pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Mestre em História pela UEM e Doutor em História pela UEM. Coordenador do curso de História EaD da UEM.

Mariana Zerbone Alves de Albuquerque. Professora Associada da Universidade Federal Rural de Pernambuco, possui graduação em Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco, graduação em Bacharelado em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco, graduação em Graduação Sanduiche –Technische Universitat Berlin, mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (2006) e Doutorado em Geografia Humana pela USP. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Humana. Líder do Grupo de Pesquisa “Produção do Espaço, Metropolização e Relação Rural-Urbano (GPRU)”. Editora-Chefe do Periódico “Rural & Urbano.

Miryam Celeste Buzó Silva. Leciona na Faculdade de Filosofia e da Faculdade de Enfermagem e Obstetrícia (FENOB) da Universidade Nacional de Assunção. Tem Licenciatura em Letras pela Faculdade de Filosofia da Universidade Nacional de Assunção (UNA), pós-Graduação em Didática Universitária Superior pela Faculdade de Filosofia da UNA. É Mestre em Língua e Literatura Hispano-Americana pela Faculdade de Filosofia da UNA. Doutoranda em Ciências da Educação pela Faculdade de Filosofia da Universidade Nacional de Assunção.

Pedro Felipe Ribeiro Silva. Licenciado em História pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG/CFP), mestrado em História (UFPE). Integrante do Grupo de Pesquisa “Produção do Espaço, Metropolização e Relação Rural-Urbano (GPRU)”. Membro do Apoio Técnico Editorial do Periódico “Rural & Urbano”.

Pedro R. Caballero C. É professor da Faculdade de Filosofia e da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Nacional de Assunção. Graduado em História pela Faculdade de Filosofia da Universidade Nacional de Assunção (UNA) com pós-Graduação em Didática (UNA), mestrado em História Nacional Independente (UNA), mestrado em História do Mundo Hispânico: Independência no Mundo Ibero-americano pela Universidade Jaime I, Castellón La Plana, Espanha. É Doutor em Ciências Políticas e Sociais pela American University of Asunción.

Rafael Gonçalves Borges. É professor no curso de Licenciatura em História no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás. Possui graduação, mestrado e doutorado em História pela Universidade Federal de Goiás. Coordenou o Projeto de Pesquisa Cinema e Modernidade: representação, identidade e dialogismo no cinema contemporâneo.

Ricardo de Aguiar Pacheco. Professor Associado da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Licenciatura em História (UFRS), mestrado em História (UFRS) e doutorado em História (UFRS). Pesquisador nas áreas de História e de Ensino com ênfase na investigação das representações e práticas sociais da cultura política do Brasil republicano, em particular nas ações de proteção do patrimônio cultural e da memória social, suas interfaces com o ensino de história e da educação em museus. Coordenador do Laboratório de Estudos e Intervenção em Patrimônio cultural e Memória social (LEPAM).

Sandor Fernando Bringmann. Professor Adjunto do Departamento de Metodologia do Ensino (Men-UFSC) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (Profhistória-UFSC). Graduado em História (UFSC), mestre e doutor em História Cultural (UFSC). Pesquisador colaborador do Laboratório de História Indígena (LABHIN-UFSC). Tem experiência com pesquisas sobre memória, identidade, oralidade e educação no contexto das populações indígenas da região Sul. Integrante do Grupo de Pesquisa Patrimônio, Memória e Educação (PAMEDUC-UFSC).

Sandra Alves Moura de Jesus. Licenciada em História pela Universidade de Jorge Amado e em Pedagogia pelo Centro Universitário Maurício de Nassau. Especialista em Metodologia do Ensino de História pela Universidade Leonardo Da Vinci. Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador (PPFFSC/UCSAL). Bolsista do PROSUC/CAPES, Brasil.

Tania Regina Ribeiro. Licenciada em História pela Universidade Jorge Amado. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Educação Inclusiva e Diversidade ambas pela Faculdade Afonso Claudio

Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti. Investigadora do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Portugal. Docente permanente dos Programas de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulher, Gênero e Feminismo da Universidade Federal da Bahia (PPGNEIM/UFBA) e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador (PPGPSC/UCSAL). Integrante do Núcleo de Estudos sobre Educação e Direitos Humanos (NEDH/UCSAL) e investigadora associada ao Instituto de Sociologia da Universidade do Porto, Portugal. Doutora pela Universidade de León, Espanha.

Zenaide Gregorio Alves. Atualmente está vinculada à Secretaria de Turismo do Estado de Pernambuco, como servidora pública temporária. É pesquisadora e membro do Laboratório de Estudos e Intervenção em Patrimônio cultural e Memória social (LEPAM). Tem Licenciatura Plena em História pela UFRPE e Pós-graduação Lato Sensu em Educação pela FAFIRE, Mestrado em História pelo Programa de Pós-graduação em História Social e da Cultura Regional - PGH – UFRPE.

