

PROFHISTÓRIA: SUJEITOS, PRÁTICAS E CRIAÇÕES

Organizadores

Larissa Viana

Patrícia Teixeira de Sá

Rodrigo de Almeida Ferreira

Samantha Viz Quadrat



Pedro & João
editores

ProfHistória: sujeitos, práticas e criações

**Larissa Viana
Patrícia Teixeira de Sá
Rodrigo de Almeida Ferreira
Samantha Viz Quadrat
(Organizadores)**

**ProfHistória:
sujeitos, práticas e criações**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Larissa Viana; Patrícia Teixeira de Sá; Rodrigo de Almeida Ferreira; Samantha Viz Quadrat [Orgs.]

ProfHistória: sujeitos, práticas e criações. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 201p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-0095-8 [Impresso]
978-65-265-0094-1 [Digital]**

1. Práticas. 2. Criações. 3. ProfHistória. 4. Universidade Federal Fluminense. I. Título.

CDD – 900

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/ Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

Sumário

ProfHistória: trajetórias na UFF	7
Larissa Viana, Patrícia Teixeira de Sá, Rodrigo de Almeida Ferreira e Samantha Viz Quadrat	
Registros de mútua formação: narrativas de professores no contexto do ProfHistória	25
Aline Souza e Everardo Andrade	
“Escola sem sentido”: refletindo sobre a História e a Pós-Verdade numa sequência didática problematizadora	49
Brenno Rocha	
(Des)construindo saberes, (re)inventando práticas: uma proposta de sequência didática para o ensino de História em gêneros e sexualidades	69
Diego Souza	
O patrimônio como possibilidade para a construção de uma educação antirracista	93
Fabiana Silveira Carvalho	
Essa história eu não conhecia: trajetórias cruzadas no chão da escola à luz de Mundinha Araújo	115
Geraldine Souza	
Felipe Camarão - Um cavaleiro potiguar a serviço del Rei: memória, história e ensino da temática indígena na escola	131
Igor Fagundes	

Um olhar para o ensino de História da África através do cinema: práticas do Ensino Fundamental – anos iniciais Raquel Cristina Coelho	151
História local em sala de aula: uma proposta de pesquisa junto aos estudantes Saulo Nunes de Souza	173
Organizadoras e organizador	197
Autoras e autores	199

ProfHistória: trajetórias na UFF

Larissa Viana, Patrícia Teixeira de Sá,
Rodrigo de Almeida Ferreira e Samantha Viz Quadrat

O Mestrado Profissional em Ensino de História da rede nacional ProfHistória teve início em 2014, através do incentivo da Capes e da coordenação geral da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Anos antes, em 2011, a Capes havia formalizado o Regulamento do Programa de Mestrado Profissional para a qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), de modo a sistematizar ações e iniciativas voltadas à formação continuada de professores das redes públicas de educação, no nível de pós-graduação *stricto sensu*. Tais iniciativas constituíram uma rede nacional para oferta de programas de mestrados profissionais de diferentes disciplinas cujo público fosse formado por docentes que se mantinham em pleno exercício enquanto realizavam seus estudos de pós-graduação. Professoras e professores regentes de turmas, portanto, vem construindo a história dos mestrados profissionais em rede nacional, caracterizados pelo compromisso com a educação básica e pela realização de pesquisas vinculadas a variados contextos e práticas docentes.

Em 2014, quando se iniciaram as turmas do ProfHistória, nossa rede nacional era formada por 12 universidades, que passaram a integrar uma experiência original no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* e presencial na área de História. Desde então, todos os Programas locais que se vinculam à rede são organizados em torno de três linhas de pesquisa: Linguagens e Narrativas históricas – Produção e difusão; Saberes históricos no espaço escolar; e Saberes históricos em diferentes espaços de memória. Outro fator relevante na construção da identidade do curso é a existência de uma estrutura curricular básica e de uma concepção compartilhada sobre os

formatos dos trabalhos finais produzidos nos diversos Programas locais. A rede caracteriza-se também pela criação de uma coordenação geral e por foros de discussão coletiva nos quais se expressam a diversidade e as particularidades de cada Programa integrante do ProfHistória em âmbito nacional.

A expansão da rede nacional foi notável e pode ser atribuída à crescente demanda por formação continuada e qualificação de professores de História. Desde 2020, 39 universidades (públicas estaduais e federais e privada) estão filiadas à rede ProfHistória; assim, o curso encontra-se em todas as regiões do país com o objetivo de aproximar-se do diverso universo brasileiro de atuação de professores através da reflexão sobre as práticas docentes e da produção de materiais didáticos voltados ao Ensino de História. Uma primeira sondagem geral sobre o perfil dos pós-graduandos do ProfHistória foi realizada em 2018, sob coordenação da professora Cristina Meneghello, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Essa sondagem mostrou que 85% de mestrandos/as e de mestres à época titulados eram professores de escolas públicas, majoritariamente atuando nos segmentos do Ensino Fundamental e Médio. O perfil evidenciou também uma concentração de professores com um tempo de 10 a 20 anos de formados quando ingressam no ProfHistória, dado que pode ser interpretado como um indício do interesse pelo curso e pela atualização entre profissionais com atuação docente já consolidada.

Na Universidade Federal Fluminense, o ProfHistória conta atualmente com vinte e um (21) integrantes em seu corpo docente, que reúne professoras/es de várias unidades da UFF e de outras instituições de ensino e pesquisa com as quais já possuíamos importantes parcerias acadêmicas. Nosso quadro reúne, portanto: o Instituto de História, a Faculdade de Educação e o Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni), em Niterói; o Departamento de História da UFF de Campos dos Goytacazes; a Fiocruz/RJ, a Universidade Federal de Alfenas/MG e o Museu da República/RJ. A essa significativa pluralidade do quadro docente, que contempla diferentes períodos históricos e temas historiográficos como área

de pesquisa, articula-se ainda uma outra característica bem destacada entre os programas da região do Grande Rio. Desde a primeira turma do curso, as seis universidades locais (UFF, UFRJ, UERJ, Unirio, UFRRJ e PUC-Rio) que aderiram ao ProfHistória oferecem disciplinas abertas ao conjunto de pós-graduandos da região, formando o que chamamos de Grupo Rio. Esta tem sido uma experiência duradoura de troca acadêmica, gestão compartilhada e cooperação interinstitucional que contribui para o intercâmbio de conhecimentos entre pós-graduandos que cursam o mestrado profissional nessas universidades. Uma análise da trajetória do Grupo Rio é também uma análise da história do movimento docente da educação básica do estado, sua mobilização, resistência e luta, que atingiu de sobremaneira, por exemplo, a turma de 2016.

Ao completar oito anos de existência, é possível registrar, em linhas gerais, alguns aspectos que vem se destacando na produção de dissertações e na dinâmica das disciplinas ministradas no ProfHistória da UFF. Nesse sentido, um dos principais traços da identidade do curso é a oferta de disciplinas e a elaboração de dissertações dedicadas ao debate sobre a requalificação do direito à educação no Brasil, processo no qual a Lei 10.639, de 2003, é um marco central¹. A lei, próxima de completar duas décadas de história, promoveu mudanças, rompeu silêncios e permanece como uma referência central na abordagem do dever de memória de professores de História. Nas palavras do antropólogo Kabengele Munanga, é preciso reconhecer que a questão da memória coletiva, da história e das culturas afro-indígenas foi sistematicamente

¹ A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, estabeleceu 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”. Posteriormente foi ampliada para incorporar a história e cultura dos povos indígenas brasileiros no âmbito de todo o currículo escolar, tornando-se assim a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.

excluída do sistema educativo baseado no modelo eurocêntrico². Uma exclusão que reproduz o racismo e se articulou, historicamente, através de distintos aspectos da educação escolar: nas estruturas curriculares, na produção de materiais didáticos, nas dinâmicas pedagógicas. Uma parcela significativa dos trabalhos produzidos, portanto, concentra-se na atenção às questões sensíveis no ensino da história escolar; e, não menos, na escolha do antirracismo como tema central de investigação e de elaboração de propostas didáticas.

Outra perspectiva bastante presente nas pesquisas realizadas na UFF é a consideração da história local como uma metodologia privilegiada para o ensino de História na educação básica. Uma visão crítica em relação às grandes sínteses como modelo dos saberes a serem ensinados conduziu diversos professores a se interrogarem sobre as potencialidades da história estudada a partir de escalas mais reduzidas, como propõe Aryana Costa³. Em muitas de nossas dissertações já defendidas, é notável a escolha de dinâmicas locais como eixo de formulação de problemas de pesquisa consistentes. Tal opção temática e metodológica aplica-se, portanto, ao espaço, aos sujeitos e às relações sociais presentes nas comunidades escolares onde atuam os docentes. Uma das estratégias de pesquisa usualmente adotadas por nossos pós-graduandos inicia-se com a construção de cadernos de campo para o registro detalhado de uma certa etnografia de seus espaços escolares. Os resultados desse investimento intelectual e profissional tem sido muito relevante para a contínua construção e consolidação do campo de estudos sobre o Ensino de História.

Se as dissertações produzidas na UFF revelam algumas temáticas fortes, onde a questão dos direitos humanos surge como

² Munanga, Kabengele (Organizador). *Superando o Racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.16

³ Costa, Aryana. "História local". In: Ferreira, Marieta de Moraes e Oliveira, Margarida Maria Dias de. *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

um compromisso, o mesmo pode ser dito das disciplinas ofertadas pela Universidade. Uma das identidades construídas nos últimos anos se deu em torno da História do Ensino de História, uma matéria oferecida no âmbito do Grupo Rio. Ao refletirem sobre o saber historiográfico e os saberes docentes mobilizados no ensino da disciplina, nossas mestrandas e mestrandos, professores, têm sido convidados a redigirem seus memoriais de formação. Como alguém se torna professor de História? Como se aprende a profissão? E como se dá a inscrição dessa aprendizagem numa história de vida? As respostas a algumas dessas perguntas podem ser lidas no livro *Trajетórias Docentes: professores de História narram suas histórias na profissão*. Organizado por Everardo Paiva de Andrade e Marcos Pinheiro Barreto, o trabalho foi publicado em 2019, reunindo os memoriais da turma de 2016 do ProfHistória⁴. O projeto foi ampliado e hoje se realiza através da Rede Trajetórias Docentes, que criou o acervo de mesmo nome. O acervo, em desenvolvimento, foi acolhido pelo Laboratório de História Oral e Imagem – LABHOI /UFF como estratégia de compreensão da profissão docente, na interface entre História e Educação. Um campo de fronteira, pode-se afirmar, que tem se fortalecido por ações conjuntas e parcerias propiciadas pelas atividades do ProfHistória.

O presente livro, em certa medida, busca oferecer algumas nuances da produção do ProfHistória da UFF, considerando as dissertações e projetos desenvolvidos articulados às pesquisas e/ou disciplinas. Reconhecer o teor das reflexões construídas nos parece salutar nesta curta trajetória de existência do Programa. Todavia, se é possível mapear algumas temáticas que sobressaem nas defesas realizadas na Universidade Federal Fluminense, pode-se reconhecer, ainda, que as pesquisas aqui desenvolvidas vão ao encontro do eixo central e comum às outras dezenas de instituições associadas ao

⁴ Andrade, Everardo Paiva de; Barreto, Marcos Pinheiro. *Trajетórias Docentes: professores de História narram suas histórias na profissão*. Rio de Janeiro: Editora E-Papers, 2019.

ProfHistória em Rede Nacional, a saber: a sala de aula do ensino básico e sua relevância para a formação continuada de docentes.

De fato, a mola motriz na elaboração do Programa, em 2014, continua a ser a preocupação com a formação continuada do professor. Nesse sentido, para participar do ProfHistória é necessário estar vinculado à sala de aula do ensino básico como docente da disciplina de História. Um dos desdobramentos desta exigência é o favorecimento de um perfil de pesquisadores imbricado à educação de saberes históricos entremeado com as culturas escolares. Ou seja, sobressaem entre o corpo discente de mestrandos professores-pesquisadores reflexões que emergem do chão da escola, das práticas, dos desafios e das propostas didáticas cotidianamente vivenciados nas turmas de ensino fundamental e médio. Ao consultar o banco de dissertações da EduCapes⁵ – repositório da Capes para os Programas de Pós-graduações Profissionais – ratifica-se essa percepção; que também está refletida neste volume cujas contribuições dos autores e das autoras são trabalhos destacados no ProfHistória da UFF.

A identidade ser professor, ser professora, é considerada na rede ProfHistória um dos pilares do Programa. Ressalta-se que ocorre um movimento bastante valorizado entre discentes e docentes: o desenvolvimento de diálogos mais horizontais entre os colegas atuantes no ensino básico, que trazem as experiências diárias da escola para o espaço acadêmico. As turmas do ProfHistória da Universidade Federal Fluminense têm sido constituídas pela mescla de jovens docentes, muitos recém-formados, e de profissionais com considerável trajetória na docência. Não raramente não atuam na zona metropolitana do Rio de Janeiro, são de municípios do interior e até mesmo de estados vizinhos, como Espírito Santo e Minas Gerais. Muitos desses colegas, por vezes, retornam ao espaço universitário depois de considerável hiato, algo compreensível diante da intensa rotina de trabalho na educação que, quase sempre, leva o profissional a atuar

⁵ <https://educapes.capes.gov.br/>

em duas ou mais escolas para melhor composição dos defasados salários da profissão. Entre estes pós-graduandos, onde a solidariedade tem sido uma constante, assim como o desejo de compartilhar experiências, não é incomum externar dúvidas e receios quanto ao retorno, o que reforça uma impressão de que, às vezes, a universidade e a escola precisam afinar suas relações. Porém, também não é raro ouvir daqueles que retornam depois de longo tempo fora das atividades acadêmicas, que as relações estabelecidas no decurso do mestrado costumam ser solidárias e dialógicas. Por outro ângulo, acrescenta-se que esses diálogos têm impactado positivamente muitos professores universitários em sua maneira de trabalhar as disciplinas e, mesmo, suas pesquisas. O ProfHistória, portanto, tem gerado um movimento de maior presença da escola na universidade e da universidade na escola, algo que contribui no desenvolvimento de reflexões articuladas entre pesquisas e práticas de ensino em História.

Dado o estreito vínculo deste Programa de Pós-graduação com a sala de aula do ensino básico, a grave crise pandêmica Covid-19, a partir do ano de 2020, impactou de maneira intensa os participantes do ProfHistória. A população mundial vivenciou atônita e angustiada a rápida velocidade de contágio e elevada letalidade do vírus. Ainda assim, no Brasil, talvez dois setores sociais tenham sido ainda mais atravessados pelos impactos dos primeiros momentos da pandemia — e no ano subsequente, também. O setor da saúde, cujos profissionais se desdobravam diuturnamente na tentativa de encontrar formas de tratamento para uma doença inédita, cujos enfermos superlotaram a rede hospitalar, o que prejudicava, inclusive, o tratamento de outras enfermidades e gerava um cenário de colapso.

A educação foi outro campo que sentiu imediatamente os impactos da pandemia. A ação preventiva de isolamento social foi adotada pelas escolas de todas as redes e níveis de ensino assim que os casos começaram a se multiplicar. De pronto, por um motivo de calamidade da saúde, vivenciamos assustados a interrupção da rotina escolar no ensino básico, que é internalizada desde muito

cedo quando a criança se habitua a deixar a sua casa e passar horas na escola. Além das inseguranças decorrentes da alteração nas rotinas de milhões de estudantes, famílias e profissionais da educação, pode-se inferir outras dificuldades decorrentes do fechamento das escolas. Por exemplo, houve alteração na organização diária de muitas famílias que associavam os turnos de trabalho com a permanência da criança/adolescente na escola, sendo que o agravamento da crise econômica dificultou ainda mais a vida de milhares de famílias que não tinham condições em arcar com despesas de cuidadores de crianças enquanto mães, pais, responsáveis tentavam se manter no emprego.

Ademais, com a gradativa adesão de empresas e serviços ao trabalho remoto, o espaço doméstico precisou ser reorganizado entre pessoas convivendo diuturnamente na residência. Além das dificuldades da vida reclusa em isolamento que se estendia por meses, houve também os problemas materiais, como computador disponível ou acesso a conexão de internet para viabilizar os trabalhos e estudos remotos, muitos deles simultâneos entre todos os residentes. Esses mesmos desafios que acometeram os estudantes e suas famílias foram também vivenciados pelo professor. No caso do ProfHistória, eram docentes em atuação, com todas as cobranças, carga extra de trabalho e necessidade de readaptar as suas práticas ao mundo virtual, assim como também eram estudantes de mestrado.

A dimensão social do isolamento nas escolas não pode deixar de ser considerada. Contudo, as dúvidas mais recorrentes relacionadas ao fechamento das escolas foram as inseguranças sobre a reorganização das atividades escolares para minimizar os impactos na vida estudantil, tanto pela perspectiva da privação dos estudantes aos processos de sociabilidade que ocorrem no ambiente escolar, quanto às maneiras para garantir uma educação com o mínimo de qualidade e que não prejudicasse demasiadamente o processo de ensino e aprendizagem.

Como se esse cenário não fosse suficientemente dramático, o problema foi agravado pela (não) gestão de crise por parte do

governo federal, cuja conduta se caracterizou por atitudes negacionistas, anti-isolamento, antivacina e, até mesmo, ações contraditórias às medidas recomendadas pela Organização Mundial de Saúde⁶. Indiretamente, a desorientação na área da saúde relativa ao enfrentamento da pandemia impactou as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, que procuravam soluções conforme suas percepções e recursos disponíveis. As ações mais comuns foram a aquisição de plataformas para o ensino remoto e a compra de dados de conexão para os estudantes acessarem tais plataformas. Na prática, contudo, uma avalanche de reclamações de que essas medidas eram insuficientes; esbarravam na falta de meios elementares, como celular ou computador, que permitissem ao estudante navegar pela plataforma; bem como a dinâmica e qualidade das aulas à distância eram insuficientes. Os professores também indicavam as dificuldades de adaptar as aulas que separavam os corpos da turma pela interface da tela do computador/celular, além da inexistência de materiais de apoio didático ou a péssima qualidade dos produtos criados às pressas.

Acredita-se que sejam necessários alguns anos de pesquisa para se avaliar com mais segurança e dados os impactos físicos, mentais e sociais da pandemia. Apesar da persistência de relatos de novos casos de covid-19 e alertas das autoridades de saúde para manter os cuidados a fim de evitar novas ondas de contágio, algumas fortes evidências desse período e das suas cicatrizes

⁶ A matéria “Relembre o que Bolsonaro já disse sobre a pandemia, de gripezinha e país de maricas a frescura e mimimi”, publicada pelo jornal Folha de São Paulo, em 5 de março de 2021 (atualizada em 17 de maio do mesmo ano), traz um compilado de declarações proferidas pelo presidente Bolsonaro durante a pandemia em diversos meios de comunicação: entre pronunciamento para rádio e tv, declarações para a imprensa, em eventos sociais, redes sociais. A reportagem veio a público em meio às investigações na Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI Covid), que entre outras questões teve como objeto várias condutas do governo executivo federal na administração da crise pandêmica. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2021/03/relembre-o-que-bolsonaro-ja-disse-sobre-a-pandemia-de-gripezinha-e-pais-de-maricas-a-frescura-e-mimimi.shtml> Acesso em 10/10/2022.

sobressaem das trocas de experiências similares na escola. Nesse sentido, é fato que não foram meses fáceis para estudantes e professores — para estes houve, ainda, pressão das secretarias de educação, de pais e mães e dos próprios estudantes.

Diante desse contexto extremamente adverso, era inevitável que os mestrandos e as mestrandas do ProfHistória sentissem em suas pesquisas os impactos das mudanças em suas condições de trabalho. A suspensão das aulas na UFF ocorreu em março de 2020 e foi seguida da elaboração de planos de contingência, ainda que pairasse a incerteza sobre a duração do fechamento dos *campis*. O semestre foi mantido e o ProfHistória seguiu o estabelecimento de aulas mediadas por tecnologias para a graduação e pós-graduação. Contudo, as expectativas das convivências, do *viver* tudo o que a universidade oferece (eventos, bibliotecas, cursos etc) e trocas da turma ingressante naquele ano foram frustradas por um longo período, uma vez que somente em 2022, de modo gradativo, as atividades presenciais foram retomadas.

Além da falta do convívio e trocas tão caras para as reflexões formativas, sobremaneira na área do ensino de História, destacam-se algumas dimensões advindas com o fechamento do campus universitário. Uma delas, extensiva à rede nacional do ProfHistória, diz respeito aos prejuízos e as angústias vivenciadas, sobretudo, pela turma de 2019, pois o ano do fechamento das universidades e das escolas ocorreu justamente no período em que os mestrandos desta turma deveriam, segundo a maioria dos planos de trabalho e cronograma, desenvolver com maior intensidade as atividades de pesquisa de campo, colocando em ação e produzindo as reflexões e os produtos propostos. Embora esse aspecto diga respeito ao planejamento metodológico, é impossível não considerar também a dimensão psicossocial, pois a pandemia foi algo que, conforme salientado, castigou impiedosamente o fazer docente, sobrecarregado em se adaptar profissionalmente às novas condições de trabalho, pelos cuidados e preocupações com seus estudantes do ensino básico, pelas angústias de ordem pessoal e familiar, somado às incertezas com a

conclusão de seu mestrado. A reorientação das pesquisas se impôs a grande parte dos trabalhos em andamento. Por força destas circunstâncias, grande parte das dissertações do mestrado profissional em ensino de História deste período foi menos aplicada, no sentido de ações didáticas experimentais desenvolvidas diretamente com estudantes do ensino básico, do que tem sido sua característica.

A turma de 2020, presumivelmente, também foi atingida em cheio com a suspensão das atividades presenciais com o intuito de tentar fortalecer o isolamento social e conter a pandemia. Pode-se imaginar a frustração de quem ansiava por retornar à universidade, especialmente quem estava há mais tempo longe do espaço, para realizar seu mestrado em ensino de História. As aulas mediadas por tecnologias foram a tônica dos dois anos que se seguiram. Ainda que a estrutura em rede nacional do ProfHistória tenha favorecido a possibilidade de um amplo leque de oferta de disciplinas pelas dezenas de Instituições Associadas em outros estados, algo que o presencial não oferecia, predominou entre discentes a avaliação de que a dinâmica e as reflexões no ensino mediado por telas, em um contexto adverso, diferem consideravelmente da experiência presencial.

Apesar da gravidade do período, o núcleo ProfHistória UFF, felizmente, não registrou casos de óbito entre seus participantes. As defesas dos trabalhos prosseguiram, ainda que com compreensíveis remanejamentos de prazos devido ao contexto. Com a crescente imunização por meio da vacinação em massa, que levou considerável parcela da população a receber a terceira dose recomendada pelos profissionais da saúde, as atividades presenciais foram retomadas aos poucos. Na UFF, o primeiro semestre de 2022 começou de maneira híbrida, mantendo-se a interface remota para as pessoas mais vulneráveis ao contágio. Na segunda parte do ano, as atividades presenciais tornaram-se plenas, não obstante a oferta de disciplinas remotas ter continuado a ser uma prática. Ressalta-se que, considerando a volta das atividades presenciais em boa parte das redes de ensino básico,

ainda em 2021, a turma do ProfHistória da UFF ingressante de 2020 tem conseguido realizar a dimensão de campo das pesquisas com mais efetividade que a turma anterior.

Se por um lado a retomada não é fácil, por outro é fundamental reconhecer as formas de adaptação e resistência. O ano de 2022 segue com suas feridas abertas, mas também demonstra a força e a consolidação do projeto ProfHistória. Talvez, o acontecimento emblemático desta retomada tenha sido a realização do II Congresso Nacional do ProfHistória, em outubro de 2022, sediado na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

O retorno presencial do processo seletivo para as turmas de 2023 é outro sinal de retomada do ProfHistória, pois, ressalta-se que, devido a pandemia, o processo foi suspenso no ano de 2020 para a formação da turma 2021; e foi remoto para a turma 2022. A boa nova do processo seletivo é que se criou a modalidade de seleção diferenciada para professores indígenas e/ou quilombolas atuantes em escolas dessas comunidades. Trata-se de um movimento que visa ampliar e democratizar o acesso de docentes cuja atuação e territorialidade possuem especificidades que, segundo avaliação geral por parte da Plenária Nacional do ProfHistória, dificultam o ingresso. Neste primeiro momento, a adesão para essa modalidade de acesso é constituída de uma avaliação de memorial do candidato e entrevista com o docente.

Os horizontes para o ProfHistória têm se delineado mantendo a preocupação com as pesquisas e práticas no ensino de história, reforçando o compromisso democrático do Programa, como exemplificado pela seleção diferenciada a professores indígenas e quilombolas. Outra ação nesse sentido foi a apresentação à Capes da proposta do Doutorado Profissional em Ensino de História. Conforme monitoramento da Comissão Acadêmica Nacional, há uma demanda apresentada por egressos do Mestrado ProfHistória pela obtenção de novo grau acadêmico nos moldes da proposta de formação continuada do ProfHistória. O projeto de APCN (Aplicativo de Proposta de Novos Cursos) submetido à Capes, observando as questões do ser professor de História, reapresenta

as linhas de pesquisa existentes no mestrado e propõe a linha *Políticas Pública e Ensino* com exclusividade para o doutorado. Além disso, estabelece em sua proposta curricular, além de disciplinas obrigatórias e optativas, a oferta de Seminários Temáticos ministrado via remota por duas ou mais instituições.

O breve balanço aqui apresentado indica algumas nuances da existência e da importância deste Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Ensino de História, que acabou de conquistar a nota máxima na avaliação quadrienal (2017-2020) da Capes, quer dizer, o ProfHistória é nota 5. Este livro traz uma amostra das reflexões desenvolvidas pelo ProfHistória na UFF, iniciado com a turma de 2014.

O leitor iniciará sua leitura com uma colaboração a quatro mãos, entre a mestrande Aline Ferreirinha e seu orientador Everardo Andrade: “Registros de mútua formação: Narrativas de professores no contexto da pandemia” foi a primeira dissertação a ser defendida pela turma de 2020 e versa sobre o delicado momento da pandemia. Os autores apresentam no artigo as narrativas autobiográficas e a construção de histórias de vida como táticas de *pesquisa-formação*, elaborando o conceito de inventividades docentes e operando pelo exercício do “aceite ao oferecimento”. Nas condições específicas da pandemia de Covid-19, reúnem narrativas docentes como mônadas benjaminianas, descortinando experiências que expressam tensões entre passado, presente e futuro e movem percepções identitárias e o contínuo fazer-se professor.

O Ensino de História em tempos de crise democrática é a preocupação central do professor Brenno Rocha. Em “*Escola Sem Sentido: Refletindo sobre a História e a pós-verdade numa sequência didática problematizadora*”, o pesquisador se debruça sobre os desafios para o exercício da profissão de professor no contexto atual de ataques à educação pública, à ciência e à liberdade de ensinar. A pesquisa se deu por meio de uma sequência didática problematizadora desenvolvida junto a estudantes de Educação Básica. Adotando um recurso audiovisual, o autor incentivou reflexões e diálogos sobre a valorização do

conhecimento histórico e o compromisso ético-político de defesa dos direitos humanos.

O terceiro capítulo é assinado por Diego Souza e intitula-se “(Des)construindo saberes, (re)inventando práticas: uma proposta de sequência didática para o ensino de História em Gêneros e Sexualidades”. O capítulo é uma importante contribuição a um tema bastante sensível que tem sido alvo de diferentes ataques, especialmente sob o nome de “ideologia de gênero”. Nesse sentido, o autor aponta o pouco acolhimento da diversidade sexual e de gênero nos currículos e apresenta uma proposta de como esse debate pode ser abordado, contribuindo assim para romper os silêncios e tabus que cercam a questão. Trata-se, portanto, de um tema fundamental para a promoção dos direitos humanos na educação básica.

Fabiana Silveira Carvalho, professora atuante na cidade de Campos dos Goytacazes, região norte do Estado do Rio de Janeiro, trouxe a urgente questão da educação em História para o combate ao racismo em nossa sociedade. Em “O Patrimônio como possibilidade para a construção de uma educação antirracista”, a autora estimulou essa reflexão ao enfatizar aspectos da construção identitária regional na interface com o patrimônio. As práticas de educação antirracista foram articuladas com a problematização das concepções de patrimônio, o processo de tombamento e a perspectivas material e imaterial, incluindo trabalhos de campo. Destaca-se, na sequência didática desenvolvida, a centralidade do estudo sobre o Jongo, manifestação patrimonializada da cultura negra na cidade. Ainda que a restrição social devido à pandemia tenha atravessado o planejamento inicial do projeto, debruçar-se com as turmas escolares sobre o Jongo potencializou as reflexões sobre patrimônio, identidade e cultura antirracista entre jovens campistas.

A trajetória de Maria Raymunda Araújo, conhecida como Mundinha, mulher, negra, educadora, maranhense, militante, foi o ponto de partida para a pesquisa de Geraldynne Mendonça de Souza. Seu capítulo, “Essa história eu não conhecia: trajetórias cruzadas no chão da escola à luz de Mundinha Araújo”, apresenta

ao leitor pontos da sua dissertação que articula os desafios da biografia no ensino de história. Como ressalta a autora, Mundinha foi sua inspiração para pensar atividades didáticas com suas turmas, na cidade de Saquarema, litoral norte do estado fluminense, capazes de contribuir para a formação de uma sociedade que não esteja focada na manutenção de privilégios, mas na construção e alcance de direitos e de oportunidades, através do fortalecimento das identidades negras e do combate ao racismo. O que lemos são reflexões sobre a história e culturas africanas e afro-brasileiras entremeadas ao contexto dos estudantes com quem a Geraldine trabalhou em sua pesquisa.

Igor Fagundes abordou os desafios da história indígena como conteúdo escolar no artigo “Felipe Camarão — Um cavaleiro potiguar a serviço del Rei: memória, história e ensino da temática indígena na escola”. O autor esteve na primeira turma do Profhistória, que foi experimental para discentes e orientadores, pois estávamos todos igualmente aprendendo sobre as especificidades do curso e das dissertações que seriam escritas. Igor, então, se propôs a escrever um livro paradidático para jovens do Ensino Médio sobre a trajetória do líder indígena Felipe Camarão. Neste artigo, conta-nos sobre a pesquisa de fontes que apoiou o trabalho e sobre o impacto desta escrita em sua reflexão sobre a história indígena tradicionalmente ensinada a estudantes brasileiros. Em atenção aos marcos propostos pela Lei 11.645/2008, aponta caminhos e referenciais significativos para o ensino da temática nas fronteiras entre antropologia, história e educação.

O penúltimo capítulo traz a reflexão de Raquel Cristina Coelho na contribuição intitulada “Um olhar para o ensino de História da África através do cinema: Práticas do Ensino Fundamental – anos iniciais”. A autora analisa, assim como propõe, de que maneira o cinema pode contribuir para o ensino da História da África na educação básica. Sabemos que filmes têm sido um importante recurso utilizado por docentes de todos os segmentos. Dessa maneira, Raquel demonstra como os filmes podem contribuir para

uma percepção menos preconceituosa e resistente ao ensino da história africana e sua relação com a história brasileira.

Em “História local em sala de aula: uma proposta de pesquisa junto aos estudantes”, Saulo Nunes de Souza apresenta o processo de realização do projeto *Nossas Histórias*, desenvolvido em turmas do Ensino Médio de um Colégio Estadual localizado em São João de Meriti, Baixada Fluminense, região metropolitana do Rio de Janeiro. Ao relatar o envolvimento da comunidade escolar nas ações didáticas do projeto, o autor faz uma reflexão conceitual sobre o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes a partir da história local. A concepção de história local adotada foi original ao eleger o espaço escolar e seus integrantes como lugar de convergência de memórias sobre a comunidade. As etapas do projeto, densamente descritas, combinaram ações didáticas variadas voltadas ao domínio de algumas metodologias de trabalho dos historiadores, aos usos escolares da história oral e à formação de acervo como eixo do trabalho em história pública na escola.

Não poderíamos encerrar essa apresentação sem agradecer aos professores e professoras que escolhem a UFF para fazer o seu mestrado diante de tantas instituições de referência no quadro nacional do ProfHistória. Agradecemos, ainda, aos colegas que compõem núcleo da UFF, por aceitarem mais essa atribuição sem nenhuma dispensa das demais atividades em suas instituições por entender o quão fundamental é a parceria entre os profissionais de todos os segmentos de ensino e pesquisa. O ProfHistória rompeu barreiras. Como Programa de Pós-Graduação, tem favorecido o estabelecimento de pontes entre a Universidade e a Educação Básica, especialmente na área do ensino de História. Tem contribuído, também, para novas e instigantes reflexões para a licenciatura, tanto no curso de História como em articulação com a Faculdade de Educação – haja vista que na UFF, a exemplo de outras instituições, considerável parte do processo de formação de professor encontra-se nesta Faculdade. Consolidou, ainda, parcerias que ocorriam apenas no âmbito dos laboratórios de pesquisas. O ProfHistória UFF é também reflexo de uma longa

trajetória da nossa graduação, onde a formação do professor/pesquisador na licenciatura se refletiu no currículo formulado em 1992. O professor que produz conhecimento sempre foi um dos nossos objetivos, embora muitas vezes o conceito tenha enfrentado a resistência em diversas instâncias, inclusive dentro do próprio Ministério da Educação (MEC). Nossos agradecimentos também a Etelma Mendonça Costa, Juceli Silva e (*in memoriam*) a Linus Ramos, funcionário da UFF que nos orientava sobre os recursos financeiros recebidos da CAPES. Infelizmente, Linus foi uma das vítimas da pandemia de covid-2019, falecendo em 2020.

Por fim, que iniciativas para a formação continuada do professor sejam o horizonte de governos de todos os níveis, que o professor tenha essa possibilidade incentivada, que Secretarias de Ensino Estaduais e Municipais tenham sensibilidade para reconhecer o investimento intelectual, financeiro e emocional dos docentes, que realizam seu curso sem licença remunerada ou redução de carga horária de trabalho. A busca pela reflexão sobre a prática docente é uma contribuição ímpar para melhoria da qualidade do ensino no Brasil. “ProfHistória: sujeitos, práticas e criações” decorre das articulações dos entrecruzamentos de todas essas pessoas e, como não poderia deixar de ser, dos/das estudantes do ensino básico que inspiram, instigam e fazem parte dos trabalhos de pesquisa dos/as pós-graduandos/as. Este livro foi publicado com recursos orçamentários do ProfHistória UFF, financiado pelo ProEB/Capes.

Capítulo 1

Registros de mútua formação: narrativas de professores no contexto do ProfHistória

Aline Nunes Ferreirinha de Souza
Everardo Paiva de Andrade

Preâmbulo

Como reaprender a ser professor em um contexto de pandemia e necropolítica? Como traduzir em palavras o que um professor teria a dizer de si e do mundo ao redor? Como perseverar formando a si mesmo na formação do outro? Este texto focaliza professores renovando seus vínculos com a profissão em um percurso singular de formação – o Profhistória. Partindo do pressuposto de que as narrativas (auto)biográficas e a construção das histórias de vida são táticas inventivas de *pesquisaformação*, os autores assumem a perspectiva de uma formação contínua e narrativa, esclarecida pela ótica das *inventividades docentes*, em um contexto de experiências compartilhadas. Do ponto de vista metodológico, as narrativas são confrontadas como mônadas, na esperança de que possam trazer à linguagem um valor de interesse para a pesquisa educacional. Como num jogo de correspondências entre a tese benjaminiana que identifica na obra, a obra de uma vida; na obra de uma vida, uma época; numa época, a totalidade da história, o texto argumenta que as vozes dos professores testemunham narrativamente o contexto da pandemia, tornando possível desentranhar na fala de *João/Maria*, o/a professor/a, o magistério e a escola; no magistério e na escola, a educação e a história.

Em meio ao caos que se seguiu à chegada do *novo coronavírus* ao Brasil, próximo ao carnaval de 2020, e ao ambiente ainda mais

favorável à sua expansão pela combinação entre o negacionismo de algumas autoridades públicas e as dúvidas e incertezas de parte da população brasileira sobre a *realidade* de sua existência, agravado o quadro pela confusa discussão sobre os modos mais adequados de enfrentá-lo, pela luta dos mais vulneráveis defendendo a própria sobrevivência, pela saúde física, mental e emocional de muitos, abalada no longo e inusitado período de afastamento, sobretudo em face da radical novidade da pandemia, como reaprender a ser professor? Como encontrar palavras que traduzam o que um professor teria a dizer – entre a invisibilização e o silenciamento – e, no limite, como prosseguir sendo professor, formando continuamente a si mesmo pela presença na formação de outros?

Este texto está comprometido com essa procura: é um texto de professores tornando-se mais uma vez professores em processos singulares de formação contínua. Os diversos elementos do *currículo* dessa formação parecem não só inusitados, como também desconexos e contraditórios: o Profhistória, a pandemia, a perplexidade, o trabalho remoto e as narrativas autobiográficas como histórias de vida e como dispositivo de *pesquisaformação* (BRAGANÇA; SANTANA, 2020). Como juntá-los em um esforço concentrado de compreender o movimento pelo qual os professores se formam pelas próprias mãos, pelas mãos uns dos outros, pelas histórias que vivem e compartilham, construindo o tempo? O cenário mais amplo dessa construção é o ponto de convergência digital de cerca de 30 professores da turma de História do Ensino de História, disciplina obrigatória do currículo do Profhistória, ministrada no primeiro semestre de 2020, período que, na verdade, se estendeu entre 7 de agosto e 9 de outubro daquele ano, entre atividades síncronas e assíncronas, reunindo mestrandos vinculados a algumas das principais universidades do chamado “Grupo do Rio”, dentre as quais UFF, UERJ, UFRJ, UNIRIO, PUC e UFRRJ.

Mais particularmente, trata-se de um texto escrito a quatro mãos refletindo sobre a contingência que as aproxima: mãos de um professor responsável pela disciplina, do quadro permanente do

Programa de uma das universidades que compõem o “Grupo Rio”, e mãos de uma professora que, sem deixar de manter seus vínculos com a escola, retorna à universidade para um segundo mestrado, desta vez no campo específico da reflexão e da pesquisa no âmbito do ensino da disciplina que ministra na escola de educação básica, a História. Em comum, esses professores-autores compartilham a compreensão de que se formam mutuamente, posto que atualizam em contexto as conhecidas palavras de Paulo Freire (2000, p. 25), para quem

ensinar não é transferir conhecimentos, (...) nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas coisas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender,

O que equivale a dizer, por outros termos, que ambos formam, formando-se mutuamente ao formar.

O Profhistória como estratégia de formação contínua

O que procuram professores de história inscritos em um programa de formação continuada de perfil misto – entre a perspectiva da pesquisa e da formação que a universidade conhece bem e a expectativa de que esse contato possa qualificar seus respectivos trabalhos na escola – quando narram suas experiências e escrevem memoriais: passar adiante suas histórias ou lapidar uma biografia? Repete-se aqui a pergunta que abre o texto de apresentação de uma pequena coletânea de narrativas docentes, publicada em 2019 sob o título de *Trajetórias docentes: professores de História narram suas histórias na profissão*. O volume reúne histórias de vida e profissão de 20 autores, dos quais 18 são mestrandos e 2 são professores responsáveis pela disciplina, na turma de 2016 do Profhistória, na UFF (ANDRADE; BARRETO, 2019).

O Profhistória é um programa de mestrado profissional em rede nacional – público, gratuito e inteiramente presencial – e seu sentido de terminalidade visa a educação, a escola, a cultura profissional e o ensino da História como disciplina escolar. Muitas coisas parecem envolvidas nessa formulação um tanto genérica, que convém esclarecer. Seu projeto implica na formação contínua de professores de História por meio da imersão em um ambiente de pesquisa, sem que deixem de permanecer vinculados ao espaço de trabalho, e sua formatação institucional procura adequar as exigências de conclusão de curso aos desafios do contexto socioprofissional e às circunstâncias reais de trabalho. O argumento de uma relação mais próxima entre universidade e escola e de um diálogo mais horizontal entre os professores da educação básica e da universidade é, talvez, sua promessa fundamental. O Programa atrai professores de História da educação básica em busca de formação continuada na modalidade *stricto sensu*, que dialogue com seu cotidiano na docência e com questões que envolvam suas práticas mediante o compartilhamento de *saberes-fazeres*, mas que também inspire ou legitime inovações pedagógicas e conhecimentos construídos em contexto, incentivando a pesquisa sob a chancela acadêmico-institucional em uma universidade pública.

O primeiro edital seletivo foi lançado em 2014, abrindo 152 vagas em 12 universidades de 4 estados, e a primeira turma iniciou logo no segundo semestre daquele ano, contemplando disciplinas obrigatórias (Teoria da História e História do Ensino de História) e disciplinas de tópico ou eletivas, além dos trabalhos finais (um texto dissertativo e um *produto* escolar). Em 2020 já eram 39 Programas filiados à Rede Nacional cobrindo todas as regiões do país, exceto os estados do Amazonas, Rondônia, Alagoas, Espírito Santo e Brasília, com cerca de 620 pós-graduandos matriculados. Aproximadamente 85% dos mestrandos e mestres são professores das redes públicas, atuando majoritariamente nos ensinos Fundamental e Médio. Parece haver uma forte concentração de professores na faixa de 10 a 20 anos de trabalho, indicando talvez

uma maioria com atuação docente relativamente bem consolidada¹. A pandemia atingiu, pois, uma sólida comunidade de professores de História em rede nacional que, em contexto de trabalho remoto, encontrou nas atividades síncronas semanais um fórum importante para compartilhar angústias, desafios, resistências e modos cotidianos de fazer.

De uma maneira geral, as aulas, concebidas como *atividades síncronas*, descortinaram uma experiência profissional bastante densa, desvelando uma disciplina escolar História encarnada sobretudo em um coletivo de professores da escola. Dentre tantos desafios, relevam algumas reflexões críticas fundamentais, das quais talvez não seja de menor importância o desafio de responder, afinal, do que é que se fala quando se fala do ensino de História? Um contexto de práticas ou um campo de conhecimento acadêmico-científico? Um conhecimento escolar com epistemologia própria, parte da cultura escolar, ou uma comunidade disputando sentidos? Talvez a pergunta pudesse ser desfeita permutando a alternativa *ou* pelo aditivo *e*, já que seus sujeitos parecem fazer tudo isso ao mesmo tempo. Daí uma outra questão importante de natureza identitária: como alguém se torna professor de História? Como se aprende a profissão e como se dá a inscrição dessa aprendizagem em uma história de vida? Obviamente, a questão não está fechada, e a cada nova turma de professores-mestrandos vem sendo reaberta, no Profhistória, trazendo novas respostas e provocações.

Em resumo, a pergunta formulada acima – o que esperam os professores de História quando narram suas vidas na profissão, passar adiante suas histórias ou lapidar uma biografia? – talvez possa ser retomada e ampliada aqui, posto que a resposta envolve necessariamente muitos percursos ou muitas trajetórias de vida e

¹ Informações retiradas de uma comunicação da Prof^a Larissa Viana, primeira coordenadora do Programa na UFF, no 2º Curso de Introdução à História Pública, evento remoto organizado pela Rede Brasileira de História Pública, ocorrido na semana de 22 a 26 de fevereiro de 2021.

formação, que não ficam restritas aos mestrandos, mas também aos professores vinculados ao Programa que assumem a responsabilidade pelas disciplinas e orientações. Nesse sentido, ela talvez jamais seja respondida de modo único e definitivo.

Armando uma perspectiva para ver

Do ponto de vista da cultura profissional e dos percursos de formação, pode-se dizer que as narrativas (auto)biográficas de professores e a construção de suas histórias de vida são táticas inventivas de *pesquisaformação*, na medida em que possibilitam aos professores aceitarem o *oferecimento* que o cotidiano lhes atribui, construindo respostas e devolvendo, pelo trabalho de todo dia, novos *oferecimentos*. No caso específico deste texto – escrito em um contexto cotidiano de pandemia, de afastamento social e de trabalho remoto –, seus autores vão assumindo, não sem algum sofrimento e alguma incerteza, a perspectiva de uma aprendizagem e de uma formação contínua (REIS, 2014) e narrativa (GOODSON, 2020), esclarecidas pela ótica das *inventividades docentes* (SILVA & ANDRADE, 2021) e pelo exercício de *aceite o oferecimento* (KRZNARIC, 2018), convocados aqui como guias de interpretação para as experiências compartilhadas pela narração. O que se entende, porém, pelos termos *inventividades docentes* e *aceite o oferecimento*?

A perspectiva das *inventividades docentes* inspira-se no trabalho de Michel de Certeau sobre a invenção do(s) cotidiano(s), partindo do pressuposto de que “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada” (CERTEAU, 1998, p. 38). Como uma espécie de “arte da reciclagem”, que não rejeita ou necessariamente transforma os materiais de que se torna alvo, mas “faz uso” astucioso da produção dominante, as *inventividades docentes* “redesenham as intersecções entre o conhecimento científico e os outros saberes sociais que se encontram na clandestinidade, tendo duas dimensões intrínsecas que as caracterizam: a criatividade e o desvio” (SILVA & ANDRADE, 2021). Nesse sentido, entende-se a

criatividade não como uma finalidade ou uma metodologia desejável ao processo educativo, mas como senso de ocasião, a arte de “dar um golpe” silencioso na direção da insurgência da produção de conhecimentos entre estudantes e professores. As inventividades, desse modo, não se relacionam necessariamente com a novidade ou o não visto ou vivido.

Feita de discontinuidades, no entanto compromissada com pequenos ganhos diários, a criatividade ordinária está contida nas burlas, isoladas ou coletivas, que se apresentam fragmentadas numa orquestra de murmúrios incansáveis. Diante de um cenário que não joga ao seu favor, é a busca por saídas que desembocam em uma criação desviante, através de caminhos por vezes quase lineares, outros bem sinuosos (SILVA & ANDRADE, 2021). A trivialidade do cotidiano encobre, pois, aquilo que durante muito tempo foi tido como ilegítimo e/ou negligenciável para a ciência, e que de certo modo ainda perdura, a saber: a cultura oral, os praticantes e a vida comum. Para Certeau (2013), analisar a cultura ordinária por meio dos seus usos, nos códigos particulares dos praticantes, significa reconhecer os alicerces que a sustentam e organizam: a oralidade, a operatividade e o ordinário. À vista disso, seus escritos são provocadores quando pensados a partir da escola, que é marcada, de algum modo, por esse tripé. Tendo o professor como o *ordinário*, argumentamos em torno da oralidade e da operatividade como possíveis chaves interpretativas das inventividades docentes (SILVA & ANDRADE, 2021).

Por outro lado, a interpretação aqui testada também convoca a pesquisa de Roman Krznaric (2018), que investiga o *carpe diem* como estratégia geral de orientação da jornada pessoal nas sociedades ocidentais, na qual se assume a autoria da própria vida, ancorada em cinco estratégias restritas: a oportunidade, o hedonismo, a presença, a espontaneidade e a política. Em especial a ideia de *espontaneidade* como ação imediata e não procrastinação, uma espécie de agir na urgência e decidir na incerteza, como diria Perrenoud (2001), implica em tomar a iniciativa aproveitando-se da ocasião, abandonando planos e horários, rompendo com normas e

convenções e abrindo-se aos acontecimentos e às relações. A partir de Eric Fromm, o autor experimenta articulações entre liberdade, espontaneidade e criatividade, refletindo sobre o que fazem *peessoas criativas*: “o artista pode ser definido – afirma Fromm – como um indivíduo capaz de se expressar espontaneamente” (KRZNNARIC, 2018, p. 162). Tal capacidade de expressão espontânea e criativa, contudo, se apresenta menos como um dom inato do que como aprendizagem lentamente construída, pressupondo anos de aprendizagem, formação e prática.

Assim como Picasso teve que *se tornar* Picasso e Charlie Parker teve que *se tornar* Charlie Parker, depois de anos de formação, prática e educação, submergindo muitas vezes na tradição e na convenção para outras tantas livrar-se delas, pode-se perguntar, afinal: se não se nasce professor, nem se conclui todo o percurso de sua construção identitária no momento da certificação, também um professor *deve-se tornar* professor? Como fazer, porém, para que a tradição, a convenção, a aprendizagem e a formação se aproveitem em favor de uma abordagem criativa e inventiva da docência, e não simplesmente da conservação, da repetição ou da rotina? Krznaric (2018) sugere a inspiração que vem do teatro e das técnicas de improvisação praticadas por atores, mencionando especialmente uma delas: o *aceite o oferecimento*. Trata-se de um exercício de improvisação partindo do pressuposto de que qualquer coisa que um ator faça pode ser considerado um *oferecimento*, que pode ser aceito ou bloqueado por aquele com quem contracenava.

Nesse sentido, as cenas geram a si mesmas espontaneamente à medida em que os atores oferecem e aceitam entre si, dando continuidade a uma ação ou diálogo. Ou seja, uma cena pode ser compreendida a partir da sequência oferecer e aceitar (*versus* bloquear) e transformar e retribuir (um novo oferecimento). Tal dinâmica, colocada em prática a partir do princípio de que *tudo é um oferecimento*, integra em cena três componentes: *observar mais*, desligando o piloto automático para perceber oferecimentos potenciais, abrindo os sentidos para o ambiente ao redor e aprendendo a “amar o canto de seu olho” (KRZNNARIC, 2018, p.

172); *desprender-se*, dispensando suposições, inibições e prejulgamentos, admitindo para si mesmo uma provável vulnerabilidade; *usar tudo*, reconhecendo a centelha potencial do que está ao redor como uma *abundância de oferecimentos*, inclusive eventos negativos como a pandemia. Em resumo, *aceite o oferecimento* pode ser tomado como um exercício de improvisação que favorece a espontaneidade e a criatividade, mobilizando três componentes ou disposições principais: observar mais, desprender-se e usar tudo que estiver ao alcance.

Nas condições rigorosamente inéditas da pandemia, do afastamento social e do trabalho remoto, que dizer das nossas práticas como professores em contínua formação, em face das histórias de vida e dos ambientes de trabalho na escola e na formação de professores, do convívio com os colegas nos fóruns de discussão da profissão, no âmbito de uma escola ou de uma universidade pública, e enfim, muito especialmente, da relação que foi possível estabelecer – professores em formação em um curso de pós-graduação, particularmente em um programa de mútua formação continuada de professores, como é o caso do Profhistória? Quando, porém, e quanto e como, não sabendo o que fazer, *observamos*, nos *desprendemos* e *usamos tudo* que tínhamos ao alcance (entre bloqueios às vezes inevitáveis, é claro) na relação de professores entre e com professores? É preciso admitir, porém, que não se trata apenas de um exercício de improvisação e criatividade, mas de compreender, a partir de António Nóvoa (2020), como a escola e a universidade mudaram de endereço, de um CEP físico, institucional e público para os corpos e a intimidade privada de cada um de nós.

Para além dessa mudança de endereço, nunca é demais lembrar que, na verdade, o trabalho docente, em todos os seus níveis e modalidades, não cessou em nenhum momento nesses tempos de crise, ao contrário, com toda dificuldade e com todo sofrimento, de fato, ele até se intensificou. As comunidades acadêmica e escolar tiveram que se adequar ao ensino remoto, professores e professoras passaram a utilizar suas casas como

espaços de trabalho e a dispõem dos próprios meios tecnológicos e de acesso à internet para atender às demandas do trabalho nessas novas condições. Ademais, conviver com a ausência de grande parte dos alunos, com as dúvidas sobre os resultados dos processos de ensinar e aprender, ter que inventar de forma rápida, com escasso apoio e formação específica nenhuma, um modo de lidar com procedimentos tecnológicos nas circunstâncias e contextos educativos, responder à multiplicação de demandas burocrático-administrativas, participar de inúmeras reuniões *on-line*, além de *lives* sobre temas variados, dentre outras situações, configuram um duro exercício de aprendizagem emergencial para os professores.

Certamente, todo esse drama profissional e existencial pode ser considerado como um verdadeiro percurso de formação contínua na profissão. Conquanto os professores não estejam atravessando a correnteza guiados por qualquer conhecimento prévio, que antecipa futuros e expectativas, muitos deles parecem ter *aceitado mais o oferecimento* nesse contexto que não escolheram – e nesse sentido se formam uma vez mais. Percebem talvez com um pouco mais de clareza, agora, que algo está mudando, sobretudo na relação consigo mesmo, como professor entre professores, e também com seus alunos. Em um determinado momento de sua trajetória, o/a professor/a universitário/a entre nós, falando de suas dificuldades e aprendizados nos encontros remotos com os estudantes de um curso de licenciatura, registrou em seu diário de bordo:

Apresento a eles/as, coletiva e remotamente, algumas orientações gerais e recebo de volta uma enorme variedade de respostas concretizando proposições, às vezes formuladas como dúvidas. Em outros tempos, provavelmente me escudaria em regras e acordos institucionais, temendo ser ludibriado, quem sabe, pelos/as estudantes, tirando proveito da ocasião de modo a resguardar seus próprios espaços de autonomia. No atual contexto, porém, acolho suas propostas como parte de uma construção coletiva, não apenas da necessária confiança recíproca, mas também, e principalmente, de um variado e rico cardápio de possibilidades de se cumprir

atividades no interesse da formação docente e, enfim, de se tornar professor/a.

(Fragmento extraído do memorial do/a Autor/a.)

Em sentido próximo, inconformado/a com a baixa frequência dos alunos às aulas remotas – sobretudo nas escolas públicas, por um sem número de motivos que não cabe aqui discutir –, ao mesmo tempo em que rechaça os ataques sofridos pelos professores – ataques esses que antecederam a pandemia, na verdade, fruto de um contexto que a literatura vem problematizando conceitualmente ora como uma *restauração conservadora* (APPLE, 2014), no sentido de uma aliança entre o mundo dos negócios, a nova direita e os intelectuais neoconservadores, ora como um *ódio à democracia*, engendrado pelo consenso oligárquico que necessita manter sob controle a expansão da esfera pública (RANCIÈRE, 2014) – o/a professor/a da escola entre nós ecoou em seu diário da crise:

Tornar-se professor/a é uma deliberação que faz pensar, uma interrogação desafiadora, que causa expectativa, apreensão e muitas dúvidas, tudo potencializado por um momento no qual, para além da pandemia e dos medos e incertezas que a envolvem e afetam nossas vidas pessoais e nossa atuação profissional na docência, nós professoras e professores, temos sofrido constantes ataques. Somos apontados/as como ociosos, que não queremos trabalhar, privilegiados/as pelo fechamento das escolas, e ainda acusados/as de utilizarmos nosso trabalho como ferramenta de doutrinação ideológica.

(Fragmento extraído do memorial do/a Autor/a.)

Inundados pela incerteza e pelo medo, denunciados sem amplo direito à defesa, invisibilizados e silenciados por um contexto adverso que não sabe se acusa os professores de ócio ou de doutrinação, se prefere o que até há pouco chamava eufemisticamente de *ensino domiciliar* ou se melhor seria se desvencilhar da incômoda companhia dos próprios filhos em casa, em tempo integral, insuportáveis na pandemia e no confinamento, e se não seria o caso de depositá-los, finalmente, ao encargo de

seus/suas providenciais professores/professoras, os professores experimentam uma espécie de protagonismo às avessas. Resta a eles, talvez, pouco mais do que a construção de suas próprias narrativas, de si, do contexto, da vida. De fato, nas narrativas docentes é que se pode considerar o quanto observam, desprendem-se e usam o que têm à disposição, mobilizando o que lhes é *oferecido* pelos alunos. Talvez seja o caso, então, de abrir espaço neste texto para essas construções, confrontadas aqui como mônadas.

Mônadas ecoam, no efêmero, a história

Mas o que é isto – mônadas! –, e que valor agrega à linguagem, sobretudo de interesse na pesquisa educacional? Vamos primeiramente ao dicionário:

Mônada. Do gr. Monás, ádos, pelo lat. Mônada. Segundo Leibnitz, substância simples, i.e., sem partes, que, agregada a outras substâncias, constitui as coisas de que a natureza se compõe (AURÉLIO, s/d, p. 939).

Para Michael Löwy (2005), a tese XVII de *Sobre o conceito da história*, de Walter Benjamin (1996), onde há referência explícita à ideia de mônada, propõe uma metodologia segundo a qual a *historiografia materialista* se baseia em um princípio construtivo. Diferentemente da perspectiva historicista, cabe ao historiador estabelecer com o passado uma relação ou uma *experiência*, uma configuração *saturada de tensões* suficientemente densa capaz de envolver tanto o passado quanto o presente. Essa *experiência*, compreendida como tempo da memória ou da rememoração, implica no estabelecimento de uma configuração não homogênea entre momentos privilegiados do passado e futuros possíveis, em conexão com o presente, concentrados de totalidade histórica arrancados da continuidade do tempo, ou seja, como mônadas. Em seus estudos sobre Benjamin, desde pelo menos o começo dos anos da década de 1980, Jeanne Marie Gagnebin advertia quanto ao fato

de que o historiador materialista não ignora que toda *imagem do passado* não é senão *uma*, ou melhor, *a sua imagem do passado*, e que, portanto, não deve se constituir como ponto de partida da análise, posto que *a condição prévia de todo julgamento do passado é o exame crítico da constituição histórica da representação deste passado*. Dizendo de outro modo (GAGNEBIN, 2018, p. 77), o historiador materialista, em Benjamin, não pode

contentar-se em colecionar os fatos do passado, devendo também ser fiel à história do presente, porque é apenas através dela que o passado poderá talvez, algum dia, alcançar sua libertação.

De acordo, ainda, com Jeanne Marie Gagnebin, do ponto de vista da concepção benjaminiana de história, *a verdade do passado não consiste na sua redução àquilo que, de fato, aconteceu, mas no inventário de todas as possibilidades de futuro que ele encerra, tenham elas se realizado ou não, fazendo emergir do passado suas esperanças não realizadas e seu apelo por um futuro diferente* (BRAGANÇA; ANDRADE, prelo), do mesmo modo que, no presente, todas essas esperanças e todos esses apelos se encontram em disputa.

Segundo ainda Michael Löwy (2005), os trabalhos sobre Baudelaire ilustram a proposta metodológica aludida por Benjamin nessa tese ao confrontar *As flores do mal* como mônada, isto é, um conjunto cristalizado de tensões que contém uma totalidade histórica (LÖWY, 2005, p. 132). Benjamin (2017, p. 154) parece confirmar esta avaliação ao comentar a interdição do futuro, o profundo enraizamento da obra na *experiência* do autor e a baixa expectativa de sobrevivência que o poeta alimentava em relação a ela, qualificando a estrutura de *As flores do mal* como monadológica:

A estrutura de *As flores do mal* não é determinável por meio de uma qualquer ordenação engenhosa dos poemas e muito menos por meio de uma chave secreta; ela está na exclusão, sem apelo nem agravo, de todo tema lírico que não estivesse marcado pela experiência dolorosa e pessoalíssima de Baudelaire.

Nesse sentido, coerente com a parte final da tese XVII, Benjamin parece buscar, na obra, a obra de uma vida; na obra de uma vida, uma época; numa época, a totalidade da história: assim, respectivamente, *As flores do mal*, a poesia de Baudelaire, a Paris do Segundo Império (1852/70) e o século dezenove francês, a modernidade ocidental e a história. Em vez de exterior, homogêneo e vazio, o tempo é a semente preciosa, ainda que *insípida*, alojada no íntimo de tudo que foi compreendido.

De muitas maneiras, portanto, o presente não só importa, como desempenha papel crítico fundamental na compreensão do passado. Neste texto, procura-se ouvir com atenção as vozes dos professores pronunciadas na complexidade do presente porque, de algum modo, elas contêm uma totalidade *saturada de tensões*, envolvendo passado/presente, esperanças e projetos de futuro, estabelecendo uma experiência tal que elas se nos apresente enquanto mônadas, ou que possamos confrontá-las como mônadas. Obviamente não estamos em busca de outras obras e de outros poetas, como *As flores do mal* e Baudelaire, que configurem mônadas em si mesmas, mas de registros variados que possam ser confrontados, pela interpretação, como concentrados de tempo, isto é, como mônadas, tenham eles a dimensão de uma obra com a envergadura do poema ou a brevidade de um relato sobre o modo como a pandemia tem sido experimentada na relação cotidiana do professor com seus alunos, dos formadores em seus círculos de formação ou dos pesquisadores em seus grupos de pesquisa.

No próprio Benjamin podemos encontrar algumas pistas úteis para pensar nessas mônadas para além de monumentos como *As flores do mal*. Tal parece ser o caso de obras singulares no contexto da produção benjaminiana, como *Rua de mão única*, *Infância berlinense: 1900* e *Imagens de pensamento*. No Comentário à *Rua de mão única*, que aparece nas edições original e crítica das Obras de Benjamin em alemão, reproduzido na tradução publicado no Brasil pela Editora Autêntica, ainda que sem se referir explicitamente ao caráter monadológico desses textos curtos, reunidos como

aforismos e fragmentos, aparece a seguinte afirmação de Benjamin (2017, p. 123), em carta dirigida a Hugo von Hofmannsthal:

É precisamente nos seus elementos mais excêntricos que este livro é, se não troféu, pelo menos documento de uma luta interior cujo objeto se poderia resumir nas seguintes palavras: captar a atualidade como o reverso do eterno na história e tirar uma impressão dessa face escondida da medalha.

Parafraseando Benjamin, portanto, talvez pudéssemos resumir assim a ideia de mônada tal como interessa a este texto: na fala de Maria, a professora; na professora, o magistério e a escola; no magistério e na escola, a educação e a história.

Mônadas docentes na pandemia

Fartamente advertidos pela literatura sobre o que fazemos como pesquisadores com as imagens, as vozes e os comportamentos daqueles que pesquisamos, reduzidos muitas vezes à condição de *objetos*, inclusive no que se refere a pesquisas narrativas e (auto)biográficas, sempre será importante considerar, como ensina Todorov (2018, p. 18), que

a mais forte violência exercida pelo biógrafo sobre o indivíduo impotente caído em suas mãos (...) é o gesto que consiste em atribuir um sentido a sua experiência vivida (...), impondo um fechamento ao que cada um sempre viveu como abertura, como encaminhamento inacabável – pois ninguém pode viver sua própria morte.

Ainda que pesquisas extensas, que procuram dar conta de uma vida, não estejam no escopo deste texto, as vozes dos professores aqui consideradas traduzem na linguagem experiências docentes que trazem as marcas desse momento traumático, na profissão como na vida. Talvez elas possam ser tomadas na perspectiva daquele *historiador materialista*, mencionado por Walter Benjamin, no sentido de compreender que

estamos diante de uma *configuração saturada de tensões* (BENJAMIN, 1996, p. 231), e que devemos confrontá-la, portanto, enquanto mônada. Constituídos por textos curtos e aparentemente simples, os fragmentos a seguir transitam entre escalas articuladoras da existência de dimensões micro e macro, constelando educação básica e universidade, práticas profissionais e relações afetivas, dimensão biográfica individual e contexto de pandemia global. Passado e futuro, particular e universal, local e global parecem conformar esses cacos do espelho que toda existência contém, qualquer existência comum, e não somente presumidas *vidas especiais*, configurando oportunidade única para articular a obra particular, uma vida, uma época e o curso aparentemente homogêneo da história.

Estou aqui acompanhando a discussão do CDC sobre a educação nestes tempos de distanciamento social. Já estou pensando muito sobre tudo isso há um tempo. Estou participando de debates intensos na rede pública e na rede privada. Estamos nos desafiando a pensar: qual o nosso papel neste momento? Como vamos construir algo neste momento? O que construir? Sigo nas minhas leituras sobre ensino de histórias, e me sinto mais do que nunca motivada a pensar esse ensino das histórias. Das nossas vidas. O que estamos aprendendo e ensinando? Tenho usado as plataformas (aqui uma confissão) para construir essas trocas. E (mais uma confissão) tenho tido respostas (da rede pública e privada) que me mantêm na crença de um ensino em rede (mais do que nunca). Eu e os estudantes estamos trocando registros sobre a pandemia. Trocamos conhecimentos, trocamos sentimentos e mantemos vivo o nosso vínculo. Queria também participar deste debate e me coloco a disposição para construirmos isso tb no âmbito do CDC. Tenho dias mais difíceis tb. Mas esse vínculo com a escola me fortalece. Seu potencial criativo e subversivo, ainda que virtual, é muito importante para mim neste momento.

(Fragmento de uma mensagem de Eleonora Abad, professora e integrante de um grupo de pesquisa na Universidade, enviada pelo WhatsApp a um dos autores logo nos primeiros tempos da pandemia. Divulgação autorizada pela remetente.)

Em trabalho recente, Goodson e Petrucci-Rosa (2020) adotaram orientação metodológica semelhante, assumindo narrativas e memórias autobiográficas do primeiro autor, chamadas de *aprendizagens tribais*, referindo-se ao modo “como conhecemos o mundo antes de encontrarmos as forças da socialização representadas, em certo sentido, pela escola e pela cultura em geral”. Para os autores, o professor se coloca como um “mediador independente” entre uma aprendizagem tribal e outra escolar, capaz de provocar a emergência de uma *aprendizagem narrativa*. Talvez seja possível reconsiderar, porém, a independência dessa mediação, caso voltemos o conceito de *aprendizagem narrativa* também para o professor, vendo nele não o agente da cultura dominante, ou da escola como expressão dessa cultura, mas de sua ambivalência, isto é, da ambivalência da própria escola como potência para colocar em um confronto produtivo o *tribal* e as *prescrições*, realizando uma outra construção ou uma outra experiência curricular. Nesse caso, então, seria possível, talvez, compreender o professor como narrador, ou uma espécie de educador-educando-narrador.

Com a palavra, então, o/a educador/a-educando/a-narrador/a, construtor/a do tempo e, como tal, professor/a da educação básica, neste momento também, ainda mestrando/a no Profhistória e pai/mãe e filho/a e esposo/a e...

Os múltiplos desafios da docência nestes tempos de pandemia tem nos instigado e nos amedrontado de várias maneiras, seja no imediato da relação professor(a)-aluno(a), seja no cotidiano das exigências da profissão, nos diversos níveis e modalidades de ensino. Além de provocar reflexões sobre a formação, sobre a importância do trabalho, sobre o desejo de permanecer (ou não) na profissão e como fazê-lo nesse momento tão ímpar que estamos vivenciando. Para além das reflexões e dos desafios profissionais, importa reconhecer as expectativas, incertezas, angústias, medos, sentimentos despertados quando nos tornamos discentes em um curso de pós-graduação disputado, como é o caso do Profhistória. Iniciar o curso de forma remota, aprendendo em atividades síncronas e assíncronas, ajustando

calendários e combinando horários, sem nenhum convívio ou contato presencial com os colegas de turma e com os professores, tudo isso com a condição de manter o vínculo com a educação básica, em plena pandemia é, de fato, aceitar desafios. As táticas de aluno(a) e professor(a), simultaneamente, confunde sentidos, muitas vezes não sabemos como nos comportar, o que fazer ou deixar de fazer, a quem recorrer, qual é o caminho, tudo instiga, tudo assusta. Nossas histórias de vida se entrelaçam com nossas experiências na docência, com nossas práticas cotidianas de trabalho, mediados pelo contexto histórico que vivenciamos. O que nos leva a questionar se e como todos estes aspectos interferem ou contribuem para nossa formação docente de forma contínua ao longo da vida e de nossa atuação profissional. Mais perguntas que certezas e respostas, embora isso não me pareça um ponto negativo, pelo contrário, envolve o processo de minha formação contínua na docência. A vivência simultânea de estudante no Profhistória, professor/a na educação básica, pai/mãe e filho/a e esposo/a, papéis que compõem minha história de vida, atravessada por um momento histórico difícil, em plena pandemia, constroem o enredo da história singular que narro ao existir e que narro para existir.

(Fragmento extraído do memorial do/a Autor/a.)

Com a palavra, também o/a professor/a da universidade, neste momento responsável pela disciplina de História do Ensino de História, em uma das instituições da rede Profhistória, além de tudo que está implícito numa longa carreira docente e de uma vida intensamente vivida, dentro ou fora da profissão...

No âmbito de uma escrita autobiográfica, devo admitir que a continuidade da minha formação pela via da proximidade com a constelação acadêmica resultou em um progressivo afastamento da educação básica e sua escola. O regime da dedicação exclusiva nas universidades públicas de certa forma acentuou esse afastamento, pelo menos como vínculo profissional direto. Talvez por isso, por essa espécie de conflito e de consciência culpada, ainda faço tanta questão de manter laços pessoais, afetivos, profissionais e políticos com os professores que permanecem ali. Por outro lado, isso me estimula a formular e manter uma certa desconfiança, talvez alguma

reserva crítica em relação às mais variadas formas de subalternização dos professores, explícitas ou dissimuladas, conscientes ou ingenuamente manifestas, reais ou imaginadas. Talvez por isso, também – ou por uma certa ingenuidade fantasiosa de minha parte –, não tenha superado um resto de desconfiança em relação a determinados conceitos – e peço licença aos colegas que os incorporam em suas análises, certamente em sentido diverso do que aqui se trata –, ou pelo menos em certos usos das expressões professor-pesquisador ou professor-cientista, nos quais o adjetivo prepondera sobre o substantivo. É, portanto, daqui desse mirante da universidade onde me encontro, que observo a escola e os professores, parte significativa das identidades que fui construindo ao longo da vida e de uma carreira de mais de quatro décadas. Mas, ao mesmo tempo, de certo modo, são partes de mim separadas de mim: não estou mais lá, não sou mais exatamente um deles, a escola não é mais minha morada de todos os dias, não há como transpor essa distância e superar essas evidências. Isso porém não relaxa nem diminui meus compromissos, pelo contrário, mas preciso compreender que observo a escola e seus professores como que através de uma lente, ajustando o foco: a lente da universidade, o foco de uma licenciatura e de cursos de pós-graduação, concebidos como formação contínua. A licenciatura e a formação contínua não se bastam, é certo, enquanto desenho institucional, sua meta está lá, na Educação Básica: intervimos na formação dos seus professores, mas é preciso vigilância para que a escola e os professores estejam do lado de dentro da licenciatura. Também por isso não é possível ignorar o que as políticas vão propondo nesses tempos de pandemia.

(Fragmento extraído do memorial do/a Autor/a.)

Para não concluir

Faz de conta que é domingo, na verdade hoje é mesmo domingo, esse paradoxo na vida dos professores! Fim de semana, tempo de descanso para o qual existe sempre algum trabalho acumulado da semana que insiste em não passar, tempo curto demais para tantos afazeres e longo demais para tanta expectativa. Por que não vem logo a segunda-feira?

Este texto adota algumas, talvez muitas perguntas como ponto de partida, embora não exatamente para respondê-las, seguindo o conhecido conselho de Clifford Geertz (2009) segundo o qual, quando não conhecemos bem a resposta, devemos discutir a pergunta. Na verdade, admite que as questões sociais não trazem suas soluções inscritas nos enunciados e que, como afirma Beatriz Sarlo (2013, p. 18), as perguntas “servem para assinalar um problema, mais do que para encontrar sua solução”. Talvez se diga que ele – o texto – tem muitas texturas diferentes, e que na escrita isso pode ser um defeito, senão de concepção estilística, ao menos de fundamento epistemológico. De fato, seus argumentos transitam do *aceite o oferecimento* de Roman Krznaric às mônadas benjaminianas, das inventividades docentes de inspiração certauniana e da aprendizagem narrativa de Ivor Goodson aos registros ordinários dos próprios professores no dia a dia de trabalho e formação. Que balanço fazer de tudo isso e a que ponto chegar, ainda que para não concluir?

Antes de tudo, retomemos as perguntas. Como reaprender a ser professor em um contexto de pandemia e necropolítica? Como traduzir em palavras o que um professor teria a dizer de si e do mundo ao redor? Como perseverar professor formando continuamente a si mesmo e tornando-se presença na formação de outros? Este texto tratou, como se disse, de um encontro de/entre professores – da universidade e da escola – renovando seus vínculos com a profissão em um percurso singular de formação – o Profhistória. O texto parte do pressuposto de que as narrativas (auto)biográficas dos professores e a construção de suas histórias de vida são táticas inventivas de *pesquisiformação*, na medida em que possibilitam que eles *aceitem o oferecimento* que o cotidiano lhes atribui, construindo respostas e devolvendo, pelo trabalho de todo dia, novos *oferecimentos*. Seus autores assumem a perspectiva de uma aprendizagem e de uma formação contínua (REIS, 2014) e narrativa (GOODSON, 2020), esclarecidas pela ótica das *inventividades docentes* (SILVA & ANDRADE, 2021) e pelo exercício de *aceite o oferecimento*

(KRZNNARIC, 2018), convocados aqui como guias de interpretação para as experiências compartilhadas pela narração.

Do ponto de vista metodológico, as narrativas dos professores são aqui confrontadas como mônadas, na esperança de que possam trazer à linguagem algum valor de interesse para a pesquisa educacional. Para Benjamin, como vimos, essa abordagem se baseia em um princípio construtivo que não trata o passado tal como aconteceu, mas procura estabelecer com ele uma *experiência* – um tempo da memória ou da rememoração – por meio de uma configuração *saturada de tensões*, envolvendo passados que insistem em não passar, futuros que não se sabe se se concretizam ou não, pelo estabelecimento de uma constelação não homogênea, no presente, essa zona borbulhante de temporalidades (GRIBAUDI, 2020) feita de plenos e vazios, concentrados de totalidade histórica arrancados da continuidade do tempo. Nesse sentido, as narrativas dos professores contêm não apenas o registro do que lhes acontece, mas também o inventário das possibilidades de futuro que elas encerram.

Numa escala decrescente de correspondências sucessivas, como num jogo de espelhos, se o tratamento d' *As flores do mal* como mônada, isto é, simultaneamente como singularidade e como totalidade histórica, permitiu a Benjamin perceber, na obra, a obra de uma vida; na obra de uma vida, uma época; numa época, a totalidade da história – à medida em que inscrevia *As flores do mal*, na poesia de Baudelaire, na Paris do Segundo Império (1852/70) e no século dezanove francês, na modernidade ocidental e na história –, pergunta-se, então, se as vozes dos professores pronunciadas na complexidade do presente, como totalidade *saturada de tensões* envolvendo esperanças e projetos, não poderiam testemunhar narrativamente a pandemia no cotidiano de trabalho e formação e, numa palavra, desentranhar na fala de Maria, a professora; na professora, o magistério e a escola; no magistério e na escola, a educação e a história?

Referências

- ANDRADE, Everardo Paiva de; BARRETO, Marcos Pinheiro (Orgs.). *Trajetórias docentes: professores de História narram suas histórias na profissão*. Rio de Janeiro (RJ): E-papers; Capes, 2019.
- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 12ª ed., São Paulo (SP): Cortez, 2011.
- AURÉLIO, Novo Dicionário (FEIRREIRA, Aurélio Buarque de Holanda). *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro (RJ): Nova Fronteira, s/d.
- BENJAMIN, Walter. *Baudelaire e a modernidade*. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2017.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas, v. 1. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7ª ed., 10ª reimpr., São Paulo (SP): Brasiliense, 1996.
- BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única; Infância berlinense: 1900*. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2017.
- BORGES, Jorge Luís. *Esse ofício do verso*. São Paulo (SP): Companhia das Letras, 2000.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; SANTANA, Rodrigo Luiz de Jesus (Orgs.). *Memoriais, pesquisaformação e modos outros de escrita acadêmica*. São Carlos (SP): Pedro & João Editores, 2020.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ANDRADE, Everardo Paiva de. *Inventividades docentes, experiência e aprendizagem narrativa*. Niterói (PPGE/FEUFF); Campinas (FEUNICAMP). No prelo.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes do fazer*. 3ª ed., Petrópolis (RJ): Vozes, 1998.
- CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar*. 12ª ed., Petrópolis (RJ): Vozes, 2013.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15ª Ed., São Paulo (SP): Paz e Terra, 2000.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. Prefácio: Walter Benjamin ou a história aberta. In: BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas, v. 1. Magia e técnica,*

arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7ª ed., 10ª reimpr., São Paulo (SP): Brasiliense, 1996.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Walter Benjamin: os cacos da história*. São Paulo (SP): n-1 edições, 2018.

GEERTZ, Clifford. *Obras e vidas: o antropólogo como autor*. Rio de Janeiro (RJ): Editora UFRJ, 2009.

GOODSON, Ivor F.; PETRUCCI-ROSA, Maria Inês. "Oi Iv, como vai? Boa sorte na escola!" Notas (auto)biográficas constitutivas da história de vida de um educador. In: *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, v. 5, nº 13. Salvador (BA): jan/abr 2020. p. 91-104.

GRIBAUDI, Maurizio. Forma, tensão e movimento: a plasticidade da história. In: VENDRAME, Maíra; KARSBURG, Alexandre (Orgs.). *Micro-história: um método em transformação*. São Paulo (SP): Letra e Voz, 2020.

KRZNARIC, Roman. *Carpe diem: resgatando a arte de aproveitar a vida*. Rio de Janeiro (RJ): Zahar, 2018.

LÖWY, Michael. *Walter Benjamin: aviso de incêndio* (Uma leitura das teses "Sobre o conceito de história"). São Paulo (SP): Boitempo, 2005.

NÓVOA, António. Formação de professores em tempo de pandemia. Transmitido ao vivo em 23 de jun. de 2020. Disponível em <https://youtu.be/ef3YQcbERiM>.

PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. 2ª ed., Porto Alegre (RS): Artmed, 2001.

RANCIÈRE, Jacques. *O ódio à democracia*. São Paulo (SP): Boitempo, 2014.

REIS, Graça Regina Franco da Silva. Por uma outra Epistemologia de Formação: conversas sobre um projeto de formação de professoras no município de Queimados. Rio de Janeiro (RJ): *Tese de doutorado*, UERJ, 2014.

SARLO, Beatriz. *Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e videocultura na Argentina*. 5ª ed., Rio de Janeiro (RJ): Editora da UFRJ, 2013.

SILVA, Mariana Mizaél Pinheiro da; ANDRADE, Everardo Paiva de. *Na escola, nem todos os gatos são pardos: armando uma perspectiva*

para ver as artes de ensinar geografias. Niterói (RJ): PPGE/UFF, digital, 2021.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2005. 320 p.

TODOROV, Tzvetan. *A beleza salvará o mundo: Wilde, Rilke e Tsvetaeva: os aventureiros do absoluto*. 3ª ed., Rio de Janeiro (RJ): Difel, 2018.

TODOROV, Tzvetan. *A vida em comum: ensaio de antropologia geral*. São Paulo (SP): Editora UNESP, 2014.

Capítulo 2

“Escola sem sentido”: refletindo sobre a História e a Pós-Verdade numa sequência didática problematizadora

Brenno Rocha

Pois não imagino, para um escritor, elogio mais belo do que saber falar, no mesmo tom, aos doutos e aos escolares (BLOCH, 2002, p. 41)

O famoso excerto acima, ainda que não pareça, pode ser entendido como um convite. Um convite feito a todos nós que, de alguma forma, lidamos com a História. Marc Bloch, um dos maiores historiadores de todos os tempos e fundador, junto com Lucien Febvre, da Escola dos Annales, talvez não imaginasse o efeito que essas palavras teriam em tempos vindouros. Sabemos que é tentador para qualquer um de nós historiadores conjecturar o futuro e, ainda mais pelo fato de que nos debruçamos constantemente sobre o passado, essa possibilidade parece uma consequência inevitável. No entanto, as palavras de um historiador, conforme sabemos, não são profecias, ainda que a reflexão de Bloch seja tão adequada nos dias atuais.

Nos últimos tempos, no Brasil, ser professor não tem sido fácil, não somente pelos problemas habituais da profissão. Acontece que, no auge do revisionismo e negacionismo atuais, o contrassenso vem sendo naturalizado. Essa conjuntura serve de ponto de partida para um professor que, assim como milhares de outros, receia o futuro da educação e da História em nosso país. Logo, pensar caminhos para superar tais retrocessos políticos e sociais no Brasil liga-se tão profundamente com a frase de Bloch. É por isso que recebemos um

convite latente: o de refletir sobre como podemos repensar e revalorizar a História.

Refletindo sobre isso, aqui levantamos algumas questões que envolvem a possibilidade da educação em História encontrar-se consigo mesma, pensando que seus desafios atuais perpassam, sem dúvidas, pela questão da fundamentação da própria disciplina acadêmica, que engendrou uma universalidade e aplicabilidade e, por consequência, salvas as diferenças e idiosincrasias, influenciou a nossa grade escolar. Além disso, buscamos uma discussão acerca das possibilidades atuais da História, principalmente no que concerne à abertura às subjetividades e às questões sociais que marcam novos desafios para este campo acadêmico, pontos que se contrapõem à ideia de uma educação em História apoiada na herança universal da disciplina e, como isso, gera campos de disputa sobre o conhecimento histórico. Assim, levantar tais questões é uma das formas de pensarmos em como utilizar a História como ferramenta democratizante, através da possibilidade de valorizarmos novos sujeitos para o seu ensino, seja por meio do tempo presente, ou por meio de sua análise teórica e metodológica, assim como através da linguagem que utilizamos nessa busca pelo “mesmo tom” aos “doutos e escolares”.

Portanto, a fim de levar esse convite adiante, discutiremos alguns pontos que considero fundamentais sobre o ensino de História nas próximas páginas, a partir da minha experiência como professor, utilizando uma breve abordagem teórica acerca dos sentidos da educação e do letramento histórico em tempos em que o desafio de ensinar se encontra com questões tão particulares e desafiadoras, como os negacionismos e os usos políticos e midiáticos da área. Buscando dar sentido a essa reflexão, apresento ainda os resultados de uma sequência didática problematizadora que leva para o espaço escolar essas inquietações sobre o papel do professor, da educação e do momento que vivemos, por meio da utilização de um recurso audiovisual que tem como objetivo abordar os ataques que alguns professores de ciências humanas vêm sofrendo atualmente, que foi o produto de minha dissertação

do ProfHistória da UFF em 2021. Assim, então, procuro refletir sobre a realidade da sala de aula e do nosso ofício como professores e professoras, (e historiadores e historiadoras), tendo como escopo disseminar um alerta e oportunizar a discussão sobre os perigos do momento histórico que vivemos em nosso país.

Problematizando a História em tempos de pós-verdade

A História em sua estruturação pode ser totalizante e universal. Ainda que tentemos pensar nessa realidade de modo a superá-la, a falta de identificação gerada entre essa disciplina e seu público arquiteta espaço para que as ondas negacionistas que vemos florescer atualmente se instalem. Se não nos identificamos com uma realidade, tendemos a questioná-la ou, então, podemos até mesmo pensar em maneiras de reescrevê-la em prol de uma verdade mais conveniente.

Conforme sabemos, a revisão é tema necessário ao meio acadêmico. Aliás, de todos os movimentos mais importantes para a ciência, levantar hipóteses, superá-las, refazê-las, está no cerne da construção do conhecimento. Nesse sentido, não é para mitigar esse processo que nossos esforços apontam. Quando pensamos na construção da História como conhecimento sistematizado, deixamos escapar uma possibilidade: a falta de identificação que a História totalizante gera e, sobretudo, o fato de que os processos próprios da construção da História não são acessíveis. Quando o enfoque é o passado, aquele visto e revisto nos processos escolares, é importante pensar sobre formas de ensinar que sejam mais inclusivas.

Argumentamos aqui que o negacionismo, termo corriqueiro atualmente, se fortaleceu nesse vácuo de identificação/percepção. Sabemos que a construção de uma noção de História como “mestra da vida” (KOSELLECK, 2006, p. 42) ou grande lição que deve ser deixada a todos, remete muito mais aos horrores da própria humanidade, que a uma reflexão consciente sobre esse passado. Para que não se repitam guerras, genocídios, autoritarismos nesse longínquo processo humano de entender o tempo decorrido. Ao

longo do tempo, não só como parte de uma estratégia pessoal ou política, mas como forma de controlar o que se sabe sobre esses episódios, podemos notar uma ação capaz de relativizar passados e demonstrar novas possibilidades sobre ele. A quem isso interessa?

Alguns projetos políticos têm minado a História acadêmica que se atém a métodos específicos, a fim de produzir suas teses. Em parte, a História, como fruto da imaginação humana, ainda que objeto científico, não é possível de ser reconstituída, por isso ela parece matéria volátil. Não nos faltam exemplos disso. Talvez, o mais icônico deles é a tentativa de relativizar o Holocausto promovido pelos nazistas, que dizimou milhões de judeus no século XX. Sobre esse tema, Valim, Avelar e Bevernage dizem

Desde o final dos anos quarenta até os conhecidos textos de Faurisson na imprensa francesa, no final dos anos setenta, uma série de autores se esforçaram diligentemente para construir um certo discurso “científico” [...] que fundamentaria as teses negacionistas a partir de uma revisão profunda do conhecimento historiográfico sobre o destino dos judeus durante a guerra. (2021, p. 16)

Dessa maneira, abre-se espaço para a construção de uma “nova” maneira de pensar a História, isto é, aquela que se deve revisar, criando a ideia de que o acesso à determinada verdade é necessidade imperiosa, a fim de impedir apropriações distorcidas do passado. É quase que como um desejo de tomar de volta o controle sobre o tempo. É sabido que essa “geração de falsificadores” (Idem) dá vazão a uma intenção perigosa que, sem dúvidas, “elaborou um *modus operandi* que seria incorporado tanto pelos negacionistas posteriores quanto por seus aliados da extrema-direita em diversos países” (Ibidem, p. 15). Nota-se, portanto, que não é atual a tentativa de usar a História para que se promova um discurso intencional que encontra lugar em nossas sociedades há tempos. Há espaço, assim, para a negação do fato elaborado na academia, ainda mais quando isso encontra apoio popular, ante indivíduos que não puderam se identificar com uma

História que é muito mais universal que microcós mica. Afinal, quem nunca se viu diante de uma sala de aula cheia na periferia e sentiu receio de não encontrar sentido ao falar sobre Justiniano aos seus alunos e alunas?

O negacionismo, então, torna-se arma de uma disputa ideológica engendrada há anos, disseminada entre nós vagarosamente, por meio dessas brechas. A conjuntura atual, pensando por esse viés, é que reforça essa estrutura também no Brasil. Podemos reconhecer, portanto, que o controle sobre a narrativa não é um assunto alheio ao cabedal da nossa própria história: do Plano Cohen à família imperial abolicionista, de indígenas chamados de indolentes a Tiradentes, nosso maior “herói”. O fato é que, ainda que a sala de aula não dê conta de entender ou problematizar todas essas apropriações, lidar com essa realidade atual é inevitável. E isso tudo ganha outra dimensão na era do virtual, conforme Valim, Avelar e Bevernage reiteram

Enquanto a elaboração e a disseminação de formas clássicas de negacionismo e revisionismo históricos frequentemente envolviam investimentos consideráveis (e riscos) para os negacionistas profissionais, os recursos interativos da internet permitiram um modo diferente de produção e expansão destes discursos, com base em contribuições muito mais modestas e menos coordenadas de um grande número de pessoas. (Idem, p. 19)

Ou seja, uma das questões centrais é como essas novas tecnologias são responsáveis por alterar a maneira como compreendemos a autenticidade das informações, assim como popularizam formas de questionar a autoridade epistemológica delas. Estamos diante de “novas possibilidades para o florescimento do negacionismo histórico e do revisionismo ideológico” (Ibidem, p. 19). Além disso, há um fenômeno que se deve pensar nessa realidade atual, que é como o negacionismo se incitou como um projeto de estado, através de “novos níveis com o aumento global de governos autoritários, ditos populistas” (Idem,

p. 20). No Brasil atual, no governo de Bolsonaro, essa verdade se escancarou. E nenhum assunto é mais evidente que a apropriação negacionista que se tem sobre nosso passado sendo usada como estratégia ideológica. Sobre isso, podemos notar que

É emblemático o fato de Jair Bolsonaro ter sido eleito presidente apesar, ou possivelmente por causa, do seu negacionismo e de sua banalização da violência estatal durante a ditadura militar no Brasil – e que isso tenha acontecido apenas alguns anos após essa violência ser reconhecida oficialmente por várias iniciativas de revelação da verdade [...]. (Ibidem, p. 20)

Não à toa, nossa história está repleta desses “temas sensíveis” (ANDRADE; GIL; BALESTRA, 2019, p.4). Os meios virtuais, por sua vez, garantiram o espaço para a proliferação das mais infundadas e desconstruídas informações, sob uma máscara de anonimato, ódio e impunidade. Esse espaço também permitiu que um número maior de indivíduos pudesse contribuir com esses negacionismos de uma maneira simples, através do compartilhamento de pedaços dessas informações difusas no meio virtual. Assim, os negacionistas puderam ver seus pontos de vista e reivindicações confirmados pelo chamado “efeito de câmara de eco”, possível pelos “algoritmos que sustentam muitas das novas mídias sociais” (SCHAUB; MORISI, 2020).

Entender, portanto, a realidade da sala de aula no Brasil, é pensar nessa estrutura disseminada que gera os mais diversos processos de negação da História. Assim, a sensibilidade de determinados temas, alavancada pelos meios virtuais e combinada ao uso político e ideológico, reforça o desafio que temos atualmente em nossas escolas. Conforme sabemos, essa realidade se agravou durante a pandemia de Covid-19, tomando contornos absurdos e permitindo a negação como estratégia possível por meio de discurso, disseminação de notícias e informações falsas. Valim, Avelar e Bevernage, sobre isso, dizem

O negacionismo bolsonarista, tragicamente espetacularizado na pandemia de COVID-19, dá forma a uma lógica de negação que antecede e extrapola a dimensão sanitária e se realiza, em nosso tempo presente, sob a forma de uma governamentalidade [...]. Apelando a afetos e a emoções já presentes em parcelas significativas da população, esse negacionismo articula um conjunto amplo de representações sobre a vida social que reforçam uma identidade política radicalizada de extrema-direita (2021, p. 25)

É como se o discurso do absurdo fosse normatizado no Brasil e, além disso, se concentrasse em nossas lideranças maiores que seguem governando o país por meio de uma narrativa absolutamente descolada da cientificidade e do que é recomendável no momento delicado em que vivemos. Esse, sem dúvidas, é um campo de dissonâncias ideológicas, influenciando até mesmo aspectos em que caberia pensar de forma a respeitar a autoridade da ciência. Esse desprezo programado torna-se cada vez mais comum no Brasil e representa também uma inflexão para nosso campo de estudo e para os profissionais de História que têm visto pulular entre nós casos de ataques e perseguições, a partir desse cenário nefasto.

O professor na conjuntura da pós-verdade

Se, por um lado, a forma como a História foi construída, enquanto disciplina, pode acabar gerando uma perda de sentido frente às possibilidades de ensino, por outro, a profusão de negacionismos, principalmente dos temas mais sensíveis de nosso passado, também dificulta o processo de ensino de História. Devemos, portanto, pensar em como lidar com essa conjuntura. Nesse ponto, o professor de História e a escola, estão na linha de frente do enfrentamento dessas questões.

Um dos movimentos que podemos considerar para tentar superar esse cenário é a problematização como forma de alterar essa realidade. Problematizar é, sobretudo, mudar nosso olhar

sobre o mundo que nos cerca. Sobre esse termo, Anita Correia Lima de Almeida e Keila Grinberg (2019) escrevem que

Uma das principais inovações do ensino de história nas escolas nas últimas décadas diz respeito à incorporação da problematização dos conteúdos abordados em sala de aula. Esta perspectiva — diretamente inspirada na chamada história-problema, tal como cunhada por Lucien Febvre — parte do princípio de que o conhecimento histórico (e, por extensão, os conteúdos) é construído a partir de um problema formulado pelo historiador, que geralmente diz respeito às questões e interesses do tempo presente. (2019, p. 199)

Dessa forma, problematizar assume uma função central do processo educacional, que é evocar os agentes da construção histórica no tempo presente. É possível perceber que, nesse exercício que busca refletir sobre essas questões presentes na escola, para além de novos olhares à própria História, estão também implícitos os negacionismos que, em constante disseminação e usados como armas ideológicas, apresentam-se como desafio ao professor. E, em alguns casos, também se manifestam como agouros desse profissional em sala de aula.

Se num campo historiográfico a problematização e o conceito de “história-problema” são fundamentais para a construção da narrativa epistemológica dos conteúdos, na sala de aula, problematizar torna-se “útil não apenas para discutir a natureza e o próprio processo de produção do conhecimento histórico, mas também para mostrar como o conhecimento histórico é, necessariamente, fruto de uma investigação” (Ibidem, p. 200). Assim, se o conhecimento sempre é fruto de uma investigação, essa também deve ser nossa postura diante das diferentes vozes que surgem na sala de aula. Por meio dessa perspectiva, o professor pode então trazer para a sua prática questões presentes no cotidiano dos seus alunos, assim como da realidade que os cerca, oferecendo instrumentos para que o seu público seja capaz de observar, analisar e fazer generalizações, construindo conceitos (ALMEIDA; GRINBERG, 2019).

Esse exercício segue como possibilidade contrária ao dogmatismo em qualquer situação, como também um meio de valorização da própria ciência, não só da histórica. Não é possível evocarmos a autoridade sobre o conhecimento como maneira de superar a crise epistemológica que enfrentamos, é necessário democratizar o acesso aos próprios mecanismos que reclamamos. Foi pensando nisso que elaborei uma sequência didática problematizadora, com objetivo de debater junto a alunos do Ensino Médio o ensino de História, a educação para os direitos humanos, a valorização da liberdade de ensinar e aprender e o papel do professor nessa conjuntura social e política que se descortina diante de nós.

A sequência problematizadora e o curta-metragem “escola sem sentido”

Para a elaboração da sequência problematizadora apresentada aqui, foi usado como base o curta-metragem “Escola sem sentido”, um drama ficcional produzido de forma independente por artistas de Brasília/DF e distribuído pela Forest Comunicação, em 2020. Roteirizado e dirigido por Thiago Foresti, o filme tem como objetivo propor uma discussão sobre a educação no Brasil atual. O material relata a história de “Chicão”, um professor de História que é adorado pelos alunos e alunas.

A narração do curta é feita em alemão por uma personagem que, aparentemente, está fora do espaço/tempo do próprio professor e da escola que ele trabalha, trazendo à tona diversas questões que procuram apontar o perigo dos ataques feitos à educação e à liberdade em outros momentos da História do Brasil e do mundo, como no caso da Alemanha nazista. Durante as aulas, uma das alunas de Chicão, que tem pais conservadores, começa a gravar as aulas de História e leva para seus pais verem. Esses pais, irritados, acusam Chicão de doutrinação ideológica.

Em clara menção ao projeto “Escola sem partido”, o curta abarca, assim, as consequências para o próprio professor que é

repreendido pelo diretor da instituição retratada e é acusado de ser um “doutrinador ideológico”, após os pais da aluna em questão irem à escola e se queixarem de que o professor é marxista. A história do Chicão, portanto, é a de centenas de nós, inclusive a minha. Encontrar esse paralelo com a minha história foi um combustível para a montagem dessa sequência, uma vez que assim como foi com o professor fictício, já aconteceu comigo em diversos momentos da minha trajetória como professor: denúncias infundadas, demissões sem explicação, ameaças de pais e repreensões descabidas tornaram-se comuns. Essa é, infelizmente, a realidade dos professores e professoras de História hoje. Por isso, é urgente pensarmos na situação do Brasil diante do avanço do conservadorismo e do negacionismo como estratégias políticas. O paralelo com a realidade aqui está muito além das entrelinhas, tornando-se visível em propagandas do governo, na construção de discursos negacionistas e no desprezo pelos direitos humanos. Por essa razão, a escolha desse filme se conecta a essa sequência de forma tão propícia, pois visamos, sobretudo, à problematização da questão do negacionismo e dos “temas sensíveis” à História na escola.

Compreendemos, dessa forma, conforme nos diz Andrade, Gil e Balestra (2019) que a história no espaço escolar evitou temas delicados, controversos e sensíveis, porque envolve a violação de direitos e pode revelar as disparidades entre o que é assumido como memória pública e o que se discute internamente nos espaços de sociabilidade. Em alguns casos, tem receio de tomar partido em questões políticas e em lidar com processos inacabados que envolvem pessoas vivas e ativas na arena política e social. No entanto, o contexto atual tem desafiado a escola e o componente curricular de história a se posicionar diante das desigualdades e injustiças sociais vivenciadas pelas crianças, jovens ou seus familiares. E de certo modo, o ensino de História tem se tornado um lugar de resistência ao enfrentar o desafio de educar para a defesa dos direitos humanos.

A problematização é um caminho para alcançarmos esse objetivo. Debater o negacionismo em sala de aula é uma

necessidade urgente, por isso a estratégia de pensar uma sequência didática que leve isso em conta parte de uma vivência de um professor que sente os efeitos dessa realidade. Busco evocar o papel da aula de História como local propício para a investigação e reflexão desses acontecimentos entre nós.

Ao trabalhar a sequência com a turma e, dadas as dificuldades que todos passamos nos últimos meses por conta da pandemia e de um ensino on-line ou híbrido, a primeira grande questão foi utilizar recursos que pudessem também incluir os alunos que estavam, na ocasião, assistindo às aulas de forma remota. Por isso, a escolha de um filme foi uma excelente estratégia. Optei por uma turma de ensino médio em uma instituição particular em que leciono na cidade de Resende, no interior do Rio de Janeiro. É importante, ressaltar que há uma intensa ligação entre Resende e o militarismo, por conta da Academia Militar das Agulhas Negras. Senti, em diversos momentos da minha trajetória docente aqui, os efeitos dessa situação. Pensando nisso, estar na sala de aula numa conjuntura tão ligada ao conservadorismo e seus defensores, ainda que saibamos que a escola deve ser um espaço democrático, traz uma série de implicações aos profissionais de ciências humanas da região, principalmente aos que atuam em escolas particulares. Ainda que saibamos que a democracia garante a livre expressão de ideias e alinhamentos, o projeto político atual no Brasil é avesso à manutenção de direitos sociais. Há notícias de ataques feitos a professores aqui, como foi comigo, por se contraporem aos abalos democráticos nas instituições e à retirada de direitos historicamente conquistados na sociedade brasileira.

A sequência, portanto, foi pensada justamente para discutir essas questões na sala de aula. A turma escolhida, de segundo ano do ensino médio, possuía 29 alunos, sendo destes, 16 meninos e 13 meninas, com perfil de envolvimento em debates críticos. Para esse público, o acesso à internet, a celulares de última geração e a recursos tecnológicos é uma situação corriqueira. A escolha dessa turma, reflete, sobretudo, uma preocupação e uma provocação. Primeiro, pois analisando o contexto que é delimitado no curta-metragem

usado na sequência, nota-se clara semelhança com o público atendido na instituição. Em segundo lugar, partir dessa provocação para alunos que se encontram em lugar de privilégio é uma maneira de refletir sobre o momento atual em que vivemos, isto é, tempos de pós-verdade. Oportunizar essa discussão nesse local é confrontar a realidade que cerca o atual conservadorismo brasileiro, principalmente porque teríamos como temas nas aulas, entre agosto e setembro de 2021, diversos pontos considerados sensíveis: escravidão, ditaduras, holocausto, fascismos. Assim, a sequência foi pensada para se conectar a esse conteúdo programático que é próprio do Ensino Médio, propiciando um debate sobre como o cenário político e social que se observa entre nós nos últimos anos influencia a construção do conhecimento no espaço escolar, assim como coloca o professor no centro de disputas ideológicas.

Enfocando um tema sensível, que é a ditadura militar no Brasil, o caminho pensado foi iniciar a sequência tratando do momento anterior ao golpe, que se descortinou no Brasil entre as décadas de 1940 e 1950. Refletindo sobre como isso poderia fazer sentido, então, dividi a sequência problematizadora com a turma em três momentos, a serem trabalhados em tempos de 50 minutos. No primeiro, que envolveu pesquisa, propus a turma um breve debate sobre assuntos fundamentais que já havíamos trabalhado previamente, como “direitos humanos”, “negacionismos” e “pós-verdade”. Como atividade inicial eles se aprofundaram, por conta própria, nesses tópicos. No segundo momento, houve a apresentação das informações sobre o curta-metragem à turma, assim como a reprodução do filme (na sala e também para os alunos que assistiam as aulas remotamente), e uma discussão acerca dos resultados da pesquisa anterior, a partir das percepções deles sobre o que o curta ilustrava. No último momento da sequência houve a proposta de um debate com as impressões e reflexões dos alunos e alunas após a visualização do curta. Logo, o trabalho todo teve a duração de três semanas, onde foi possível usar os tempos de aula para a sua execução e, ao mesmo tempo, manter a continuidade própria do que o material didático usado na

escola prevê, além de manter a ligação entre o recurso audiovisual e o conteúdo estudado.

Como o recurso audiovisual foi introduzido de forma concomitante com os estudos do conteúdo programático de História, foi possível trabalhar com a turma temas fundamentais para a sequência, assim como sinalizar à orientação pedagógica que as atividades estavam em conformidade com os temas vistos. Por exemplo, ao discutirmos o Brasil da década de 1930, tópicos como a construção de direitos humanos e trabalhistas estiveram presentes. Logo, ao seguir para o período entre guerras, isto é, entre 1918 e 1939, o destaque a essas questões pode ser retomado no contexto internacional, principalmente no que tange à ascensão do fascismo alemão. Foi importante delimitar esse cenário, pois, além dele se ligar a parâmetros trabalhados no próprio filme, também acrescentava a noção do momento delicado vivido pela Alemanha, o que inclui uma profunda crise econômica, política e social. Nesse sentido, ao trazer a discussão para a realidade brasileira, seja com a ascensão de Vargas ou mesmo com o apoio civil ao golpe de 1964, importantes considerações foram feitas sobre assuntos pertinentes à sequência e ao curta, como totalitarismos e estado de exceção. Mas as principais questões despertadas nesses encontros foram o desprezo às ciências, à educação e à pluralidade cultural e social, assim como as perseguições políticas no tempo presente. O foco dessas semanas anteriores foi justamente imaginar, junto à turma, a quem interessa o ataque à educação e à cultura nesses momentos históricos estudados.

Vale sinalizar também que, a fim de conduzir esse primeiro encontro da sequência, utilizei fichas que ajudaram a organizar essas aulas. Na primeira ficha, intitulada “Problematizando a história através da pesquisa” meu foco foi estimular a prática de pesquisa, conforme dito anteriormente. Como desafio, a ficha fornecida aos alunos visava à necessidade de que eles pesquisassem mais sobre alguns temas que seriam fundamentais para clarificar a sequência das próximas semanas. Busquei, assim, dialogar com os conteúdos já abordados, propondo uma inversão da lógica comum da sala de aula.

Nesse primeiro momento, eles deveriam pesquisar sobre os temas das aulas seguintes e apresentar seus resultados, ou seja, os alunos e alunas que deveriam dar o tom da primeira parte da sequência, a partir de suas próprias observações.

Após esse primeiro encontro, os alunos e alunas apresentaram seus resultados e impressões para a primeira parte da sequência. Um tema recorrente nesse momento foi, então, como o negacionismo atingiu contornos sérios no Brasil contemporâneo. De maneira geral, as pesquisas apresentadas mostraram um conteúdo textual vasto sobre o que é história e memória e, além disso, dos impactos dessas questões para o ensino de História. Por isso, propus à turma ainda a pesquisa e leitura do projeto de lei denominado “Escola sem partido”, como forma de entender melhor a alegação de que a educação no Brasil é, segundo alguns “pensadores”, permeada majoritariamente pelas teorias de esquerda. O “Escola sem partido” foi um dos exemplos recorrentes trazidos pela própria turma como resultado da pesquisa indicada nessa primeira semana. Muitos alunos utilizaram esse espaço para citar o endereço eletrônico do projeto como forma de conhecer melhor sua essência¹.

O contato com esses materiais foi fundamental para pensarmos, por exemplo, em questões relativas aos direitos dos professores e, também, em direitos humanos na própria escola e fora dela. O projeto de lei do “Escola sem partido”, já engavetado atualmente, demonstra determinada visão da educação brasileira, onde se evidencia uma pretensa liberdade de aprendizagem, mas, em nenhum momento, se pensa na liberdade de expressão e da intelectualidade por parte do professor. Desse modo, como o site do ESP considera, o ensino brasileiro consiste em uma “forma de cerceamento da liberdade de aprender do estudante, já que, numa

¹ Como esse site esclarece, o “Escola sem partido” é uma “iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”. Último acesso em 16/08/2022: www.escolasempartido.org

de suas vertentes, essa liberdade – que é garantida expressamente pela Constituição Federal – compreende o direito do estudante de não ser doutrinado por seus professores”. Para complementar essa discussão, delimitarei junto aos alunos a importância dos direitos humanos e das liberdades serem discutidos na escola, uma vez que o ESP destaca a liberdade de pensamento de um lado, mas ataca, ao mesmo tempo, aquilo que ele considera como “doutrinação ideológica”, então não há pluralidade, somente perseguição.

Outra questão levantada por mim nesse encontro que tinha como objetivo a discussão acerca dos resultados da pesquisa, foi o movimento “Professores contra o Escola sem partido – PCESP”². Trazer essa discussão para a sala de aula foi fundamental. Nesse primeiro encontro, como parte da proposta da pesquisa, o esclarecimento sobre o “Escola sem partido” e da resistência dos profissionais da educação a ele, permitiu um debate interessante com a turma. Como nas palavras de um aluno, o que fica claro é que “o projeto visa à perseguição do professor”. Para outra aluna,

² Em 2015, o professor de Ensino de História Fernando de Araújo Penna (Faculdade de Educação – Universidade Federal Fluminense) e estudantes de História da UFF iniciaram uma mobilização contra o “Escola sem partido”, que logo atraiu apoiadores em todo o Brasil. Assim, o movimento, que está ativo até hoje, reúne e divulga notícias relativas ao tema, esclarecendo e buscando combater as falácias do ESP, tornando-se um importante disseminador do debate público sobre esse tema. O professor Fernando Penna (2016) refletindo sobre isso diz que o programa Escola sem Partido propõe, portanto, um projeto de escolarização completamente destituído de qualquer caráter educacional. A pergunta que temos de nos fazer é se essa escolarização pode realmente ser reduzida à instrução ou se mesmo essa proposta não continuaria tendo consequências educacionais (reforçando valores e representações hegemônicas na nossa sociedade). (2016, p. 46-47). Em 2017, com o intuito de formalizar as ações contra o “Escola sem partido” o grupo de professores e estudantes de História do PCESP criou ainda o grupo “Movimento Educação Democrática” (MED), uma associação que tem como objetivo ampliar ainda mais o debate público sobre os desdobramentos dos projetos ligados ao ESP de lei no âmbito federal, estadual e municipal. Acima de tudo, o grupo pretende problematizar os abusos do ESP que visam atacar a possibilidade de uma escola plural e crítica. O site do movimento está disponível em < <https://profsccontraoesp.org/> >

por exemplo, o que pareceu fazer pouco sentido é que a crítica presente no projeto parece “estar mais voltada ao profissional e menos ao conteúdo programático e sua construção”, quando, “quaisquer revisões sobre o conteúdo serem possíveis desde que tenham embasamento”. Conforme essa discussão inicial demonstrou, então, é fundamental pensarmos na escola como espaço para liberdade de pensamento e não cabe nenhum tipo de tentativa que procure abafar a pluralidade de ideias.

O atual desprezo pela ciência e pela educação por iniciativas conservadoras e de extrema-direita, assim como o crescimento dos discursos negacionistas acerca da História, encontram terreno fértil num país que se identifica pouco com o seu passado. E assim, esse debate com a turma trouxe à tona questões fundamentais que abarcam desde a construção da própria História enquanto campo acadêmico e conhecimento escolar, assim como a autoridade do discurso histórico.

O dia da reprodução do curta-metragem envolveu a turma e permitiu, sem dúvidas, reflexão. Ao apresentar a narrativa pela perspectiva do professor que sofre o ataque, o filme nos faz pensar sobre os motivos pelos quais esse tipo de perseguição ganhou espaço no Brasil atualmente. Após o fim da reprodução, propus uma breve discussão, para ouvir algumas ideias dos alunos e das alunas sobre suas impressões ao assistir ao curta, como também para conduzir a turma para a última etapa da sequência. Pude ouvir o relato de alguns alunos com relação a identificação entre seus próprios pais e os encenados no filme. Isso se dá, então, num contexto onde o público percebe que suas próprias famílias são parecidas com a que é dramatizada no filme: conservadora e avessa à educação numa perspectiva libertadora. Muitos exemplos surgiram nesse momento, porém um me chamou a atenção: uma aluna que diz que sua mãe lhe obriga, inclusive, a professar uma religião da qual ela mesma não se identifica e que trazer à sua casa quaisquer assuntos que se pareçam com uma perspectiva de “esquerda” (entende-se aqui direitos humanos, feminismo, liberdades) é algo impossível. Penso logo que é a esse tipo de pais

que uma educação que, de fato, gere reflexão e liberdade, pode incomodar. Para encerrar esse momento, deixei a turma uma pergunta simples: em algum momento vocês já se sentiram doutrinados e doutrinadas pelos seus professores e professoras? E a resposta foi positiva. Entretanto, para minha surpresa, ao esperar uma doutrinação de cunho político, a turma compartilhou que, há alguns anos, teve um professor de Filosofia que lhes obrigava a rezar em todas as aulas.

Destaco que, entre a ocasião do debate ao final do filme e os demais encontros com a turma, continuei o conteúdo programático. Ao entrar no cenário brasileiro entre a transição do governo João Goulart e o golpe militar que deu início aos vinte um e anos de ditadura no Brasil, pude encerrar a construção dessa sequência. Por esse motivo, trabalhar temas como a censura, a perseguição a políticos e intelectuais no contexto brasileiro da época, foi o que serviu de pano de fundo para o final da atividade.

Algumas falas importantes devem ser consideradas aqui. Primeiro, quando uma aluna trouxe uma questão fundamental: “por que professores são tidos como inimigos em determinados momentos da História?”. Pensar nesse fato é, sobretudo, imaginar que alguns temas ainda são sensíveis, mas é também denotar que o passado pode ser usado de forma a corroborar discursos políticos. Nesse ponto, trouxe exemplos de cenas atuais como manifestações que pedem o retorno da ditadura militar no Brasil, a suspensão do Supremo Tribunal Federal e também o voto impresso, inclusive com o apoio de líderes políticos e religiosos. Então, perguntei: por que esses líderes usam o discurso histórico para fins ideológicos? Ao dialogar com a turma sobre isso, pude perceber que eles concluíram que alguns assuntos não correspondem somente ao campo do conhecimento, mas da construção de um certo discurso tido como alternativo a uma verdade estipulada no interior da academia e que, no fim, são perseguições políticas. Nesse momento, portanto, foi importante colocar como o conhecimento instituído e presente no currículo é elaborado. Na condução do debate, aproveitei assim para dedicar alguns minutos para

demonstrar para a turma que a História, ainda que se confunda com a memória, é muito diferente dela. A memória é carregada de sentimentos e a História responde a procedimentos científicos específicos que, para que sejam considerados conhecimento, deve atender ao rigor científico, que demanda análise de documentação e respostas que são obtidas por meio de investigação. Na maioria dos casos, os movimentos contrários ao conhecimento construído pelos historiadores, carecem desse rigor. Destaquei também que, para que pudéssemos usar o material didático ou considerar sentido no que se expressa nele, houve pesquisa e teoria.

Mais adiante, em diversas colocações, pude perceber que há uma compreensão da turma no que diz respeito aos direitos do próprio professor como cidadão. Um aluno lembrou que, no curta-metragem, foi evidenciado que outros professores e suas respectivas visões de mundo também estão presentes na sala de aula: o professor que valoriza a cultura de consumo norte-americana, a professora que acredita em signos e zodíaco ou, até mesmo, o professor que é aficionado por histórias de super-heróis. Tudo isso corresponde, então, a uma ideologia. Desse modo, a indagação do aluno foi: “como esperar que, em aula, o professor deixe de lado o que ele acredita como pessoa?”. No caso dessa mesma turma se colocar contrária à doutrinação religiosa do professor de Filosofia, é importante pensarmos que não estamos lidando com alunos como “tábulas rasas” ou papéis em branco, onde se imprime o desejado. Lidamos, na escola, com seres socializados e em contato com as mais diversas instituições sociais, que são também agentes da História. O que a escola busca é, nesse processo, iniciar o aluno num caminho de linguagem científica que o possa fazer entender o método como meio para obter respostas e reflexão.

Outro ponto reforçado pela turma foi a onda conservadora do Brasil atual, como meio de entender esse momento específico que passamos. Para alguns alunos, a discussão de certos temas passou a ser coisa de pessoas de “esquerda” nessa conjuntura. Foi nesse momento que lembrei à turma sobre nossa pesquisa acerca dos direitos humanos ocorrida na primeira parte da sequência, com o

intuito de esclarecer essa confusão no entendimento do tema atualmente. Outros exemplos levaram à discussão sobre “liberdade de expressão”. A indagação levantada foi: “há limites para a expressão de uma opinião?”. Em entendimento, a turma concluiu que, enquanto um discurso se colocar contrário à manutenção dos direitos humanos e da democracia, como valores fortes e indissolúveis, é preciso estabelecer limites para o que se considera como direito de expressão.

Por fim pude observar que a turma entendeu o que está evidenciado no curta-metragem: um alerta. Não somente às consequências de nossas divergências políticas e dos negacionismos e tempos de pós-verdade, que vêm recrudescendo nos últimos anos, mas ao entendimento de que, numa democracia, é perfeitamente possível conviver com essas diferenças profundas. A partir do ponto em que essas nuances se tornam armas para que possamos atacar certo grupo, há um sério problema. Nesse sentido, não são só os professores e professoras que correm perigo, mas quaisquer grupos que foram vilipendiados nos últimos tempos no Brasil: negros e negras, mulheres, pessoas LGBTQIA+, indígenas. É a essa percepção que credito a importância dessa sequência didática problematizadora. E ver que essa possibilidade foi alcançada, faz-me entender o porquê de a figura do professor incomodar tanto algumas pessoas no Brasil. Por isso, a escola deve se encontrar sempre com o seu papel primordial, que não é se afinar a um só discurso, mas é ser lugar de todas as incongruências que nos compõem e tudo que somos como indivíduos, garantindo-nos um “mesmo tom”, aprimorando-nos, ensinando-nos a ouvir, entender o diferente e respeitar o mundo que nos cerca.

Referências

ALMEIDA, Anita Correia Lima de; GRINBERG, Keila. Problematização. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA,

- Margarida Maria Dias de. *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.
- ANDRADE, Juliana A; GIL, Carmen Z. V.; BALESTRA, Juliana P. Ensino de História, Direitos Humanos e Temas Sensíveis. *Revista História Hoje*, v. 7, n. 13, 2018.
- BLOCH, Marc. *Apologia da história, ou, o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.
- KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto, Ed. PUC-Rio, 2006.
- ROCHA, Brenno. Problematizando o ensino de História em tempos de pós-verdade em uma escola de Resende/RJ. *Dissertação de mestrado*. Defesa no programa nacional de pós-graduação ProfHistória da UFF. Niterói/RJ, 80 p., 2021.
- SCHAUB, Max; MORISI, Davide. Voter Mobilisation in the Echo Chamber: Broad- band Internet and the Rise of Populism in Europe. *European Journal of Political Research*, v. 59, n. 4, pp. 752-773, 2020.
- VALIM, Patrícia; AVELAR, Alexandre de Sá; BEVERNAGE, Berber. Negacionismo: História, Historiografia e Perspectivas de Pesquisa. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 41, no 87, 2021.

Capítulo 3

(Des)construindo saberes, (re)inventando práticas: uma proposta de sequência didática para o ensino de História em gêneros e sexualidades

Diego Gomes Souza

A diversidade sexual e de gênero não costuma ser um tema comumente contemplado nas pesquisas da área do ensino de História,¹ tampouco é constituinte de conteúdos convencionais das diretrizes curriculares da história escolar. Analisando a trajetória do ensino de História no Brasil (BITTENCOURT, 2009; GUIMARÃES, 2012), é possível observar que essa temática teve pouco acolhimento em termos de elaboração curricular. Além disso, convém destacar que o conhecimento escolar se encontra hegemonicamente estruturado e instituído nos sistemas de ensino, no Brasil e em diversas partes do mundo, sob a lógica da organização disciplinar dos saberes. Segundo Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011), essa predominância histórica da disciplinaridade se explica por ela ser entendida como uma “instituição social necessária”.

¹ Já é possível notar, no entanto, um crescimento da produção em torno dessa temática nas pesquisas em ensino de História. Prova disso são alguns trabalhos sobre diversidade sexual e de gênero que têm sido realizados no âmbito do ProfHistória – que contam com a vantagem de sua orientação propositiva em termos de práticas pedagógicas – e que podem ser encontrados nos sites do Banco de Dissertações do programa (https://profhistoria.ufrj.br/banco_tese) e da Educapes (www.educapes.capes.gov.br).

Nesse sentido, é possível afirmar que a diversidade sexual e de gênero se apresenta como um tópico curricular² não disciplinar no campo dos saberes históricos escolares. Com essa afirmação não estamos supondo que a não disciplinaridade represente uma característica intrínseca do tema ou que ela corresponda, em uma abordagem essencialista, a uma classificação *a priori* do problema. O que queremos indicar, na verdade, é o caráter historicamente não disciplinar da temática, uma vez que, nas condições objetivas em que o conhecimento histórico escolar se apresenta disciplinarizado, as questões de gêneros e sexualidades na perspectiva da diversidade não se encontram organicamente integradas aos currículos da disciplina, seja na forma de objetos de saber ou como referenciais teóricos de análise dos conteúdos.³

Tendo em vista essa conjuntura, e enquanto professoras/es do ensino básico mobilizadas/os em construir uma educação para a diversidade e em integrar os conhecimentos sobre gêneros e sexualidades ao ensino de História, uma série de questões permanecem sem respostas: o que fazer até que essas condições estruturais relativas a questões curriculares e disciplinares sejam

² Em seus estudos sobre os padrões de estabilidade e de mudança das disciplinas escolares, Ivor Goodson (1997), recorrendo à obra de John Meyer, fala da distinção entre categorias institucionais e organizacionais envolvidas nos processos de mobilização de recursos sociais para a realização de determinadas carreiras e missões (individuais e coletivas). Enquanto as categorias organizacionais corresponderiam a estruturas concretas como as escolas e as salas de aula, as categorias institucionais integrariam uma ideologia cultural representada pelos níveis de ensino, modalidades de escola, funções pedagógicas e tópicos curriculares (como a redação, a Primeira Guerra Mundial, a álgebra etc.).

³ É preciso considerar, contudo, que a não disciplinaridade da temática não significa necessariamente que ela esteja de todo ausente do cotidiano das aulas de história na educação básica. Tomando o currículo não somente em sua acepção normativa, mas no sentido de “espaço-tempo de fronteira cultural” (MACEDO, 2006) em que as aprendizagens escolares são geradas, é possível afirmar que, a despeito desse déficit disciplinar, inúmeras/os professoras/es de história abordam questões de gêneros e sexualidades em suas aulas das formas mais diversas possíveis fazendo uso de suas “inventividades docentes” (ANDRADE; ALMEIDA; SILVA, 2019).

alteradas? Quais rumos alternativos tomar? Quais metodologias seguir? Quais materiais didáticos utilizar? Quais atividades propor aos/às alunos/as?

Uma sequência didática sobre gêneros e sexualidades no ensino de História

Considerando a necessidade e os desafios de promover a inclusão da diversidade sexual e de gênero nas aulas de história da educação básica, realizamos uma experiência pedagógica em torno dessa temática com duas turmas de nono ano de uma escola pública durante os meses de agosto e setembro de 2019.⁴ Em termos metodológicos, decidimos adotar a sequência didática como um instrumento de mediação do conteúdo abordado por acreditarmos em sua potencialidade de propiciar, como sugere Helenice Rocha (2015), a preservação da visibilidade do todo na abordagem dos conteúdos, a organização de estratégias didáticas alternadas entre professoras/es e estudantes e a manutenção da questão orientadora durante a realização de cada experiência educativa.

Segue, abaixo, a exposição detalhada e analítica dos cinco encontros que constituíram a sequência didática em questão: o desenvolvimento das aulas, as atividades e dinâmicas, os procedimentos e as intervenções realizadas.⁵

⁴ Essa experiência integrou o produto pedagógico desenvolvido durante nosso mestrado no ProfHistória/UFF, que teve como objetivo principal a inclusão do tema da diversidade sexual e de gênero nas aulas de história da educação básica. O caráter fundamentalmente propositivo da pesquisa compreendeu a elaboração de aulas nas mais diversas modalidades metodológicas (história temática, ensino cronológico e pedagogia de projetos) que lançaram mão de um amplo conjunto de atividades e práticas pedagógicas (sequências didáticas, dinâmicas espaciais, leitura e debate de textos, jogos educativos, utilização de material audiovisual, trabalho em equipe, pesquisas, seminários, aulas expositivas etc.) com o intuito de tensionar o currículo de história, combatendo a cisheteronormatividade e integrando a diversidade sexual e de gênero como um objeto de saber da disciplina (SOUZA, 2020).

⁵ Em razão da especificidade das atividades e dos conteúdos a serem abordados, foi

Fazendo a norma falar de si: a dinâmica “O que é privilégio?”

A dinâmica “O que é privilégio?”⁶ foi escolhida como atividade inaugural da sequência didática. Tal atividade tem por objetivo promover o entendimento dos efeitos sociais dos privilégios e das opressões sociais a partir da movimentação espacial das/os alunas/os em função de respostas dadas a questões que envolvem diversos marcadores sociais da diferença (raça, classe, gênero e orientação sexual).

A escolha dessa dinâmica como o primeiro passo na abordagem da temática em questão adveio da necessidade de inserir a diversidade sexual e de gênero em um conjunto mais amplo de problemas relativo à produção das diferenças, das identidades culturais e dos diversos eixos de opressão. Raça, classe, gênero, sexualidade e demais marcadores sociais da diferença guardam as suas particularidades, mas integram processos que apresentam aproximações em termos de normatização e subordinação. Além disso, as opressões baseadas nesses múltiplos marcadores identitários não ocorrem de forma isolada e desconectada. Os estudos interseccionais têm demonstrado as diversas conexões e cruzamentos entre essas opressões. Kimberlé Crenshaw (2002) defende, por exemplo, que a análise interseccional apresenta a vantagem de demonstrar os efeitos dinâmicos e estruturais da interação entre diferentes tipos de sistemas

preciso reservar momentos particulares para a realização dessa experiência. Assim, a estratégia adotada para conciliar as atividades da pedagogia de projetos com o desenvolvimento regular das aulas de história foi a de dividir os encontros semanais entre essas duas frentes de trabalho. Tínhamos quatro tempos semanais (com média unitária de cinquenta minutos) com cada uma das turmas participantes, sendo dois às terças-feiras e outros dois às quintas-feiras. Dessa forma, enquanto um dos dias era reservado às aulas mais convencionais referentes ao currículo mínimo da disciplina, o outro ficava destinado ao trabalho com o projeto.

⁶ Um exemplo de execução dessa dinâmica pode ser encontrado em um vídeo produzido pela empresa norte-americana de notícias BuzzFeed. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=hD5f8GuNuGQ&t=37s>>. Acesso em: 8 jun. 2017.

discriminatórios responsáveis por sustentar desigualdades sociais. Nesse sentido, o imperativo de promover uma abordagem mais holística do problema das opressões se tornou um fator fundamental para iniciar o trabalho com a sequência didática.

A primeira medida tomada, após deslocar a turma para a quadra da escola, foi a de solicitar a todos/as os/as participantes que se posicionassem, um/a ao lado do/a outro/a, na linha central. Essa disposição inicial representava a igualdade formal responsável por determinar juridicamente o direito a não discriminação por conta de classe, raça, gênero, sexualidade, religião etc. Contudo, o objetivo da dinâmica era o de demonstrar como essa igualdade formal encontra uma série de dificuldades de se concretizar em razão de condições sociais historicamente determinadas, que estabelecem vantagens e desvantagens entre os indivíduos de acordo com marcações sociais e pertencimentos identitários específicos.

Assim, dispostas/os nesse marco inicial, as/os estudantes foram instruídas/os a se mover pelas linhas paralelas traçadas no chão de acordo com as reações que iam surgindo a partir de afirmações feitas pelo professor: reação afirmativa, passo para a frente; reação negativa, passo para trás. Os passos à frente representavam privilégios, enquanto os passos para trás diziam respeito às mais distintas opressões. Nesse sentido, foram feitas diversas declarações relativas a privilégios sociais relacionados a gênero, classe social (ou renda), raça e orientação sexual. Conforme as sentenças iam sendo proferidas, os/as estudantes iam se deslocando ao longo do espaço delimitado, cada um/a deles/as estabelecendo as suas próprias trajetórias de privilégios e, conseqüentemente, também de opressões.

Ao término da atividade, foi possível observar que a posição final das/os estudantes era completamente diferente daquela inicial que representava a igualdade formal entre as/os cidadãos/ãs. Nesse momento, foi pedido para que os/as alunos/as permanecessem em seus lugares, mas olhassem o seu entorno e relatassem o que viam. Como esperado, a posição diferenciada entre as/os colegas,

percebida pela observação de quem estava mais atrás e mais à frente, foi a característica mais comentada da experiência.

A segunda etapa da dinâmica consistiu em promover uma roda de debate sobre a atividade realizada, relacionando-a a experiências pessoais de vida por meio da leitura de um texto sobre a temática da atividade.⁷ Sentadas/os em círculo no chão da quadra, começamos a leitura desse texto , que trazia uma relação de diversos privilégios classificados de acordo com alguma marcação social: privilégios masculinos, privilégios brancos e privilégios heterossexuais.

Nesse momento, conforme a lista de privilégios ia sendo lida e comentada, o mais interessante foi observar a profusão de relatos pessoais e familiares que iam se sucedendo e acumulando ao longo do debate: sobre mães que viam contestada a sua maternidade por conta da cor de pele das/os filhas/os; de mulheres agredidas e assediadas cotidianamente; sobre o tratamento diferenciado reservado a pessoas negras em diversas situações; das inúmeras perseguições por seguranças em lojas e *shoppings*; da falta de representatividade negra nos mais diferentes espaços; da repressão à sexualidade feminina etc. É a crueza e a gravidade de muitos desses relatos que fazem com que o/a professor/a que esteja à frente desse tipo de atividade aja com o máximo de sensibilidade e cuidado no encaminhamento da discussão e no tratamento das reações que possam surgir durante a dinâmica.

Propor um debate que mobilize noções de privilégios masculinos, heterossexuais e brancos possibilita jogar luz sobre a naturalização de certas identidades tidas como referenciais de normalidade e que ocupam o topo de uma estrutura de hierarquizações identitárias. Esse movimento propicia a desnaturalização dessa conformação, evidenciando um longo

⁷ O texto escolhido para essa etapa da dinâmica foi uma adaptação do artigo “Reconheça os seus privilégios para poder mudar o mundo”, de Lola Aronovich, blogueira feminista e professora de Literatura da Universidade Federal do Ceará (UFC). Disponível em: <<http://escrevalolaescreva.blogspot.com/2013/09/reconheca-seus-privilegios-para-poder.html>>. Acesso em: 14 ago. 2019.

histórico de construção social responsável pela estruturação desse sistema normativo. Essa atividade torna possível, assim, “fazer a norma falar de si”, como propõe Fernando Seffner (2013), enfraquecendo o poder de estruturas que produzem e perpetuam opressões de diversos tipos.

A aula-oficina “Mosaicos identitários”

Para dar prosseguimento à sequência didática, procuramos seguir a mesma lógica da dinâmica anterior: fornecer um quadro geral que permitisse uma introdução mais adequada à temática da diversidade sexual e de gênero. Se na primeira atividade o foco recaiu sobre os temas dos privilégios e das opressões, dando maior visibilidade às identidades normativas e seu papel silenciado na reprodução das desigualdades, na experiência pedagógica seguinte foi a própria noção de identidade (ou melhor, de identidades) que ocupou o centro das reflexões.

Nessa atividade, optamos por aliar uma abordagem mais expositiva no início da aula com a produção, por parte dos/as alunos/as, de algum material que sintetizasse as reflexões feitas até aquele momento. Dada essa dimensão propositiva da dinâmica, consideramos que esse trabalho se aproxima da ideia de aula-oficina proposta por Isabel Barca (2004). Dessa maneira, na parte expositiva da aula, contamos com o auxílio de um projetor para exibir uma apresentação de *slides* com uma série de subtemas relativos à questão das identidades culturais: o conceito de identidade (individual e social), a noção de minorias, a distinção entre preconceito e discriminação etc.

Essa primeira etapa se concentrou de forma mais detida em dois aspectos relativos às identidades culturais que consideramos importantes de serem frisados para o posterior trabalho com a temática da diversidade sexual e de gênero. O primeiro deles se refere a determinadas características básicas dos processos de identificação na contemporaneidade ou modernidade tardia, como, por exemplo, o caráter descentrado, deslocado e sem fixidez das

identidades culturais. Essa constatação está alinhada com determinadas análises feitas no âmbito dos Estudos Culturais, especialmente aquelas desenvolvidas pelo sociólogo Stuart Hall. Em contraposição às elaborações feitas em torno do sujeito sociológico e do sujeito iluminista, o autor afirma que o sujeito pós-moderno é “conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente” (HALL, 2006, p. 12-13).

O segundo aspecto que fizemos questão de salientar está ligado à profunda relação que as atitudes preconceituosas e os comportamentos discriminatórios mantêm com o fenômeno de construção das identidades culturais. Pode-se admitir, de alguma maneira, que a multiplicidade de discriminações sociais corresponde à pluralidade das próprias identidades culturais. Contudo, esse processo de construção social das discriminações está mediado por mecanismos de normatização e produção das diferenças (no sentido da criação de desigualdades). Cada identidade normativa, referencial e privilegiada colide, assim, com uma ou várias identidades não normativas, “diferentes”, “desviantes” e oprimidas.

A etapa seguinte da atividade foi destinada à construção por parte das/os alunas/os de algum tipo de material que concentrasse as reflexões feitas durante o período expositivo da aula sobre as questões relacionadas às identidades culturais. Assim, pensamos em realizar um tipo de experiência na qual as/os estudantes pudessem aliar a sua realidade mais imediata e as suas vivências pessoais (os seus saberes prévios) com as reflexões teóricas feitas. A ideia era a de que eles/as mesmos/as reconhecessem a multiplicidade de suas identidades individuais e expusessem isso em algum suporte físico. O dodecaedro, uma figura geométrica que possui doze faces, nos pareceu servir bem a esse propósito, pois favorecia uma aproximação, mesmo que metafórica, com o caráter múltiplo das identidades culturais que afetam a forma como as pessoas se percebem e se representam.

A proposta feita às/aos estudantes foi a de pensarem sobre as suas identidades de modo a reconhecerem as suas maneiras de se

relacionar com múltiplas formas de pertencimento: classe social, raça, religião, naturalidade, local de moradia, sexo, identidade de gênero, orientação sexual, idade etc. Conforme fossem chegando a determinadas conclusões, elas/es deveriam usar as faces do dodecaedro para expressar as múltiplas faces de suas próprias identidades, construindo, assim, verdadeiros mosaicos identitários.

Como forma de concluir essa aula-oficina, foi sugerido que, uma vez finalizados, os dodecaedros que representavam cada mosaico identitário fossem reunidos em um único painel que expressasse a “geometria identitária” das turmas participantes. Dessa forma, uma característica fundamental da produção identitária estaria evidenciada, a saber, a alteridade – o “Outro” e a sua inescapável relação com a produção das identidades e das diferenças.

Um princípio muito caro às pesquisas sobre a história escolar é o reconhecimento de que ela não se limita a transmitir conhecimentos produzidos fora da escola, mas é responsável pela criação de saberes originais próprios da cultura escolar. Nesse sentido, acreditamos que essa experiência didática corrobora a tese da especificidade epistemológica desse tipo de conhecimento (MONTEIRO, 2007), evidenciando a complexidade de sua produção e o protagonismo dos/as agentes envolvidos nesse processo.

As dimensões da sexualidade humana

Considerando a complexidade do tópico da sexualidade humana, nos dispusemos a preparar uma dinâmica em que fosse possível esclarecer três de suas dimensões básicas que, se não compreendidas em suas especificidades, podem dificultar enormemente o encaminhamento dos debates sobre essa temática. Referimo-nos às dimensões do sexo biológico, da identidade de gênero e da orientação sexual. Boa parte dos desentendimentos e incompreensões observados no debate público acerca da sexualidade advém da indistinção que se faz entre as características e atributos dessas diferentes dimensões e das relações cruzadas entre elas.

Tendo em conta esse contexto, a dinâmica planejada envolveu a realização de três atividades consecutivas na mesma aula, cada uma delas referente a uma das dimensões da sexualidade citadas acima. A primeira atividade desenvolvida recebeu o nome “Que corpo é esse?” e tratou especificamente da dimensão do sexo biológico. Na concepção dessa dinâmica, foi preciso levar em consideração a advertência de que o termo sexo é polissêmico e pode estar relacionado a três noções elementares – sexo biológico, sexo cultural e ato sexual –, sendo que “todos eles estão intimamente imbricados à corporeidade humana e suas marcas identitárias, ainda que possam ser dissociados entre si” (WOLFF; SALDANHA, 2015, p. 38).

Essa atividade exigiu a preparação de dois tipos de materiais didáticos. Primeiramente, foi preciso providenciar a impressão de duas silhuetas de corpos humanos: uma que desse a impressão de representar o corpo feminino e outra, o corpo masculino. Essas silhuetas foram coladas em papéis pardos e afixadas em uma parede. Também foi necessária a impressão de uma série de características fisiológicas que foram depois recortadas e coladas em pequenos pedaços de cartolina, de forma a constituir um conjunto amplo de pequenos cartões representando atributos corporais, biológicos ou hormonais relativos à sexualidade. De posse desse material, cada um dos/as alunos/as recebeu um desses cartões com características sexuais do corpo humano e foi convocado/a a fixá-lo na silhueta que julgasse a detentora “natural” ou mais adequada da característica escolhida.

Ao final da atividade, com as figuras dos corpos masculino e feminino devidamente “paramentadas” com as suas características sexuais, realizamos um debate sobre os modos com que os corpos humanos são classificados socialmente e as tensões que essas representações geram em seu confronto com concepções de caráter mais biológico sobre o que seria o corpo de um macho e de uma fêmea da espécie humana. Realizamos, ainda, a análise de uma ausência significativa nessa atividade que foi a do corpo e da

identidade intersexuais: afinal, é mesmo binária a experiência humana quando o assunto é sexo biológico?

A atividade realizada logo em seguida recebeu o nome de “Propaganda é a alma do negócio” e teve como material de reflexão peças publicitárias de diferentes épocas e lugares, mas que apresentavam um ponto de ligação: as representações de gênero que construíam e faziam circular socialmente. Para essa atividade foi necessário fazer impressões coloridas das propagandas selecionadas e colá-las em cartões de cartolina. Além disso, em uma folha de papel pardo, foram separadas duas seções nas quais se liam os termos “Homem” e “Mulher”.

A dinâmica foi pensada para ocorrer em três etapas sucessivas. Na primeira delas, a turma foi dividida em vários grupos, cada um deles ficando responsável por escolher uma peça publicitária. A partir da análise da propaganda – de seu conteúdo textual, das formas imagéticas de reprodução de figuras masculinas e femininas, do apelo comercial relacionado a essas formas etc. – e do debate gerado no grupo, seus/suas integrantes foram orientados/as a sintetizar as formas de representação de homens e mulheres nesses materiais comerciais por meio de palavras-chave escritas em pequenos recortes de papel.

Concluída essa fase de sintetização das representações de gênero em palavras que simbolizavam modos de ser de homens e mulheres em campanhas publicitárias, cada grupo afixou, na seção correspondente ao gênero abordado na campanha (homem ou mulher), o cartão com a propaganda seguido das palavras-chave produzidas.

Uma vez montado todo o painel, com as propagandas devidamente alocadas por gênero e com as palavras-chave produzidas pelos grupos, foi realizado um debate geral não sobre a categoria teórica “gênero” como instrumento de análise da diferenciação sexual, mas sobre as impressões surgidas da análise das formas com que mulheres e homens são retratadas/os em campanhas publicitárias. Afinal de contas, seriam as mulheres natural e biologicamente “submissas”, “frágeis” e “fracas”? E os

homens, por sua vez, nasceriam predispostos a ser provedores, a acumular riqueza e a ostentar sua prosperidade? Seriam eles naturalmente condicionados à expressão de sua força, virilidade e coragem? Ou caberia indagar sobre a forma como essas características são produzidas socialmente ao longo da história, dos lugares e das mais diferentes culturas e vão sendo internalizadas pelos indivíduos por meio de um longo e complexo processo de socialização, tão sofisticado e efetivo, que faz com que tais atributos sejam percebidos como instintivos e naturais? Essa discussão entre natureza e cultura, entre o que seria inato ou socialmente construído mobilizou diversas intervenções e questionamentos das turmas durante essa atividade.

A última dinâmica dessa aula foi construída em torno da dimensão da orientação sexual e das dúvidas que marcam o debate público em relação a esse aspecto específico da sexualidade humana.⁸ Foram confeccionadas tarjas de cartolina com as expressões “Concordo”, “Discordo” e “Tenho dúvidas” que acabaram fixadas em espaços justapostos em uma das paredes da sala. Foi pedido para que todas/os ficassem em pé para ouvir determinadas afirmações (intencionalmente preconceituosas) que foram feitas pelo professor. Conforme as afirmações iam sendo proferidas, todos/as deveriam pensar rapidamente e se posicionar no espaço relativo a sua resposta.

Uma vez posicionadas/os, foi solicitado que integrantes de cada seção dessem depoimentos justificando o seu deslocamento para a resposta escolhida. Conforme os depoimentos iam sendo dados, os debates iam avançando, esclarecimentos iam sendo feitos e muitos/as participantes iam de alguma forma inferindo o objetivo

⁸ Essa dinâmica foi adaptada de uma proposta de atividade feita em material educativo produzido pelas Organizações Não Governamentais (ONGs) ECOS e CORSA por solicitação da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Nesse material, a atividade em questão intitula-se “É ou não é?” e tem por objetivo debater e problematizar preconceitos e comportamentos discriminatórios relativos à diversidade sexual (JESUS, 2008).

da dinâmica de desconstruir determinadas opiniões discriminatórias muito presentes no senso comum quando está em jogo qualquer tipo de temática que envolva a questão da orientação sexual, especialmente aquelas relativas às identidades não heteronormativas, como as homossexualidades masculinas, as lesbianidades e as bissexualidades.

O conceito de heteronormatividade (BERLANT; WARNER, 1998) foi central nessa altura da experiência. A conscientização de que as identidades sexuais são múltiplas e de que apenas algumas delas são consideradas “normais” (enquanto outras são classificadas como “anormais”) só é possível pela adoção de uma “análise da normalização” (MISKOLCI, 2009) que permita não só trazer à tona, como também submeter ao exame crítico, os processos de subordinação, marginalização e opressão aos quais são expostas as pessoas que transgridem a chamada cisheteronorma. E para isso é preciso enxergar a heterossexualidade como uma condição privilegiada, referencial e normativa, de onde as demais identidades, comportamentos, vivências e expressões sexuais humanas são analisadas, julgadas, nomeadas, classificadas e enquadradas em lugares subalternizados.

No decorrer dessas atividades, a utilização do conceito de gênero em sua perspectiva relacional e como constituinte de relações de poder (RUBIN, 1993; SCOTT, 1995) foi decisiva como instrumental teórico e analítico para afastar quaisquer concepções naturalizantes das identidades de gênero que tendem a associá-las a uma espécie de conjunto de atributos com os quais os indivíduos seriam equipados desde o nascimento. A exposição da pluralidade das identidades sexuais e de gênero foi, assim, facilitada por essa análise relacional e política, o que, de nosso ponto de vista, favoreceu uma compreensão das diversas expressões identitárias não subordinadas à cisheteronormatividade (homossexualidades, bissexualidades, transgeneridades, travestilidades) como formas legítimas de expressão da sexualidade humana e da identidade de gênero, devendo ter seus direitos à diferença e a não discriminação socialmente reconhecidos e legalmente garantidos.

Violência LGBTfóbica: reconhecer, prevenir e combater

Considerando a conjuntura de violência LGBTfóbica no país,⁹ elaboramos uma dinâmica, desenvolvida em três etapas, destinada a relacionar os fenômenos da estereotipação, da discriminação e da violência contra pessoas LGBT.¹⁰ A primeira fase da atividade se desenvolveu da seguinte forma: na parede frontal da sala foram afixadas duas tarjas referentes a identidades sexuais distintas: “Heterossexual” e “Homossexual”. A opção por essas identidades específicas se deu por julgarmos que elas favoreciam um movimento de comparação mais simples de ser percebido pelos/as alunos/as.

Foi produzido de antemão um conjunto de etiquetas com diversas características pessoais. Algumas delas correspondiam a atributos considerados positivos socialmente, enquanto outras representavam aspectos tidos, em geral, como negativos (chegando até, em alguns casos, a ter um teor ofensivo). Essas etiquetas foram distribuídas às/aos alunas/os com o seguinte comando: “leiam a característica e cole-na abaixo da identidade sexual que vocês consideram a mais adequada para receber esse atributo”.

Aos poucos, as/os estudantes começaram a se levantar e a colar as etiquetas. Presumimos que o resultado da atividade seria o de que as características mais positivas ficariam do lado da heterossexualidade enquanto as negativas seriam relacionadas à homossexualidade, de forma que a estereotipação de certas identidades sexuais e de gênero ficasse exposta. No entanto,

⁹ Segundo o relatório anual do Grupo Gay da Bahia (GGB), “a cada 26 horas um LGBT+ é assassinado ou se suicida vítima da LGBTfobia, o que confirma o Brasil como campeão mundial de crimes contra as minorias sexuais” (OLIVEIRA; MOTT, 2020, p. 13).

¹⁰ A produção dessa dinâmica deveu-se, mais uma vez, à adaptação de sugestões de atividades do material supracitado produzido pelas organizações ECOS e CORSA. Dessa vez, foi feita a associação de atividades de duas dinâmicas distintas: “Desconstruindo Estereótipos”, que objetiva promover a reflexão sobre atitudes e valores relativos à hétero e à homossexualidade, e “Violência no ambiente escolar”, destinada à discussão de diferentes formas de violência verificadas no cotidiano de estudantes LGBT (JESUS, 2008).

notamos que muitas/os das/os participantes se sentiram constrangidas/os em associar características negativas à determinada identidade sexual (notadamente a homossexual). Diante desse fato, foi dada mais uma orientação de última hora com vistas a contornar o problema e a atingir o objetivo proposto: que eles/as levassem em conta, na determinação de onde colar a etiqueta, não necessariamente o que eles/as próprios/as achavam, mas o senso comum acerca dessa classificação.

Diante desse novo comando, a turma pareceu se animar e todas/os começaram a se encaminhar com mais disposição à tarefa da classificação. Certos/as estudantes optavam por colar as etiquetas do lado representado pelo cartão “Heterossexual”, outros/as preferiam fixar a característica recebida na parte nomeada com a tarja “Homossexual”.

Tudo parecia resolvido e o objetivo previamente estipulado para a atividade estava sendo alcançado. Contudo, foi nesse momento que o mais inusitado e interessante da experiência aconteceu. A parede na qual a atividade estava sendo realizada favorecia a divisão dos espaços reservados a cada identidade sexual, já que havia uma divisória que foi usada para separar as duas seções. Notamos que, gradualmente, certas/os estudantes foram colando as etiquetas exatamente na linha divisória entre as duas identidades sexuais. Essa atitude acabou sendo seguida por vários/as outros/as alunos/as que resolveram não determinar um lado para pregar as suas etiquetas.

Esse comportamento inesperado (e aparentemente incongruente) poderia ser classificado, de uma perspectiva mais conservadora e formal, como inadequado e contraproducente em relação aos objetivos traçados inicialmente para a dinâmica. No entanto, essa atitude das/os alunas/os revela o quanto a transgressão pode ser considerada uma dimensão integrante dos processos de ensinar e aprender. Como nos ensina bell hooks (2017), a sala de aula permanece sendo um espaço que comporta possibilidades radicais de (inter)ação. Essa potência transgressora das práticas educativas deve ser considerada, portanto, uma das

condições de uma educação como prática de liberdade: uma pedagogia capaz de respeitar no ser humano a sua “ontológica vocação de ser sujeito” (FREIRE, 1967, p. 36).

Diante da atitude inesperada e beneficentemente desordenadora dos/as estudantes, o caráter do debate posterior à experiência foi sensivelmente reorientado: ao invés de focar na estereotipação em si, a questão da resistência a esse tipo de mecanismo social de classificação tomou a centralidade da discussão.

Ao encerrar essa primeira etapa da aula, passamos à fase seguinte que consistiu em uma reflexão abrangente sobre a violência. Foram entregues às/aos estudantes pequenos pedaços de papel nos quais elas/eles deveriam escrever o que vinha à cabeça quando falamos em agressão. Poderia ser uma palavra-chave, uma sentença ou mesmo um pequeno parágrafo sobre o tema. Conforme os escritos iam sendo feitos, foi solicitado que esses materiais fossem colados com fita adesiva em uma das paredes da sala, para que se pudesse ter uma visão geral das noções relatadas pela turma.

Algumas das ideias mais citadas giravam em torno de palavras como “morte”, “dor”, “futilidade”, “ferimentos”, “tristeza”, “desumanidade”. No entanto, notamos que a maioria das representações abordadas focaram muito mais em um tipo específico de violência: a física, resultante de agressões, brigas, lesões corporais e até de homicídios. O objetivo do debate feito logo após a avaliação das ideias expressas nos escritos foi o de propor uma visão ampliada e diversificada da violência, de forma a destacar comportamentos que, por vezes, passam despercebidos como modos de coerção, agressão ou hostilidade. As violências simbólica, verbal e institucional foram apresentadas com o objetivo de despertar uma percepção maior sobre o repertório de atos e comportamentos que podem ser considerados tão violentos quanto as agressões físicas que acontecem dentro e fora do espaço escolar.

Como proposta de encerramento da aula, foi exibido um vídeo que focava exclusivamente na questão da violência LGBTfóbica.¹¹ No audiovisual exibido, indivíduos que se identificam de diversas formas do ponto de vista dos gêneros e das sexualidades relatam episódios de violência que sofreram. Além disso, estatísticas e pesquisas sobre homofobia e transfobia são apresentadas e é feito também um debate sobre a criminalização da homofobia. O propósito dessa apresentação era o de transitar de uma ideia genérica sobre violência para os tipos específicos de violência praticados contra a população LGBT (lesbofobia, bifobia, transfobia), colocando no centro do debate a noção de homofobia enquanto guardiã das fronteiras sexuais e de gênero (BORRILLO, 2000).

Linha do tempo do movimento LGBT: uma história de lutas por direitos

A linha do tempo é um recurso didático extremamente utilizado nas aulas de história não só para localizar cronologicamente determinado conjunto de eventos, mas também para promover a aprendizagem da noção de tempo histórico entre as/os estudantes (MIRANDA, 2012). Cientes das críticas que o uso convencional desse instrumento recebe, decidimos insistir no potencial da linha do tempo no trabalho com o tema da diversidade sexual e de gênero por duas razões principais. Primeiramente, porque se tratava de utilizar um dos recursos mais tradicionais do ensino de História (amplamente empregado no estudo de conteúdos mais tradicionais da disciplina) para tratar de uma temática não disciplinar. Em segundo lugar, a ideia era a de, para usar a famosa expressão de Walter Benjamin (1985), “escovar a história a contrapelo”, ou seja, contrastar a narrativa histórica

¹¹ O vídeo “Por que criminalizar a homofobia (E se fosse com você?)” foi retirado do canal do YouTube “Põe na Roda” que se dedica à produção e divulgação de materiais audiovisuais sobre o universo LGBT, incluindo pautas relativas à LGBTfobia, políticas públicas, projetos de conscientização etc. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KXYtmju2mkw&t=19s>>. Acesso em: 12 out. 2019.

escolar mais habitual com processos e fatos históricos relacionados à luta política dos movimentos LGBT, dando visibilidade a sujeitos e grupos sociais geralmente marginalizados na vulgata escolar.¹²

Para essa aula, o trabalho de seleção dos eventos históricos considerados mais relevantes na trajetória política dos movimentos LGBT, e também de confecção do material utilizado, coube ao próprio docente. Foram selecionados tanto acontecimentos relativos ao contexto internacional quanto ao nacional, em um recorte cronológico que ia dos anos 1960 até os dias atuais. Para cada fato, foram produzidos três cartões: um com uma imagem representativa do evento, outro contendo um texto com dados históricos básicos e mais um representando a data de cada acontecimento.

Todo esse material foi distribuído às/aos estudantes que se sentaram em círculo na sala para a realização da dinâmica. O objetivo era o de que, em ordem cronológica, cada evento fosse identificado, analisado e debatido, sendo, ao final, devidamente alocado no quadro onde a linha do tempo seria construída. Para facilitar o andamento da atividade, os cartões com as imagens dos eventos receberam, em seu verso, uma numeração de 1 a 12. Obedecendo a essa sequência, cada acontecimento ia sendo abordado nas seguintes etapas: 1. Exibição da imagem correspondente para toda a turma seguida da exposição das impressões sobre o que se via, de que se tratava, se alguém adivinhava que evento era aquele, sua época, relevância histórica etc.; 2. Leitura do cartão que continha um resumo sobre o acontecimento, com informações históricas importantes: local, data, participantes, relevância etc.; 3. Colagem dos itens de cada

¹² O conceito de vulgata relacionado à cultura escolar é proposto por André Chervel (1990, p.203): “Em cada época, o ensino dispensado pelos professores é, grosso modo, idêntico, para a mesma disciplina e para o mesmo nível. Todos os manuais ou quase todos dizem então a mesma coisa, ou quase isso. Os conceitos ensinados, a tecnologia adotada, a coleção de rubricas e capítulos, a organização do corpus de conhecimentos, mesmo os exemplos utilizados ou os tipos de exercícios praticados são idênticos, com variações aproximadas”.

evento na linha do tempo montada no quadro: imagem, resumo textual e data.

Conforme a linha do tempo ia sendo construída, foi possível observar o nível de envolvimento que os/as estudantes tinham com o tema, especialmente em relação a quais eventos em particular eles/as tinham mais conhecimento e informações e quais desconheciam completamente. Ficou evidente que os fatos mais recentes, com ampla divulgação da imprensa e dos meios de comunicação (com destaque especial para as redes sociais), eram aqueles com os quais se observava maior familiaridade: a Parada do Orgulho LGBT, a legalização do casamento homoafetivo, as recentes decisões judiciais sobre o uso do nome social, a criminalização da homofobia etc. Já os fatos mais distanciados temporalmente pareciam ter ares de novidade, despertando a curiosidade conforme iam sendo apresentados.

Assim, eventos como a Revolta de *Stonewall* (1968), a retirada da homossexualidade da lista de doenças mentais (1973) pela *American Psychiatric Association* (APA), a fundação do Grupo SOMOS (1978) – primeira organização de afirmação homossexual do Brasil – e a circulação de seu jornal o “Lampião da Esquina” (1978-1981), o trabalho pioneiro de outras instituições brasileiras do movimento LGBT – como o Grupo Gay da Bahia (GGB), fundado em 1980, e a Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABGLT), criada em 1995 – e as políticas públicas voltadas às minorias sexuais e de gênero – como o programa Brasil sem Homofobia, lançado em 2004 – funcionaram como marcos para a análise histórica a partir de uma perspectiva preocupada com a diversidade sexual e de gênero.

Ao final desse exercício, diante da linha do tempo completamente montada e organizada, foi realizado um rápido debate sobre a escrita da história e os meios pelos quais determinados temas ganham destaque e ascendem ao *status* de objeto historiográfico enquanto outros seguem invisibilizados e desconhecidos pela maior parte das pessoas que, de alguma forma, se interessam pelos estudos históricos. A grande questão, no final

das contas, era discutir se a perspectiva de história adotada na escola deveria incluir esses sujeitos e suas trajetórias coletivas nos processos estudados nesse espaço tão relevante e socialmente estratégico não só na produção de conhecimentos e na formação de sujeitos, como também na garantia de uma série de direitos.

Considerações finais

Como já afirmado no início desse texto, as pesquisas em torno da diversidade sexual e de gênero ainda são incipientes no campo do ensino de História e a temática segue sofrendo múltiplas resistências para se afirmar como um tópico curricular das aulas de história na educação básica. Essa ausência, por si só, já representa um obstáculo significativo no trabalho com esse tema nas escolas, pois demanda uma grande mobilização (profissional e política) por parte de professoras/es que se dispõem a enfrentar esse desafio pedagógico.

A experiência com a sequência didática aqui apresentada produziu algumas evidências de como essa metodologia de trabalho pode proporcionar a integração dessas temáticas ao currículo de história. Uma das mais importantes se refere ao fato de que, durante todo um bimestre do ano letivo de 2019, o tema da diversidade sexual e de gênero passou a estar continuamente presente nas aulas de história de duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental. Por meio de atividades diversas, saberes e assuntos relativos às questões de gêneros, sexualidades, diversidade, diferenças, cidadania, direitos humanos e LGBTfobia foram abordados com profundidade teórica e prática. Mesmo diante de todas as dificuldades, desafios e imprevistos com os quais tivemos de lidar nesse processo, o domínio do ensino de História se viu, em alguma medida, ocupado pela temática da diversidade sexual e de gênero.

Esperamos, por fim, que esse trabalho tenha cumprido o seu principal objetivo, qual seja, o de demonstrar que as questões de gênero e sexualidade tem a mesma legitimidade que tantos outros conteúdos e objetos de saber de estar presente nos currículos de história. Entendendo a proposta de produto pedagógico como um

meio de compartilhamento de boas práticas e de saberes docentes, desejamos que o presente trabalho possa inspirar e estimular cada vez mais colegas que conosco compartilham o ofício de ensinar história na educação básica a fazer dela um saber/fazer cada vez mais sintonizado com uma educação para a diversidade sexual e de gênero. Afinal, é impossível construir uma educação verdadeiramente cidadã e democrática sem pôr em prática uma aprendizagem pelas/para/com as diferenças.

Referências

- ANDRADE, Everardo; ALMEIDA, Juniele; SILVA, Mariana. Artes de ensinar, ofício de viver: das narrativas (auto)biográficas a uma história pública dos professores. *Revista História Hoje*, v. 8, n. 15, p. 158-181, 2019.
- BARCA, Isabel. Aula oficina: do projeto à avaliação. In: JORNADA DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA, 4, 2004, Braga. *Anais...* Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED), Universidade do Minho, p. 131-144, 2004.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BERLANT, Lauren; WARNER, Michael. Sex in Public. *Critical Inquiry*, v. 24, n. 2, p. 547-566, 1998.
- BORRILLO, Daniel. *Homofobia: história e crítica de um preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- BITTENCOURT, Circe. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2009.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre: Pannonica, n. 2. p. 177-229, 1990.
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Rev. Estud. Fem.* [online], v.10, n.1, p. 171-188, 2002.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GOODSON, Ivor. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

OLIVEIRA, José Marcelo Domingos de; MOTT, Luiz (Orgs.). *Mortes violentas de LGBT+ no Brasil – 2019: Relatório do Grupo Gay da Bahia*. Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 2020.

GUIMARÃES, Selva. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas: Papirus, 2012.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JESUS, Beto de et al. *Diversidade sexual na escola: uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens*. São Paulo: ECOS – Comunicação em Sexualidade, 2008.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, maio-ago., 2006.

MIRANDA, Sonia Regina. Aprender e ensinar o tempo histórico em tempos de incertezas: reflexões e desafios para o professor de história. In: GONÇALVES, Márcia de Almeida et al. (Orgs.). *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

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

ROCHA, Helenice. Aula de história: evento, ideia e escrita. *História & Ensino*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 83-103, jul-dez., 2015.

RUBIN, Gayle. *O tráfico de mulheres*. Notas sobre a “Economia Política” do sexo. Tradução de Christine Rufino Dabat. Recife: SOS Corpo, 1993.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul-dez. 1995.

SEFFNER, Fernando. *Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 145-159, jan-mar., 2013.

SOUZA, Diego. *Diversidade sexual e de gênero no ensino de História: encontros e desencontros entre transversalidade e disciplinaridade. Niterói (RJ): PROFHISTORIA/UFF, 2020.*

WOLFF, Cristina Scheibe; SALDANHA, Rafael Araújo. Gênero, sexo, sexualidades: categorias do debate contemporâneo. *Retratos da Escola*, v. 9, p. 29-46, 2015.

Capítulo 4

O patrimônio como possibilidade para a construção de uma educação antirracista

Fabiana Silveira Carvalho

Desenvolver um projeto no Mestrado Profissional em Ensino de História¹ possibilitou o estabelecimento de relações diretas entre o curso e nossas atividades cotidianas de trabalho. Partindo da pergunta inicial *“Como posso contribuir para transformar de alguma forma a realidade educacional onde atuo?”*, procurei priorizar uma questão que tem sido recorrente entre os professores da rede Municipal da Prefeitura de Campos dos Goytacazes: meios para conhecer e trabalhar com os conteúdos relacionados à história do município. Campos possui a maior extensão territorial do Estado do Rio de Janeiro e encontra-se ao norte, em relação à capital. Trata-se de uma cidade bastante diversa, com muitas áreas rurais, mas que conta também com um importante polo universitário.

Em uma breve descrição da história do município pode-se destacar que na região onde hoje se localiza Campos, viviam os índios Goytacá, que em meados do século XVI foram obrigados a conviver de forma nada pacífica com os portugueses. Com a doação das terras da capitania de São Tomé a Pero de Góis pelo governo português, houve a primeira tentativa de colonização. No entanto, após seis anos de tentativas de povoar a área sem êxito, as terras foram devolvidas à Coroa portuguesa. Cerca de um século depois houve uma nova tentativa de colonização com a divisão das terras em partes doadas a sete capitães. Esta tentativa teve sucesso

¹ A dissertação resultante desta pesquisa foi defendida no ano de 2020, na Universidade Federal Fluminense, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Martha Campos Abreu.

e em 1650 foi instalado o primeiro engenho na região, em seguida foi fundada a Vila de São Salvador dos Campos dos Goytacazes (1677). O século seguinte foi marcado pela expansão da pecuária, que foi aos poucos sendo substituída por uma vasta plantação de cana-de-açúcar.

A Vila de São Salvador foi elevada à categoria de cidade em 28 de março de 1835, quando já possuía importância nacional devido à produção de açúcar. A introdução do primeiro engenho a vapor na região (1830) revela o incremento da produção e, a construção da ferrovia ocorrida no mesmo período, facilitou a circulação de pessoas e produtos. No século XIX, Campos possuía um elevado contingente de mão de obra escravizada e tornou-se um grande centro da luta abolicionista. O jornalista Luiz Carlos de Lacerda e o Jornal Vinte e Cinco de Março exerceram papel importante neste sentido, veiculando notícias sobre os movimentos de resistência e defendendo a ilegitimidade da escravidão (COSTA, 2015).

Diante de uma história com tantas possibilidades para pesquisa, não foi tarefa fácil delimitar qual seria o objeto de estudo e a proposta de trabalho a ser desenvolvida no ProfHistória. A escolha foi abordar a história do município a partir da perspectiva do patrimônio, considerando-o não como um conteúdo isolado, mas sim como uma forma de lidar com a história local e com os sujeitos que significam e criam esses patrimônios. Trabalhar com o patrimônio local possibilitou levar ao conhecimento dos alunos, lugares, histórias, costumes e personagens que anteriormente eram desconhecidos por grande parte deles. As atividades foram realizadas com duas turmas do sexto ano da Escola Municipal Amaro Prata Tavares, localizada no Centro da cidade. No entanto, os alunos não residem próximos à escola, mas sim em bairros periféricos e, por vezes, bem distantes.

Currículo e História local

A perspectiva da pesquisa esteve norteada na construção de uma educação antirracista, que tornasse possível a aproximação entre os

alunos e seu passado, a partir da sensibilização e reflexão sobre seus patrimônios. Pretendeu, também, contribuir para a valorização da cultura negra e para o fortalecimento da auto-imagem de seus representantes e alunos negros, destacando o respeito às diferenças. Resgatar esse passado regional destacando o protagonismo da população negra escravizada, mostrando ao aluno que ele deve se orgulhar daqueles que o precederam, pode contribuir para reforçar positivamente sua identidade cultural negra.

A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (HALL, 2004, p. 12-13).

Ao considerar que as identidades são móveis, Hall nos traz a perspectiva de que é possível construir uma nova identidade a partir de outros referenciais. O aspecto histórico da identidade torna possível um deslocamento que pode modificar a percepção do aluno sobre si e sobre os outros. Para possibilitar que ele construa uma identidade positivada em relação a si mesmo, é preciso apresentar as pessoas que foram escravizadas na região como sujeitos dotados de tradições, histórias, arte, valores e humanidade. Abandonar a representação do negro apenas como escravo, sem passado, sem cultura, como um ser esvaziado de memórias. É importante introduzir às narrativas e ao texto histórico novas memórias, que possam modificar a forma pela qual os alunos compreendem sua realidade e a luta de seus antepassados.

Um currículo pensado em âmbito nacional não consegue abarcar as particularidades de todos os municípios brasileiros, portanto, inserir questões acerca da história local, que dialoguem com o currículo utilizado em âmbito mais amplo, é uma boa estratégia de ensino. Nas

diretrizes curriculares do município de Campos encontramos temáticas relacionadas à história local a partir do terceiro ano do ensino fundamental. Entretanto, apenas no sexto ano de escolaridade encontramos referências ao patrimônio do município, assim como ao conceito de patrimônio cultural.

As diretrizes curriculares da cidade de Campos apontam muitos aspectos onde é possível relacionar a história do município ao conteúdo mais geral, proposto pela BNCC, e demonstram uma grande preocupação em desenvolver temas relacionados à história local em diversos anos de escolaridade. Um currículo puramente disciplinar, que não valoriza as experiências prévias dos alunos, nem seu meio sociocultural, torna o trabalho do professor excessivamente técnico (LOPES, 2008, p. 43-61). Ao aproximar a realidade de pessoas ou locais da cidade ao contexto mais amplo da história nacional, o conteúdo passa a ser dotado de significado.

O Patrimônio como parte da História

Ao iniciar uma discussão acerca do conceito de patrimônio, é válido recorrer a algumas considerações feitas por Canclini. (CANCLINI, 1994, p. 95-115). De acordo com o autor, o patrimônio não deve ser entendido apenas como a herança da cultura de um povo, como algo que não seja mais utilizado atualmente. Ao contrário, deve ser compreendido como um conjunto de bens culturais visíveis e invisíveis produzidos por todos os grupos sociais, inclusive aqueles produzidos pela cultura popular. No entanto, reconhece que existe uma apropriação desigual desta herança cultural de acordo com o grupo social do qual cada pessoa faz parte.

Ao questionar os alunos sobre a razão pela qual não tinham visitado o Museu Histórico de Campos, é comum obter respostas como: *“Não sabia que qualquer pessoa podia entrar”*, ou *“Fiquei com medo de ter que pagar para entrar”*. Diante dessas respostas, percebemos a necessidade de promover mais ações em conjunto entre as escolas e os aparelhos culturais da cidade, para que os alunos percebam que sua história está relacionada a todo aquele

passado que o precedeu. Conhecer a história da cidade poderá despertar sua consciência no sentido da preservação e gerar compromisso e respeito com seu passado e seu presente.

Estabelecer o que deve ser considerado patrimônio não é tarefa simples, pois envolve disputas de memórias e conflitos políticos e econômicos. São frequentes os embates entre historiadores e empresários do setor imobiliário quando o assunto em questão são edificações antigas. De um lado busca-se, através de pesquisas e trabalhos científicos, demonstrar a importância da conservação de certos prédios para o fortalecimento da memória local. Enquanto, de outro lado, empresários concentram-se em produzir dados com o objetivo de demonstrar que a derrubada de um prédio será economicamente benéfica para a prefeitura e a sociedade. Em Campos essas disputas ocorrem o tempo todo, visto que há um grande número de construções antigas, muitas delas abandonadas, em locais que hoje são valorizados pelo setor imobiliário.

Maria Cecília Fonseca chama atenção para o fato de que durante muitos anos a ideia de patrimônio esteve relacionada a *“(...) um conjunto de monumentos antigos que devemos preservar, ou porque constituem obras de arte excepcionais, ou por terem sido palco de eventos marcantes, referidos em documentos e em narrativas dos historiadores.”* (FONSECA, 2003, p. 59). Ao visitar uma construção antiga e valorizada é fundamental destacar o porquê da preservação daquele bem, quais motivos levaram a sua patrimonialização. Assim como, destacar que passado está sendo valorizado, qual o papel das pessoas que ali viveram para a cidade, quais eram as relações de hierarquia e poder vigentes na época. Provocar, desta forma, questionamentos nos alunos a respeito da organização social no passado e no presente e reflexões sobre noções como desigualdade e preconceito. Destacar que o patrimônio é produzido historicamente, pois transformar algo em patrimônio significa atribuir um determinado valor a objetos ou práticas que fazem parte do passado cultural de um grupo, estabelecendo uma relação destes com o presente.

O Decreto 3.551 de 4 de Agosto de 2000, que institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro e cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial, reforça a visão de pluralidade cultural no que se refere ao patrimônio e trata de maneira mais específica dos bens de natureza imaterial. Foi um importante avanço para o reconhecimento e preservação de manifestações culturais vistas por alguns intelectuais e folcloristas como condenadas ao desaparecimento. Manifestações de cultura popular, antes desconsideradas ou inferiorizadas, passaram a ganhar destaque nas políticas de preservação e salvaguarda. Essa mudança trouxe consigo novas formas de lidar com o passado e com a forma de enxergar a cultura brasileira, que parece cada vez mais diversa. No entanto, os movimentos sociais e grupos que lutam por reconhecimento ainda encontram resistência e precisam se respaldar no auxílio de especialistas para garantir o reconhecimento de suas práticas.

Educação antirracista: uma postura política

Não é necessário discutir sobre a necessidade de haver uma educação antirracista no Brasil, pois isto já está posto em nossa sociedade. Nas palavras de Kabengele Munanga:

Ser negro é ser excluído. Por isso, sem minimizar os outros fatores, persistimos em afirmar que a identidade negra mais abrangente seria a identidade política de um segmento importante da população brasileira excluída de sua participação política e econômica e do pleno exercício da cidadania. (MUNANGA, 2012, p. 16)

Uma educação antirracista parte da constatação de que há exclusão da população negra em nosso país e que as pessoas ainda são discriminadas devido à cor de sua pele. O discurso da democracia racial, tão arraigado no pensamento social brasileiro e, ainda presente nos dias de hoje, é muito prejudicial no que se refere

ao combate ao racismo. A ideia da existência de oportunidades iguais para todos os cidadãos e de uma convivência pacífica entre negros e brancos no Brasil postergou a construção de uma identidade negra, como também, dificultou a implantação de ações afirmativas.

Deve-se destacar outro efeito perverso da democracia racial, que diz respeito ao apagamento das memórias e da história afro-brasileiras. Suas manifestações culturais foram “folclorizadas” e a elas foi relegado um lugar no passado, como se não houvesse mais espaço para as mesmas atualmente. A negação da existência de um patrimônio negro por um longo período comprometeu a construção de uma identidade afro-brasileira. Na perspectiva de uma educação antirracista, os professores devem buscar evidenciar os equívocos presentes nas narrativas étnico-raciais dominantes que omitem a atuação dos indígenas e afrodescendentes na formação cultural brasileira.

As Leis 10.639/2003² e 11.465/2008³, que introduziram a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e indígena, contribuíram muito para a construção de uma educação antirracista. Estas leis só existem devido à luta dos movimentos sociais, sobretudo, pela pressão dos movimentos negros e indígenas. São conquistas importantes, assim como, as políticas de ações afirmativas e a lei que torna o racismo crime. No entanto, ainda há muito a ser feito para garantir que estas leis e políticas de reparação sejam cumpridas de forma correta. Os caminhos institucionais são de grande importância no sentido de

² Lei nº 10.639 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

³ Lei 11.645 que 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”.

combater e destruir as bases racistas da sociedade brasileira, mas não estão sendo suficientes para destruir o racismo.

No que concerne às orientações relativas ao papel das escolas, se faz necessário promover uma educação que incorpore as diferentes identidades brasileiras. Os livros didáticos, seja com sua linguagem inadequada, seja com seus silenciamentos em relação às culturas africana e indígena, contribuíram para introjetar valores racistas durante muitos anos no processo de aprendizagem. Esta realidade felizmente vem mudando, mas é muito importante que os professores provoquem reflexões acerca da origem negra da população brasileira e se esforcem para mostrar que há uma identidade e uma cultura negras que precisam ser valorizadas.

As conquistas de legislações como a Resolução CNE/CP 1/2004⁴ e o Parecer CNE/CP 3/2004⁵, emitidos pelo Conselho Nacional de Educação, contribuem para reforçar a importância da educação no combate ao racismo. Estes documentos se referem às diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana e devem constituir parte central dos projetos políticos pedagógicos de instituições de ensino de diferentes níveis de escolaridade.

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive a participação no espaço público. (SILVA, 2007, p. 490)

Deve-se valorizar, portanto, a diversidade e as diferentes visões de mundo presentes na sociedade brasileira de forma a

⁴ Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

⁵ Parecer do Conselho Nacional de Educação.

fortalecer as identidades e combater as discriminações. As relações ensino-aprendizagem são perpassadas pela convivência nem sempre harmônica de diferentes identidades que refletem valores, modos de viver, posturas e atitudes. Não devemos fingir que essas diferenças e tensões não existem em sala de aula, pelo contrário, devemos promover o debate e desfazer noções equivocadas a respeito das questões raciais no Brasil.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais⁶, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História da Cultura Afro-Brasileira e Africana⁷ valorizam a pluralidade cultural brasileira e consideram as diferenças entre os grupos étnicos presentes na sociedade como algo enriquecedor para a produção de nossa cultura. A escola exerce dupla função: de ser o lugar de conhecimento de diferentes tipos de patrimônio, do aprendizado sobre o respeito às diferenças. Ao conhecer a história de uma prática cultural, o aluno pode compreender de forma mais significativa o que ela representou e representa para o grupo que a executa.

Ideias preconceituosas podem ser desfeitas e essas práticas podem passar a ter novos significados a partir da aproximação dos alunos com os grupos detentores. Faz-se necessária a construção de imagens positivadas no que se refere à cultura afro-brasileira. O que é possível ao abordar os aspectos da cultura imaterial sem parecer superficial ou visto como folclore, buscando a associação das práticas culturais à história e tradições de seus produtores. Os trabalhos relativos à cultura popular devem ser muito bem elaborados para não serem entendidos como exotismo, ou com manifestações de menor valor cultural. A perspectiva moderna de patrimônio caminha no sentido de valorizar a atuação política dos detentores na luta pelo direito à festa, ao passado e a seus valores.

⁶ Parâmetros Curriculares Nacionais.

⁷ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História da Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O Jongo

Este trabalho de mestrado buscou levar aos alunos o conhecimento de uma prática cultural presente em sua cidade e desconhecida por muitos: o jongo. O IPHAN registrou o “Jongo do Sudeste”⁸ como forma de expressão integrante do patrimônio cultural brasileiro em 2005.

Também conhecido como caxambu e tambu, o jongo é uma expressão cultural executada por afrodescendentes em várias localidades do Sudeste do Brasil desde o século XIX, apesar das proibições e cerceamentos. Atualmente os jongos apresentam percussão, dança e canto, em forma de poesia e desafio. A dança, próxima da fogueira, acontece em círculo, no centro do qual os dançarinos evoluem. As memórias dos velhos revelam que a prática do jongo envolve saberes e segredos partilhados por familiares. Os jongos hoje proporcionam a solidariedade comunitária e o orgulho de um patrimônio compartilhado e valorizado. (ABREU, GRINBERG e MATTOS, 2019, p. 133)

Para Robert Slenes (ABREU e MATTOS, 2018, p. 32), o jongo possui características que evidenciam sua relação com as práticas culturais bantus da África Central. Muitas pessoas foram trazidas desta região para serem escravizadas no Sudeste brasileiro. Algumas palavras, assim como a presença das fogueiras e do fogo no jongo, remetem a elementos simbólicos importantes de cultos africanos aos ancestrais. Os tambores, a maneira de dançar em casais no centro da roda e os desafios em versos e pontos foram relatados por viajantes do século XIX e início do XX, na região do Congo e de Angola.

O reconhecimento do jongo como patrimônio imaterial é importante por valorizar um saber, uma prática cultural e os sujeitos que o produzem, os detentores. É importante observar que

⁸ Jongo, patrimônio imaterial brasileiro. Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular.

as culturas são híbridas, ou seja, estão condicionadas a trocas culturais a todo tempo. Com o jongo não é diferente, pois apesar de ter sido praticado pelos africanos escravizados, passou por modificações. A restrição de crianças nas rodas de jongo não existe mais, pelo contrário, atualmente elas são incentivadas a participar e a aprender com os mais velhos. As heranças culturais, portanto, se redefinem. A cultura é um campo de luta por direitos, direito a existir, afirmar seus valores e sua história e é formada por tradições relacionadas às pessoas que a produzem e, que ao expressá-la, deixam claras suas características e seus valores.

Elaine Monteiro afirma que, antes mesmo que o jongo fosse reconhecido como patrimônio, várias comunidades jogueiras já estavam se articulando através de encontros desde 1996 (MONTEIRO, 2018, p. 294-324). Nesses momentos era possível encontrar pontos de interesse comuns visando garantir os direitos aos grupos e estreitar os laços de solidariedade entre as comunidades. A realização desses encontros deu visibilidade ao Jongo na região e possibilitou a troca de experiências entre os grupos. A partir do registro, em 2005, havia a necessidade da criação de um plano de salvaguarda contendo ações que deveriam ser tomadas com vistas à preservação do jongo. As comunidades jogueiras poderiam fazer uso do registro como forma de pressionar as Prefeituras para conquistar o apoio e a valorização de seus grupos. Desenvolver ações de salvaguarda relativas ao jongo se relaciona a garantir direitos e valorizar o ser humano, pois são necessárias condições sociais que permitam aos jogueiros continuar fazendo o jongo. O coletivo jogueiro deve ser colocado como sujeito na elaboração das políticas públicas de forma a garantir seus direitos e sua cidadania. As escolas podem se mostrar um espaço estratégico para a afirmação de identidades e valorização de práticas comunitárias. No entanto, os saberes dos jogueiros devem ser apresentados em posição equivalente aos outros saberes valorizados nas escolas.

Há em torno do jongo, uma contínua afirmação positiva e um sentido didático de reafirmação dos valores, dos princípios de conduta e das normas de convívio que lhes trazem nexos de pertencimento à seus praticantes. Nesta ação coletiva, antigas e novas gerações, mobilizam-se em torno da conquista de direitos culturais e da manutenção deste patrimônio nacional e apontam para a necessidade de tornar a escola mais próxima da realidade sócio-cultural de seus alunos, levando em conta os valores e as identidades dos seus detentores. (SACRAMENTO, p.2)

Por acreditar nesse potencial da escola como agente transformador e capaz de superar preconceitos, acredito que a presença dos grupos jongueiros da cidade no ambiente escolar pode contribuir muito para desmistificar questões relacionadas à cultura africana e afrodescendente. A possibilidade de conhecer lideranças negras pode contribuir também no sentido de provocar uma mudança de perspectiva nos alunos. Se muitas vezes as manifestações culturais de origem africana foram tratadas simplesmente como folclore, podem passar a ser vistas de outra forma. O protagonismo e os saberes relacionados à cultura negra podem passar a ser fonte de admiração e contribuir para fortalecer as representações desses alunos sobre si e sobre o passado de seus familiares.

Em Campos dos Goytacazes o jongo foi registrado como patrimônio cultural e imaterial do município em 27 de Dezembro de 2011, através do Conselho de Patrimônio Municipal (COPAM).⁹ No entanto, como poucas pessoas na cidade têm conhecimento sobre sua existência, programei a visita do Jongo Congola, liderado por Noinha, à escola.

Geneci Maria da Penha, nasceu em 10 de Agosto de 1944, no município de Campos dos Goytacazes, no bairro do Caju. Em 1987, inaugurou junto com sua família um terreiro de Jongo. Posteriormente, com a morte de sua mãe, Noinha tornou-se Mestre Jongueira e criou o Grupo Congola, que possui vinte integrantes,

⁹ Livro de toambo dos bens cultural, material e imaterial. Campos dos Goytacazes.

entre parentes, amigos e seguidores que se apresentam em festas temáticas no município de Campos dos Goytacazes. É compositora de letras de jongo e escreveu o livro “A voz do Tambor” (2010), que conta a sua trajetória e as tradições do jongo, suas rezas e cânticos. No ano de 2014, Noinha e seu grupo de jongo receberam do COPPAM – Conselho de Proteção ao Patrimônio Municipal o título de Patrimônio Cultural Imaterial de Campos dos Goytacazes. (GOMES e PAES, 2018, p. 38).

Em seu livro “*A voz do tambor – Noinha e o Jongo*” (PENHA, 2010), a autora relata um pouco da trajetória de sua família e descreve como o jongo esteve presente em sua vida desde a infância. Noinha dividiu seu papel de Mestre Jongueira com suas atividades profissionais na área da saúde, onde atuou desde os quinze anos. Começou como atendente de enfermagem e após os dezoito anos, quando concluiu o curso de auxiliar em enfermagem, trabalhou em hospitais e postos de saúde do município de Campos.

No ano de 1987, Noinha e seus familiares deram início a um processo para a revitalização do jongo em Campos e, em 20 de Janeiro de 1988, inauguraram o Centro de Cultura Afro-brasileira Motorista Gordiano. Ela destaca que o jongo é um meio de comunicação para levar até as pessoas os costumes afro-brasileiros e, que tem conquistado bons resultados com este trabalho. O terreiro de jongo de Noinha fixou duas datas para as rodas: 24 de Junho, em homenagem a São João, como era feito no terreiro de Álvaro Joviano, seu tio-avô, em Santa Cruz. E o dia 20 de Novembro, em homenagem a Zumbi dos Palmares e em celebração ao Dia da Consciência Negra. Além dessas datas tradicionais, Noinha afirma que quando se reúnem dois ou mais jongueiros, já é motivo suficiente para fazer uma roda de jongo. Para conhecer a história do jongo em Campos é necessário compreender a herança recebida por esses jongueiros.

No livro, a autora narra um pouco da história e das características do jongo campista. Cita o nome dos tambores utilizados: Angoma puita, o maior, e Candongueiro, o menor. E

revela que, diferente de outros locais onde o jongo é dançado aos pares, em Campos apenas uma pessoa dança no centro da roda. Explica as atribuições do jongueiro: saber dançar, tirar ponto (cantar quando entrar na roda) ou tocar tambor e ensinar quando necessário. Os mestres ou mestras jongueiras, como Noinha, recebem este título por exercerem papel de liderança na família. Cada jongueiro possui um cântico que o identifica, “cavalo de batalha” ou “cântico de guerra”, que é o primeiro ponto que canta quando entra na roda. Em Campos também existem os duelos e o improviso, característicos ao jongo. E, quando alguém de fora chega à roda de jongo, deve pedir licença ao tambor e ao mestre jongueiro cantando pontos.

Uma roda de conversa com Noinha poderá trazer aos alunos mais do que conhecimentos sobre o jongo e sobre a arte e cultura negras. Possibilitará acima de tudo, que conheçam um pouco mais sobre a história de sua cidade através das experiências e vivências de alguém que possui conhecimentos diferentes daqueles que eles estão habituados a encontrar na escola.

Atividades desenvolvidas com os alunos

As atividades elaboradas para as turmas do sexto ano dedicaram-se à compreensão dos conceitos básicos sobre o patrimônio, como as noções de patrimônio material e imaterial, tombamento, salvaguarda, assim como, ao papel do IPHAN e demais órgãos de proteção ao patrimônio. A dinâmica da aula se pautou na compreensão de cada conceito e o posterior registro no quadro, na medida em que todos concluíam uma etapa, passávamos para outro conceito. O objetivo desta atividade foi o de saber que conhecimentos prévios os alunos já possuíam acerca da noção de patrimônio. E, a partir da compreensão dos conceitos, provocar a reflexão sobre o que poderia ser considerado como patrimônio em âmbito, nacional, estadual e municipal.

Os alunos puderam conhecer um pouco mais a respeito do patrimônio brasileiro através da pesquisa realizada na sala de

informática da escola. O objetivo nesta aula foi apresentar aos alunos um panorama bem amplo dos exemplos de patrimônio presentes nos diferentes estados brasileiros. No site do IPHAN encontraram informações acerca de diversos municípios brasileiros e elegeram um para apresentar aos demais colegas através de um mural digital (Padlet)¹⁰, que contou com a colaboração de todos. Produzir o mural digital foi uma tarefa que eles gostaram bastante de realizar, apesar das dificuldades para a digitação. Todos tiveram acesso ao mural no mesmo momento e ficavam observando a produção simultânea dos colegas. Outro ponto que agradou bastante foi a possibilidade de “dar likes” nos trabalhos dos colegas, ou seja, eles competiram para ver quem ganhava mais coraçõezinhos. Todas as postagens contavam com um pequeno texto e uma imagem sobre o patrimônio escolhido. Ao final do processo, todos tiveram acesso aos trabalhos desenvolvidos pelos colegas e puderam conhecer outros exemplos de patrimônio além daquele que escolheram para pesquisar.

As atividades culminaram na visita a um bem do patrimônio material local, o Solar do Colégio, construção do século XVII que abriga o Arquivo Municipal Waldir Pinto de Carvalho. Através de uma visita guiada por monitores e, munidos de um roteiro de perguntas por mim idealizado, produziram suas próprias percepções a respeito deste patrimônio da cidade. A escolha pela visita ao Arquivo deve-se, primeiramente, ao fato de tratar-se da construção mais antiga de Campos ainda de pé e em condições de uso. A visita dos alunos ao Solar do Colégio deixou claro que a maior parte deles nunca havia passado por aquela parte da cidade. Ficaram impressionados quando souberam da existência de uma construção tão antiga em Campos e puderam aprender sobre a história do local, além de tomarem conhecimento sobre o grande acervo de documentos lá existente.

¹⁰ O Padlet é uma ferramenta on-line que permite registrar conteúdos de forma interativa através de textos, imagens, vídeos ou hiperlinks. Consultar <https://padlet.com/> para mais detalhes.

A própria história do Solar possibilitou inúmeras discussões, tais como o início da colonização da região, a atuação dos jesuítas e a escravização de indígenas e a posterior escravização de africanos. Possibilitou também, compreender melhor como se deu a ocupação e o desenvolvimento do município, diretamente relacionados às atividades econômicas, notadamente, ao cultivo da cana-de-açúcar e à produção nas usinas. A questão da preservação do patrimônio também foi amplamente discutida, através dos problemas relativos à manutenção que o Solar enfrentou, e enfrenta atualmente.

As atividades relativas às turmas do sétimo ano foram planejadas como uma continuidade das realizadas no ano anterior, visto que seriam aplicadas às mesmas turmas. No entanto, a pandemia da COVID-19 impediu a concretização do projeto, com a suspensão das aulas no mês de março de 2020. O objetivo era destacar o patrimônio imaterial, especificamente o Jongo, herança da cultura africana presente no município. Seguindo as diretrizes para este ano de escolaridade devemos trabalhar o conteúdo relativo aos povos e culturas africanas, desta forma, seria possível colocar em prática as atividades.

A ideia escolhida para apresentar o jongo aos alunos seria através do livro paradidático *“O mistério do Jongo”* (GOMES e PAES, 2018), da autoria de duas historiadoras campistas. O livro narra a história de um senhor chamado Jerônimo, que passa a ter sonhos com toques de tambor, versos e uma dança que ele não lembrava de onde conhecia, mas que o emocionava profundamente. Para tentar compreender o que estava acontecendo, Vô Jerônimo resolveu visitar sua irmã Geneci Maria da Penha, mais conhecida como Dona Noinha, que morava em Campos dos Goytacazes. Sua irmã era uma das pessoas mais idosas de sua comunidade e muito conhecida na região por ser parteira e auxiliar de enfermagem.

Ao contar sobre seus sonhos para a irmã, ela explicou que ele era muito pequeno, mas chegou a participar de rodas de jongo na fazenda onde a família vivia e trabalhava. Como o patrão não gostava da cantoria, proibiu as reuniões, aconselhando que todos

fossem para a Igreja rezar. Ela revela ao irmão que o tambor está relacionado a seus ancestrais e descreve como aconteciam as rodas de jongo. Vô Jerônimo retornou para o local onde vivia e resolveu buscar os sons de sua infância, voltando a tocar os tambores e repetindo os versos que não saíam de sua cabeça.

Este livro, além de contar um pouco da história do jongo, faz uma grande homenagem a Noinha, por ser uma liderança importante para o jongo de Campos. Para reforçar os conhecimentos já adquiridos e compreender mais sobre os jongueiros, os alunos assistiriam a um trecho do vídeo: *Jongos, Calangos e Folias: Música Negra, memória e poesia*.¹¹ O filme retrata diferentes locais do Estado do Rio de Janeiro que possuem em comum uma memória ou prática relacionada aos jongos, calangos ou folias de reis. Histórias a respeito de seus antepassados escravizados, sobre o trabalho no campo, assim como, o fortalecimento da identidade negra e discriminação também são questões comuns a estes grupos.

O grupo de jongueiros liderado por Noinha deveria ir à escola para conversar um pouco com os alunos e realizar a apresentação de uma roda de jongo. O objetivo da atividade seria o de aproximar os alunos das manifestações culturais de sua cidade e desfazer preconceitos de cunho racial e religioso que ainda possam existir a respeito das práticas tradicionais das comunidades negras locais. É importante que os alunos compreendam o jongo como uma forma de expressão afro-brasileira, que faz parte da história de parte da população que viveu e vive em Campos. Deve-se destacar que o patrimônio imaterial, como o jongo, tem tanta importância quanto o Solar do Colégio e outras construções da cidade que representam o patrimônio material de uma elite.

Na atividade de encerramento seria possível encadear todas as demais atividades, lembrando tudo o que foi visto e discutido a respeito de manifestações culturais de herança africana como o

¹¹ LABHOI – Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense - Filme: *“Jongos, Calangos e Folias: Música Negra, memória e poesia”*.

jongo. Seria o momento de discutir também, questões como intolerância religiosa e racismo, ainda muito presentes no cotidiano escolar. Como atividade síntese do projeto, os alunos produziram um texto onde descreveriam o que apreenderam a partir das experiências que tiveram com a participação nas atividades. A produção dos alunos seria entregue ao grupo de jongueiros para que pudessem ter a devolutiva sobre o resultado do processo de integração entre o jongo e a escola.

Considerações finais

Este trabalho buscou a conceituação de patrimônio aplicada a uma prática docente, partindo de uma perspectiva antirracista, ao destacar o jongo como parte integrante do patrimônio imaterial. Valorizou os detentores desta expressão cultural afro-brasileira ao integrá-los ao ambiente escolar, assim como, possibilitou reflexões acerca do respeito às diferenças. É possível, portanto, construir novas formas de abordar os conteúdos referentes ao Ensino Fundamental para a disciplina de História. O resultado destas reflexões está na produção dos alunos do ProfHistória nos diversos polos do país, evidenciando o caráter transformador que este Mestrado exerce sobre nós.

Referências

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História da Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasil, 2004. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488171 . Acesso 25 maio 2022

Jongo, patrimônio imaterial brasileiro. Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular. Brasil, 2005. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/JongoPatrimonio%20Imaterial%20Brasileiro.pdf>. Acesso em 25 maio 2022

LABHOI – Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense - Filme: *"Jongos, Calangos e Folias: Música Negra, memória e poesia"*, 2007.

Lei nº 10.639 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasil, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm Acesso 25 maio 2022

Lei 11.645 que 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, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm Acesso em 25 maio 2022

Livro de tombo dos bens cultural, material e imaterial. Campos dos Goytacazes, 2011. Disponível em: <http://culturacamposrjtomb001.blogspot.com/2012/01/jongo.html?m=1> Acesso em 25 maio 2022

Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasil, 1997.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em 25 maio 2022

Parecer do Conselho Nacional de Educação. Brasil, 2004.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf Acesso em 25 maio 2022

Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasil, 2004.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf> Acesso 25 maio 2022

Disponível em: http://www.labhoi.uff.br/passadospresentes/filmes_jongos.php Acesso 25 maio 2022

Bibliografias

ABREU, Martha e MATTOS, Hebe. Festas e lutas políticas: Das festas do 13 de Maio às festas do Quilombo de São José da Serra, RJ, 1888-2011. In: ABREU, Martha; XAVIER, Giovana; MONTEIRO, Lívia; BRASIL, Eric. (Orgs.). *Cultura negra: festas, carnavais e patrimônios negros*. vol. 1. Niterói: Eduff, 2018.

ABREU, Martha; GRINBERG, Keila; MATTOS, Hebe. História, oralidade e educação antirracista: A Cultura Negra na escola. In *História Oral e educação: experiência, tempo e narrativa*. ALMEIDA, Juniele Rabêlo e ANDRADE, Everardo Paiva (orgs.). São Paulo, SP: Letra e Voz, 2019.

CANCLINI, Néstor García. O patrimônio cultural e a construção imaginária do nacional. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, n.23, 1994. Pp. 95-115.

COSTA, Tanize. *Abolicionismo em ação: O jornal Vinte e Cinco de Março em Campos dos Goytacazes (1884-1888)*. Campos dos Goytacazes, RJ: Essentia, 2015.

FONSECA, Maria Cecília Londres. Para além da pedra e cal: por uma concepção ampla de patrimônio cultural. In: Chagas, Mário e Abreu, Regina, *Memória e Patrimônio*. DP&A editora, Uni-Rio, Faperj, 2003.

GOMES, Carmem Eugênia S. e PAES, Sylvia. *O mistério do Jongo*. Espírito Santo: GSA Gráfica e editora, 2018.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

LOPES, Alice Casimiro. As disciplinas na escola e na ciência. In: *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro – RJ: EdUERJ, 2008.

MONTEIRO, Elaine. Branco quer aprender dança de preto: valorização e reconhecimento no registro do patrimônio imaterial afro-brasileiro. In: ABREU, Martha; XAVIER, Giovana; MONTEIRO, Lívia; BRASIL, Eric. (Orgs.). *Cultura negra: novos desafios para os historiadores*. v.1. Niterói: EdUFF, 2018. Pp. 294-324.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: Usos e sentidos*. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2012.

PENHA, Geneci Maria da. *A Voz do Tambor – “Noinha e o Jongo”*. Campos dos Goytacazes, RJ: Gráfica Vierira, 2010.

SACRAMENTO, Mônica. Coletânea O Jongo na Escola: uma aposta no diálogo entre saberes de dois territórios. Disponível em: Pontão de Cultura do Jongo.

http://www.pontaojongo.uff.br/sites/default/files/upload/coletanea_o_jongo_na_escola_uma_aposta_no_dialogo_entre_saberes_de_dois.pdf . Acesso em 25 maio 2022.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, Set./Dez. 2007.

Essa história eu não conhecia: trajetórias cruzadas no chão da escola à luz de Mundinha Araújo

Geraldynne Mendonça de Souza

A busca não é por *falar por*, mas *falar com*. Desta forma, abrindo espaços para que o sujeito subalternizado possa ser ouvido, identificando e criando cenários de combate à própria subalternidade. Por isso, escrevo em primeira pessoa. Sou eu que falo. Aqui escolhi falar com Maria Raymunda Araújo, Mundinha.

Caminho com bell hooks¹ – escritora, professora e intelectual insurgente estadunidense – na ideia de uma educação transgressora, como uma prática de liberdade. E acredito que é este tipo de educação que vem sendo pleiteada e construída por negros ao longo da história do Brasil. E também que deveria ser esta educação como prática de liberdade o foco maior do trabalho docente. Uma educação que combata estereótipos, que vá além dos conteúdos, que seja inspiradora, enfim, uma prática de desenvolvimento da criticidade como meio de resistência.

Para os negros, o lecionar – o educar – era fundamentalmente político, pois tinha raízes na luta antirracista. Com efeito, foi nas escolas de ensino fundamental, frequentadas somente por negros, que eu tive a experiência do aprendizado como revolução.

[...] Aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de

¹ bell hooks, pseudônimo de Gloria Jean Watkins, que adotou a grafia em minúsculo para que a atenção seja concentrada em sua mensagem ao invés de em si mesma.

resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista. (hooks, 2013, p.10)

Sou da segunda turma do ProfHistória. Quando este programa começou, em 2014, se tornou um farol para professores do Ensino Básico que buscavam voltar à academia, mas não encontravam seu lugar em temáticas e pesquisas tão distantes de nossa realidade cotidiana. Nessa época, as turmas eram bienais, então, em 2016, ninguém queria perder a oportunidade. É muito potente ver que mesmo com toda a política de desmonte da educação e cultura, somadas à pandemia de covid-19, a rede do Mestrado Profissional em Ensino de História não se enfraqueceu.

É possível que um dos grandes trunfos do Programa seja, justamente, o diálogo estabelecido entre nós, professores e professoras do Ciclo Básico. A interação gerada a partir das aulas permitiu que nos conectássemos de tal forma que os laços gerados extrapolaram os prazos de qualificação e defesa, tornando-se uma rede de apoio para a vida. E sobrevivência.

Enquanto acadêmico, o objetivo é que seu trabalho seja lido e citado, pois esta é uma forma de propagação do conhecimento. Meu eu, professora da Educação Básica, não havia mensurado isso como um dos desdobramentos da minha dissertação para o Profhistória, mas foi justamente o que ocorreu. Em uma prática que valorizava a inspiração que tenho pelo trabalho e trajetória de Mundinha Araújo e os atravessamentos gerados pelos meus alunos, descubro que sua potência é ainda maior, pois graças a rede do mestrado profissional e a valorização do professor do ciclo básico como produtor de conhecimento, me encontro sendo referência para outros trabalhos e novas práticas.

Juliana dos Santos Costa defendeu, em 2021, a dissertação “Da menina negra à mulher preta: Educação e Identidade”, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto. Costa traz as dificuldades das meninas negras de se

verem representadas no currículo escolar. Desta forma, seu trabalho busca respostas para a questão "Quais as possibilidades da educação formal para a construção da identidade de meninas negras no Brasil?" através de pesquisa aplicada e abordagem qualitativa de pesquisa bibliográfica e análise documental.

Enquanto Mariana Jucá de Mello Cardozo defendeu, em 2021, a dissertação "O caminho de casa: Ensinar História com a Literatura e educar-se nas relações étnico-raciais", junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Cardozo foi movida pela pergunta "como promover uma educação para as relações étnico-raciais — uma educação antirracista — nas aulas de História, em diálogo com a Literatura?". Através da proposta de atividades denominadas *Trilhas de estudo*, Mariana conclui que educar para as relações étnico-raciais passa por sensibilizar os discentes para essa questão, sendo a Literatura uma potente aliada.

Desde que terminei a graduação, desejava retornar para o mestrado, mas não conseguia vislumbrar um tema que me despertasse paixão fazendo com que voltasse às pesquisas, diante de uma rotina atribulada e corrida de docente do Ensino Básico. Mas foi a própria vivência do chão da escola que levou meus interesses para as questões étnico-raciais, femininas e sobre o próprio Ensino de História. Percebi que essas eram lacunas muito significativas no processo de ensino-aprendizagem escolar.

Comumente encontramos discentes que não gostam da disciplina de História, pois alguns a entendem como um processo enfadonho de decorar fatos completamente alheios a sua realidade. Muitas alunas me questionam sobre o apagamento da presença e agenciamento feminino nos conteúdos abordados, mais ainda quando relativo à presença de mulheres negras. A própria existência da lei 10.639/03 demonstra o quanto a história africana e afro-brasileira foram alijadas de nosso currículo escolar pela Educação eurocentrada.

Em busca de uma perspectiva decolonial, a partir dos meus interesses, deparei-me com a existência e resistência de Maria

Raymunda Araújo, a Mundinha. A maranhense, também professora, já apresentava inquietudes semelhantes a minha ainda durante o período de ditadura militar 64-85. Ela percebeu que vivia num Maranhão onde o *apartheid* era uma realidade tácita, pois os clubes e espaços de lazer eram delimitados por critérios de racialidade. O Movimento Negro Unificado, MNU, já fazia pular manifestações sobre o 20 de novembro pelo país, mas Mundinha constatava que não era possível pôr em prática um dia da Consciência Negra se não havia noção da própria negritude vivenciada. Era necessário construir a racialidade e isso só seria possível através da educação e cultura.

Meu objetivo geral no trabalho que resultou na dissertação "Trajetórias da luta negra pela Educação: Uma inspiração em Mundinha Araújo" foi entender o processo de luta para a conquista do direito do ensino das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras e sua importância para uma educação ampla, libertária e transformadora, capaz de contribuir para a formação de uma sociedade que não esteja focada na manutenção de privilégios, mas na construção e alcance de direitos e de oportunidades, através do fortalecimento das identidades negras e do combate ao racismo. Neste caminho, busquei localizar a atuação de Mundinha Araújo, escritora, pesquisadora e militante do movimento negro, e seu papel no desenvolvimento de ações na construção de uma história positivada e plural, que dê conta das questões negras.

Nascida em 08 de janeiro de 1943, em São Luís do Maranhão, Maria Raymunda Araújo é bisneta de escravizados. Mas a vida em cativeiro não era assunto recorrente entre os familiares. Na maioria das vezes, nem assunto era. Somente sua avó paterna, Ana Raymunda de Sá Caldas, era considerada negra. Os demais integrantes da família se consideravam mestiços, morenos, mulatos e não tocavam no assunto de cor.

Eugenio Estanislau de Araújo e Neusa Ribeiro Araújo, seus pais, casaram-se em 1941. Mesmo ano em que seu pai se tornou funcionário público da Estrada de Ferro São Luís-Teresina. O casal teve 14 filhos, dos quais 2 morreram ainda na primeira infância.

Toda a renda e preocupação da casa estavam voltadas para três coisas: alimentação, saúde e educação. Letrados, apesar de não terem avançado nos estudos, os pais de Mundinha eram grandes incentivadores da leitura. O que não faltava na casa eram livros. Talvez o fato de Eugenio ser tipógrafo tenha ajudado.

A estudante Mundinha diz não ter vivenciado o racismo na escola. Mas, como era prática comum entre todas as negras admitidas pelo Instituto de Educação, teve seus cabelos alisados por sua família assim que foi aceita no exame admissional. Já na adolescência, juntamente com suas irmãs, nas festas, nunca eram convidadas para dançar. Foi no convívio social que começaram a surgir as diferenças. Estas festas ocorriam no Instituto de Educação. Dentre os clubes sociais existentes, somente o Clube de Sargentos e Subtenentes do Exército permitiam a entrada de negros. Os espaços eram bem delimitados.

José Eugenio, irmão de Mundinha, estudou Ciências Contábeis no Rio de Janeiro. Ver como a polícia carioca tratava brancos e negros o despertou para a sua racialidade. Ele retornou para casa contando como todos ali eram negros/pretos, que não havia nada de morenos, mulatos ou mestiços. Esse choque lhe permitiu enxergar o preconceito que sempre vivenciaram, mas que era naturalizado.

Inspirada por Angela Davis, Jackson Five e, no brasileiro, Toni Tornado, Mundinha resolve ostentar sua cabeleira naturalmente crespa. Hoje, vivemos em uma sociedade onde *influencer* se tornou profissão, mas não podemos menosprezar o enorme impacto que a cultura e as artes sempre causaram na vida das pessoas. No ambiente escolar não encontrou resistência entre seus pares e mesmo entre os alunos, até porque a consciência racial já era uma de suas pautas em sala de aula. Mas na rua não passava mais despercebida. “Eu que não chamava atenção, essa que é a verdade, porque era uma negra igual a todas as outras. Aí eu vi que aí sim que comecei a sentir que era diferente. Diferente porque deixei o cabelo natural” (sic), desabafa (ARAUJO, 2014). O que a maranhense chama de “uma negra igual a todas as outras” se refere ao processo de embranquecimento.

Enquanto ela se posicionava como subalternizada não causava incômodo, mas quando assumiu sua história e ancestralidade passou a ser vaiada e hostilizada pelas ruas de São Luís. Ela foi forte e não curvou seus ideais e o orgulho de sua origem a intolerância, racismo e agressividade da horda que lhe assediava nas ruas. Ao buscar furar as amarras da estereotipagem, lutou contra o seu eterno papel de “outro” excluído.

Como ela mesmo diz, o Brasil vivia uma democracia racial, mas todo mundo queria ser branco. Era combatendo este tipo de ideal nocivo e utópico, que a professora, em conjunto com as demais colegas, buscou desenvolver a consciência racial e o gostar de si.

Assim, surge a ideia de formar um grupo de estudos para começar a discutir e propagar as questões raciais, a história do negro. Essas reuniões culminaram na criação do Centro de Cultura Negra do Maranhão, em 19 de setembro de 1979. Sobre a adesão a entidade, modo como Mundinha se refere a instituição que ajudou a fundar, que se formava, a falta de consciência racial também se apresentava como um impeditivo.

Em 1980, foi formalizado o Estatuto do Centro de Cultura Negra. Pelo programa, o maior objetivo do CCN-MA era a informação e conscientização, pois não teria um racismo contra qual lutar se a população maranhense não se desse conta de sua racialidade e dos impactos que esta lhes causavam no dia a dia.

Ao pensar-se em Movimento Negro no Maranhão, sentia-se de antemão as dificuldades a serem enfrentadas em uma sociedade onde então a palavra negro era tabu, vivia-se em um estado onde a ideologia de branqueamento estava incorporada nos negros de uma tal forma que a maioria deles se autodenominava “morenos” e “moreninhos”, “roxinhos”, etc., como preferiam ser chamados. Por outro lado, observava-se que no Maranhão o preconceito racial apesar de acentuado era, como no resto do Brasil, bastante dissimulado, contribuindo para que dessa forma os negros se negassem a discutir a questão utilizando frases tipo: “No Brasil não tem racismo”, “Aqui no Brasil não tem preto”, “Todo brasileiro é misturado”, “Eu não sou preto, sou moreno”, etc. denotando uma

perda de identidade e alienação que desestimulava, naquela época, qualquer tentativa de organização de negros. (CCN-MA)

Mundinha acredita que “o problema do racismo não é do negro. É da sociedade brasileira. Tem que envolver todo mundo”. Só a educação é capaz de libertar. Foi este o ensinamento que aprendeu com seus pais ainda quando criança. Fez dele uma meta. Mas só o auto crescimento não basta, é necessário compartilhar o conhecimento adquirido, por menor que ele seja.

Concordo com Mundinha considerando a educação um profícuo ambiente libertador. Há 8 anos atuo somente na rede pública de ensino por escolha minha, por acreditar ser este o modo mais democrático e estimulante de promover o processo de ensino/aprendizagem, mesmo que não receba a atenção necessária do poder público, pois o sucateamento da educação pública perpassa pelo racismo institucionalizado de nossa sociedade.

Mundinha passou a se dedicar a palestras sobre a conscientização da questão racial e valorizar a história da população negra. Além de promover oficinas e palestras para o corpo docente e discente sobre a história do negro e como se deu a resistência no Maranhão. Para atingir este objetivo, o CCN passou a produzir materiais didáticos, como a série de cartilhas *Esta história eu não conhecia*, pensadas em conjunto com a editora mineira Mazza, que sempre teve o campo educacional como uma prioridade.

Para Mundinha, não bastava só falar de Palmares e Zumbi. Era, e ainda o é, necessário aprofundar. Ela começou a pesquisar sobre a história do negro maranhense, pois sabia que existiam comunidades negras rurais² no estado.

Na década de 1970, eu já estava envolvida com esse negócio de querer saber mais sobre a gente mesma, e ouvia falar de locais em que só moravam pretos no interior. Como eu sou daqui de São Luís,

² Mundinha prefere se referir aos quilombos contemporâneos como comunidades negras rurais por considerá-los parte da história e resistência do povo de cor, mas não mais ser utilizado como um local de fuga da escravidão.

não tinha essa referência, nem sabia disso. Eu disse: “Mas só preto?” “Só preto, não se misturam com os brancos.” Aí eu já fiquei com a coisa do jornalismo, da investigação; já tinha aprendido o suficiente para ver o que é assunto para você investigar mais e o que não é. Fiquei logo querendo ir numa dessas comunidades. A primeira para onde fui foi a comunidade Cruzeiro, no município de Dom Pedro. [...] Não era grande o povoado, mas me impressionou. O primeiro impacto é que tinha muitas mulheres, assim, nas portas, e os casebres – como é típico da zona rural –, de barro, cobertos de palha. [...] Tinha muitas mulheres, todas trabalhadoras, e a gente percebia que as mulheres é que eram o grande referencial ali na comunidade. (ARAÚJO, 2004)

Maria Raymunda Araújo queria falar do povo negro, mas não reafirmando os momentos de dor e sofrimento, mas os de resistência e lutas. Ela buscava difundir uma pedagogia decolonial, voltada para a valorização do povo negro e de suas histórias, principalmente das comunidades rurais. A pesquisadora ressalta que sua postura não era de revanchismo. Reitera que buscava espalhar o privilégio da informação. E diz: “Tivemos que trabalhar tudo. Além da informação histórica, eu estava preocupada com a autoestima, com gostar de si” (ARAÚJO, 2014). Afirmando que aprendeu muito com o movimento e que o que ensinou foi ser feliz, Mundinha dedicou toda sua vida a isso. Sua preocupação principal era com o coletivo.

Em 1984, o CCN e Mundinha decidem criar o bloco afro Akomabu³, misturando capoeira, dança e o ritmo Ijexá, como forma de combater a discriminação e valorizar a identidade negra. O tema do bloco em seu primeiro desfile, 1985, foi a *Luta de Negro*. A partir daí, a cada ano passou a trazer novas histórias que até então não haviam sido contadas, tanto sobre a vida enquanto coletivo do povo de cor, como de personagens marcantes. A exemplo do que já havia sido implantado no CCN-MA, o Akomabu adquiriu caráter educativo. Seus temas eram pensados e debatidos durante todo o

³ Akomabu significa “a cultura não deve morrer”.

ano objetivando uma intervenção concreta na sociedade. Para além disso, o bloco servia como meio de propaganda e cooptação de novos militantes para a entidade.

Ressalto que a contribuição de Mundinha para a vida da população negra não se esgotou. Ela segue militando e, atualmente, entende que as necessidades vão muito além da questão educacional. Sobre as ações afirmativas e o acesso ao Ensino Superior ela costuma dizer:

Sou de uma família de 12 irmãos, oito foram para a universidade quando não existiam cotas. Por quê? Porque pelo menos meu pai tinha condições de me alimentar, não era rico, mas tinha emprego. E será que é só por aí? E o caso do emprego dos pais desses estudantes, e a alimentação, e o transporte, e o mínimo de recursos para poder adquirir livros e comprar revistas? Tudo está aí para uma elite, essa que é a verdade. É para quem tem recursos. [...] Então, é uma série de discussões que nós temos que sentar juntos. No momento em que estou discutindo sobre um negro ir para a universidade, e que universidade é essa também que eu quero tanto ir pra lá? [...] Não gosto de ver uma coisa só. Discutir cotas de forma isolada, só vendo a entrada do negro na universidade, acho perigoso. Acho que é deixar de fora discussões seriíssimas. [...] Se agora resolveram nos ouvir, por que não falamos de todas as nossas misérias, de todas as nossas carências, de tudo o que nos deixa à margem? (ARAÚJO, 2004)

Deste modo, Mundinha coloca o dedo na ferida expondo a questão da manutenção dos privilégios que se retroalimenta do racismo. Ela vai além, indicando que lutar por educação para a população negra deve englobar a sua totalidade, não bastando olhar somente para as camadas que se encontram nas periferias das cidades.

[...] Eu sou a favor não só de um grupo, não só de uma camada, mas dos negros que estão aí sem educação. Essa é a verdade. Por que nós lutamos por melhores escolas públicas nas periferias? Nós sabemos onde os negros estão. E nós aqui, com essas comunidades rurais, eles já estão lá, é só negro. No momento em que eu vou até a prefeitura e brigo para colocar uma escola com o fundamental

completo e, depois, para o segundo grau, eu estou lutando pela educação. (ARAÚJO, 2004)

Sua posição segue confrontando esta onda conservadora e fascista que se apresenta em nossa sociedade, nos dias atuais, e que já ameaça nossa frágil democracia.

A população negra começa a abandonar o estudo desde lá do segundo grau, desde o fundamental eles já estão abandonando, porque têm que ajudar, têm que sobreviver. Se não sobrevive, se não tem como, não tem profissão, não tem grau de instrução, cai na marginalidade que todo mundo conhece. Aí fica parecendo que é coisa genética, que todo preto é bandido. [...] Tem outras questões para se discutir em diversos lugares onde o negro está. (ARAÚJO, 2004)

Conhecer algumas passagens da vida pessoal e de sua atuação enquanto militante – à frente do CCN; denunciando a exploração dos quilombolas através de publicações em jornais, valendo-se de sua formação acadêmica em Comunicação; como pesquisadora dando novas narrativas a personagens já conhecidos e voz a tantos outros esquecidos – mostra a importância da própria Mundinha Araújo. Esta mulher múltipla e plural que se utiliza da sua intelectualidade para encampar as mais diversas bandeiras relacionadas a vida da população negra. Demonstra também a urgência de tornar seu agenciamento conhecido pelo maior número de pessoas.

Do incômodo da não representação e do silenciamento me agarrei na admiração de minha companheira de pesquisa, Mundinha Araújo, e busquei estabelecer bases e práticas para uma educação voltada ao fortalecimento das identidades individuais, com ênfase nas negras, e no combate ao racismo.

Refiz os passos dos que vieram antes de mim e conheci iniciativas dos movimentos negros, individuais e coletivas, que buscaram, ainda no período da escravidão, reivindicar o direito à educação dos negros. Com a conscientização racial e as conquistas destes grupos, já no pós-abolição, ficou claro que somente o acesso

à educação não era suficiente. É necessário reestruturar esta mesma educação. O negro precisa ver-se na História, mas não como o objeto inanimado ou o selvagem escravizado. É preciso falar de sua riqueza, cultura, influências, luta, mobilização, resistência, enfim, de sua agência.

Inebriada pela trajetória desta incrível Mundinha Araújo, quis levar suas inspirações e abordagens para a minha prática docente. Decidi que, juntamente com meus alunos, buscaria criar um espaço de reconhecimento e valorização de suas individualidades, histórias e trajetórias. Queria despertar neles a ideia de racialidade e a consciência de seu agenciamento. Queria educá-los para o combate ao racismo.

Desta forma, ainda seguindo os passos de Mundinha, desenvolvi o projeto *Esta história eu não conhecia*, uma oficina educativa desenvolvida com os alunos durante as aulas. Escolhi trabalhar com alunos do 6º ano do Ensino fundamental, pois é neste momento que eles, de fato, entram em contato com a disciplina de História. Considero afirmar a participação e contribuição deles, enquanto sujeitos históricos, essencial para a construção de figuras críticas e comprometidas com o mundo em que habitam.

A Escola Municipal Edilson Vignoli de Marins está situada no bairro Rio de Areia (Saquarema/RJ), área fronteira entre o rural e o urbano. A instituição de Ensino é composta, majoritariamente, por discentes negros. Mas esse traço marcante, por vezes, é ignorado. Devido a idade dos alunos, entre 10 e 13 anos, recorri a atividades lúdicas de desenho e pintura para trabalhar o reconhecimento das diferenças e a própria percepção sobre si. Promovi uma espécie de “censo” para saber a realidade de suas famílias. Estimulei o conhecimento sobre a comunidade através da realização de entrevistas. Apresentei personagens negros que fogem dos estereótipos de malandro e bandido.

Com base no afeto e estímulo, colhi histórias e memórias que resultaram, dia a dia, em autoaceitação e orgulho, não só pelas trajetórias individuais e familiares, mas por se verem representados positivamente na sociedade e na história.

No desenrolar dos exercícios percebi que o racismo é uma realidade para os alunos. Mas, nos momentos de reflexão das atividades, eles demonstraram compreender o racismo e, também, que conseguem se posicionar frente ao preconceito.

Pensando na docência que busco exercer, aprendi que tenho a vida inteira para plantar sementes e ajudar os que cruzam meu caminho a perceberem-se como sujeitos de sua própria história. História esta que contemple suas narrativas, destaque suas idiossincrasias, englobe sua diversidade. História que os coloque no centro do *locus* de enunciação e não como meros expectadores e reprodutores de discursos e ações que não lhes representam.

Entendi que mesmo Mundinha começou este processo de conscientização racial a passos curtos, e que essa tarefa não se esgota, visto que vivemos em uma sociedade estruturada pelo racismo. No mais, ela se mantém nesta empreitada ainda nos dias atuais, fazendo desta o seu plano de vida.

Diante disso, chego à conclusão de que o tipo de projeto que propus visa uma mudança na educação e por isso não se esgota. Todos os resultados que obtive e que viesse a obter seriam parciais, pois representariam uma pequena parcela na vida dos alunos e da comunidade. Refletindo sobre minhas práticas docentes, me dei conta de que estou educando multiplicadores que serão capazes de através de seu agenciamento combater o racismo, principalmente, pelo fortalecimento de suas identidades individuais.

Assim, percebi que além de assumir minha autoria enquanto docente, considerando o aspecto vivo da História, também adentrei pelos caminhos da História Pública ao buscar engajar meus alunos de forma crítica e emancipatória para sua participação enquanto sujeitos historiográficos. Historiadores ingleses, desde os anos 1970, já vinham refletindo sobre uma história que integrasse narrativa e memória como valorização dos saberes construídos a partir das identidades coletivas. Ao buscar não hierarquizar os saberes, considerando a "bagagem" trazida por cada discente, os mesmos se viram acolhidos e representados. Estimulados e respeitados.

O que fiz aqui foi elencar algumas atividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula e fora dela, voltadas para a valorização e fortalecimento das identidades individuais, com ênfase nas negras, e estratégias de combate ao racismo.

Foram construídas formas de produzir uma educação voltada para as relações étnico-raciais, que contemple os discentes e suas idiossincrasias, que contribua para o fortalecimento de suas identidades individuais e coletivas, que seja capaz de elevar sua autoestima. E, a partir da conscientização acerca do agenciamento individual na sociedade, evidenciar a realidade do racismo, apresentando-o como um problema de todos e que assim deve ser combatido.

Ao longo do desenvolvimento das atividades procurei demonstrar seus impactos e resultados, não apenas para os discentes, mas também em mim, aguçando percepções, construindo saberes e acionando memórias que eu já havia esquecido. Ingênua, achei que desenvolvia um estudo acerca dos meus métodos de ensino, somente depois percebi que me reconstruí neste caminho.

Enquanto docentes brasileiros, costumamos nos sentir desprestigiados e solitários em nossas práticas. Este trabalho me comprovou que isto é uma inverdade, porque ele é fruto do coletivo. Por mais que as reflexões sejam minhas, elas só foram possíveis pela participação e entrega dos alunos. No fim, os discentes podem ser excelentes multiplicadores se estimulados de maneira correta e com atenção.

As atividades do *Esta história eu não conhecia* permitiram que os alunos mobilizassem as memórias individuais, familiares e locais. E que, por esse caminho, eles possam ressignificar práticas e conceitos preconceituosos existentes em nossa sociedade como permanência de valores aristocráticos. Acredito que, ao aceitarem suas particularidades e trajetórias, esses alunos/indivíduos sejam multiplicadores do combate ao racismo.

Referências

Fontes

Breve Histórico do Movimento Negro no Maranhão. Acesso em 19/01/2018. <<http://ccnma.org.br/index.php/about/historico-ccn>>. CCN – Centro de Cultura Negra. Ata de Constituição do Centro de Cultura Negra do Maranhão. Biblioteca Maria Firmina. Primeira diretoria. 1980.

Entrevista realizada com Mundinha Araújo, em 2004, concedida a Amilcar Araújo Pereira e Verena Alberti no contexto do projeto História do Movimento Negro no Brasil. Disponível na sala de consulta do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), da Fundação Getúlio Vargas.

Entrevista realizada com Mundinha Araújo, em 2014, no contexto do projeto de pesquisa “Ritmos, Cores e Gestos da Negritude Pernambucana”, desenvolvido pela UFPE, financiado pelo FUNCULTURA e coordenado pelos professores Ivaldo Marciano e Isabel Guillen. Acesso em 14/01/2018. <<http://video.rnp.br/portal/video.action?idItem=24624&idVideoVersion=15858>>.

Bibliografia

ALMEIDA, Juniele R. ROVAI, Marta G. O. (orgs.) *Introdução à História Pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

CARDOZO, Mariana Jucá de Mello. O caminho de casa: Ensinar História com a literatura e educar-se nas relações étnico-raciais. *Dissertação*. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2021.

CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. "História Pública: uma breve bibliografia comentada. (Bibliografia Comentada)". In: *Café História – história feita com cliques*. Disponível em: <<https://www.cafehistoria.com.br/historia-publica-biblio/>>. Publicado em: 6 nov. 2017. Acesso: 07/05/2022.

COSTA, Juliana dos Santos. Da menina negra à mulher preta: educação e identidade. *Dissertação*. Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto, 2021.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LIDDINGTON, Jill. O que é História Pública? In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (Orgs.). *Introdução à História Pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2012.

SOUZA, Neuza Santos. *Tornar-se negro; as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

Felipe Camarão – Um cavaleiro potiguar a serviço del Rei: memória, história e ensino da temática indígena na escola

Igor Fagundes

A experiência de pesquisa no exercício da docência

Este capítulo é fruto da minha jornada no Mestrado Profissional em Ensino de História, na Universidade Federal Fluminense. O objetivo central é compartilhar e gerar conhecimento sobre a temática indígena a partir de reflexões mobilizadoras, despertadas por minha trajetória docente e pelas reflexões propiciadas pelo Profhistória. Ao ingressar no curso, na turma de 2014, valorizei a possibilidade de realizar uma reflexão voltada para o ensino da temática indígena através da produção de um livro destinado a jovens estudantes.

O trabalho realizado no Profhistória contemplou todas as etapas da produção de um livro com fins didáticos, dedicado a apresentar a trajetória do líder indígena Felipe Camarão, que se aliou aos portugueses nas guerras luso-holandesas no século XVII. O livro produzido na ocasião, e o texto agora apresentado, visam colaborar com a implementação da Lei nº 11.645/08, que tornou obrigatório o ensino da história dos indígenas no currículo das redes de ensino público e particular. Ao criar um texto dedicado a narrar, questionar e provocar reflexão sobre uma figura indígena de destaque no século XVII, abordei um aspecto central do processo de reeducação das relações étnico-raciais no espaço escolar: o reconhecimento do direito à memória desses povos, que, através das suas mobilizações, conquistaram, nas últimas décadas,

considerável visibilidade como atores sociopolíticos. Esse fato vem exigindo discussões sobre a implantação de políticas públicas que respondam às suas demandas por direitos sociais específicos.

A minha experiência como professor, nas redes estadual e municipal do Rio de Janeiro, foi fundamental para comprovar que a temática indígena é pouco abordada nas escolas. De uma forma geral, há um desconhecimento de quem foi o índio¹ Felipe Camarão e ainda persistem na educação básica certos estereótipos sobre as populações indígenas, vistas como aculturadas, sendo este aspecto predominante na escrita da história do século XIX e parte do XX, em especial, presente nos livros didáticos. É nessa perspectiva de debates, diálogos e trocas de experiências que será possível conhecer melhor os caminhos trilhados para a implantação de estudos escolares que valorizem a história indígena. Daí a relevância da pesquisa sobre Felipe Camarão, justamente para fomentar na formação escolar de crianças e jovens brasileiros um olhar mais cuidadoso sobre os índios no Brasil.

É importante frisar que a pesquisa está ancorada em fontes primárias e bibliográficas, que incluem obras clássicas e recentes; sendo assim, a partir da trajetória de Felipe Camarão, analiso o impacto cultural da colonização sobre os grupos indígenas no nordeste colonial. Decerto que o entendimento sobre as identidades indígenas precisa levar em conta os interesses e motivações dos próprios índios nos processos de contato com os europeus, revertendo a ideia de que os europeus impuseram a sua cultura e os índios, de forma passiva, foram aculturados, dominados. É fundamental perceber que há uma troca cultural entre índios e europeus no processo de colonização da América Portuguesa.

A trajetória de Felipe Camarão permite discutir vários aspectos das guerras luso-holandesas no século XVII. Decerto que

¹ Uso por vezes, ao longo do capítulo, a categoria índio, tal como a utilizei por ocasião do curso de Mestrado, realizado entre 2014 e 2016. Estou consciente, contudo, das mudanças de linguagem mais usuais atualmente e de sua relevância para as lutas políticas indígenas do tempo presente.

o mesmo desempenhou um papel importante nas guerras pernambucanas da América Portuguesa no século XVII, tanto nas guerras de resistência como na Restauração. Por isso, a sua imagem foi exaltada pelos cronistas que analisam a restauração pernambucana e enaltecida por diversos historiadores dos séculos XIX e XX, transformando-se em herói do panteão nacional.

Em 2012, a Presidência da República sancionou a Lei nº 12.701, reconhecendo o índio Felipe Camarão como um vulto nacional, inscrevendo o nome dele, ao lado de Francisco Barreto de Menezes, João Fernandes Vieira, André Vidal de Negreiros, Henrique Dias (negro forro que participou de vários combates contra os holandeses) e Antônio Dias Cardoso, no livro dos Heróis da Pátria, depositado no Panteão da Pátria e da Liberdade Tancredo Neves. Portanto, a partir desse decreto, pretendeu-se firmar na memória nacional a figura de Felipe Camarão, junto a outros personagens que desempenharam um importante nas guerras luso-holandesas.

Felipe Camarão: a contribuição para a Lei 11.645/08.

A Lei 11.645/08 pode desencadear mudanças na visão eurocêntrica predominante na história ensinada no Brasil, no diálogo entre o ensino e a revisão da historiografia voltada para a história indígena e nas escolhas dos sujeitos históricos, apresentados aos jovens de hoje como protagonistas ativos da história da sociedade à qual pertencem. A proposta de colaborar com a implementação da Lei nº 11.645/08, realizada no Mestrado através da concepção de um projeto editorial, partiu do empenho em reforçar o objetivo da lei, que pretende possibilitar o respeito dos brasileiros aos povos indígenas e o reconhecimento das sociodiversidades no país.

No entanto, é importante constatar que a promulgação da lei 11.645/08² altera a lei 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Essa alteração é fruto das demandas dos povos indígenas que reivindicaram o reconhecimento e o respeito aos seus direitos. Esse novo cenário político é resultado da organização e mobilização de diferentes movimentos sociais, que lutam para promover a necessária valorização das matrizes socioculturais que fizeram do Brasil um país plural e múltiplo. Recorrendo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 10 de março de 2004, verifica-se um conjunto de dispositivos legais indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da avaliação crítica das relações étnico-raciais nas escolas.

Uma das propostas das Diretrizes é o trabalho com personagens negros da história do Brasil e mundial, como por exemplo, Luiz Gama e Nelson Mandela, para incentivar a autoestima das populações afrodescendentes. Entretanto, apesar de elas mencionarem mais de 30 personagens negros, os indígenas foram “esquecidos”, sendo um aspecto motivador para ser escolhido como tema da minha dissertação do mestrado no Profhistória. Esse cenário de esquecimento dos personagens indígenas foi o fator determinante para a realização da pesquisa que resultou em um livro sobre o personagem indígena Felipe Camarão. A partir da minha experiência como professor pude comprovar que a temática indígena é pouco abordada nas escolas. Meus discentes desconhecem totalmente quem foi o índio Felipe Camarão, dado que considero ser indício de um desconhecimento mais profundo, alimentado por estereótipos usuais sobre as coletividades indígenas no passado e no presente.

² A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional já havia sido modificada pela publicação da Lei 10.649/03, que estabelece o ensino da “História da África e da Cultura Afro-Brasileira”.

O trabalho com um personagem indígena pode contribuir com as diretrizes curriculares e gerar novos olhares sobre os índios no espaço escolar. A Lei 11.645/08 pode desencadear mudanças no paradigma eurocêntrico predominante na história ensinada no Brasil, no diálogo entre o ensino e a revisão da historiografia voltada para a história indígena e nas escolhas dos sujeitos históricos, apresentados aos jovens de hoje como protagonistas ativos da história da sociedade à qual pertencem. É nessa perspectiva de debates, diálogos e trocas de experiências que será possível conhecer melhor os caminhos trilhados para a implantação de estudos escolares que valorizem a história indígena. Daí a relevância de debater personagens indígenas, justamente para fomentar nas redes públicas um olhar mais cuidadoso sobre os povos indígenas no Brasil.

A importância de estudos que abordem personagens indígenas busca superar desinformações e equívocos, que resultam em estereótipos e preconceitos. Além disso, o estudo das trajetórias de personagens indígenas pode descortinar novos horizontes para a história desses povos nativos e para a própria história colonial.

Felipe Camarão: um guerreiro enaltecido

O personagem indígena Felipe Camarão desempenhou um papel importante nas guerras pernambucas da América Portuguesa no século XVII, tanto nas guerras de resistência como na Restauração. Por isso, foi apropriado pela memória da restauração pernambucana e enaltecido pela historiografia dos séculos XIX e XX, transformando-se em herói do panteão nacional. Pertencente ao grupo dos potiguares, o índio viveu em uma missão jesuíta, onde foi doutrinado de acordo com a fé católica, pôde aprender português e algumas noções de latim. Ao que tudo indica, ele surpreendia a muitos por falar com desenvoltura, mostrar boas maneiras e por ser muito religioso.

A importância da guerra contra os holandeses na historiografia brasileira do século XIX foi sublinhada por muitos

autores do período. Nesse episódio, com efeito, convergem todos os ingredientes da narrativa nacional que então se buscava escrever. Contra o “invasor” estrangeiro, o sentimento patriótico mobiliza as “três raças”, e as incita ao heroísmo. Essa moral é resumida pela primeira batalha dos Guararapes, em que se distinguiram as figuras de João Fernandes Vieira, André Vidal de Negreiros, Felipe Camarão e Henrique Dias.

O historiador Francisco Varnhagen foi o expoente da historiografia oitocentista no Brasil. Sua obra é marcada pelo histórico que fez da colonização portuguesa, exaltando a postura do poder metropolitano. Teve muito mais sensibilidade e receptividade para o colonizador que para com os grupos submetidos, como se evidencia por sua condenação a todos os protestos ou rebeldias contra a metrópole. O historiador não fica a favor do índio que não se submete às tentativas de “civilização”, nem do negro que foge e se une aos seus, fazendo quilombos. Ele também tem palavras acres para toda desobediência às autoridades portuguesas. Condena as conspirações, como no caso dos conjurados mineiros de 1789, e mais ainda dos baianos em 1798. E sobre a Revolução de 1817, considera-a deplorável e incompreensível.³

É importante percebermos que este historiador foi influenciado pelas doutrinas raciais que estavam sendo difundidas na Europa no século XIX e que logo chegariam ao Brasil. Segundo a doutrina dominante neste tempo, a humanidade era composta de uma única espécie, mas que, apesar disso, apresentava a capacidade de aperfeiçoar-se através de uma evolução realizada numa direção que a conduziria a uma superioridade física e mental sintetizada na “civilização” branca e europeia.⁴

Entretanto, como aponta a historiadora Lilia Schwarcz, “ser civilizado” – ou seja, ter a característica do mais alto grau de

³ IGLÉSIAS, Francisco. Os historiadores do Brasil: capítulos de historiografia brasileira. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2000. p. 82.

⁴ SCHWARCZ, Lilia Moritz. Uma história de “diferenças e desigualdades”. As doutrinas raciais do século XIX. In: O espetáculo das raças: cientistas sociais e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo, Cia das Letras, 1993, p.43-66.

evolução humana – não é algo que esteja ao alcance de todos os seres humanos, na visão dos homens daquele século. E isso fica mais claro quando, no início do século XIX, o termo “raça” ganha novos sentidos, segundo Schwarcz, inaugurando “a ideia da existência de heranças físicas permanentes entre os vários grupos humanos”. A partir deste conceito, tanto os atributos de caráter físico como os de personalidade passam a ser entendidos como elementos determinados biologicamente”.⁵

Embora a visão de Varnhagen sobre os índios seja racista e hierarquizada, com relação ao chefe potiguar, ele tem um posicionamento diferente, já que reconhece a importância do índio potiguar nas guerras holandesas. Vamos verificar dois fragmentos de seu livro, a *História das lutas com os holandeses no Brasil*, que comprovam essa valorização específica, todavia ele não deixa de inferiorizar os outros índios.

“Ao vê-lo tão bom cristão, e tão diferente de seus antepassados, não há que argumentar entre os homens com superioridade de gerações; sim, deve abismar-nos a magia da educação que ministrada, embora a força, opera tais transformações, que de um bárbaro prejudicial à ordem social, que pode conseguir um cidadão útil a si e à Pátria.”

“Quanto ao Camarão, devemos dizer que ele cumpriu o seu mandato muito além do que se podia esperar. Desde que se apresentou como vencedor, grande número de índios que estavam com o inimigo, com essa fidelidade flutuante comum a todo povo bárbaro, segundo já reconhecia a antiguidade, abandonaram-no e prestaram obediência ao mesmo Camarão, que, com seu auxílio, conseguiu dominar todo o sertão do Norte, chegando até os confins do Ceará”.⁶

Em suma, o mito formulado por Varnhagen, sobre a união entre as três raças, contribuiu de forma decisiva para a valorização do índio Camarão e do negro Henrique Dias. Esta seria uma das razões o personagem Felipe Camarão ser mais amplamente

⁵ SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Op. Cit.* p. 40.

⁶ VARNHAGEN, Francisco A. de. *História das lutas com os holandeses no Brasil: desde 1624 até 1654*. 2a ed. Rio de Janeiro, Biblioteca do Exército, 2002. p. 224.

conhecido. Não há dúvidas de que constitui um herói nacional, mesmo que seja, na maioria das vezes, apenas lembrado quando remetido ao triunvirato restaurador das três raças.

Trajatória de Felipe Camarão nas Guerras Luso-Holandesas do século XVII

A trajetória de Felipe Camarão nas guerras contra os holandeses é muito efetiva. As fontes históricas indicam que ele esteve à frente das tropas indígenas na Guerra de Resistência (1630-1637), como também no período da Restauração Pernambucana (1645-1654), quando os invasores são expulsos. Desde o início, se manteve fiel aos portugueses, participando de importantes batalhas, como por exemplo, a dos Guararapes.

A participação do índio Camarão nas guerras de resistência é bastante destacada pelos cronistas. Um dos documentos mais valiosos é a crônica *“O Valeroso Lucideno e Triunfo da Liberdade”*, da autoria de frei Manoel Calado, pregador da Ordem de São Paulo, respira a experiência direta dos acontecimentos do século XVII. Nesta passagem, o frei diferencia Felipe Camarão dos demais índios: “Um índio brasileiro, o mais leal vassalo, que sua Majestade tem nesta América, e o mais amigo dos portugueses que todos os que até agora tem havido (...)”.⁷

Em 15 de fevereiro de 1630, o coronel flamengo Diederick Van Waerdenburch iniciou o desembarque em Olinda, buscando retomar para a Holanda a participação no comércio açucareiro do Brasil, já que esta foi excluída pelo rei espanhol no período da União Ibérica (1580-1640). A partir deste fato, o militar superior Matias de Albuquerque, que nasceu no Brasil, comandará as forças de resistência, que por sinal eram muito inferiores. Entretanto, utilizando uma tática de guerrilhas, organizando ataques ocasionais e obstruindo o acesso a suprimentos, este obteve alguns resultados positivos, minando em alguns

⁷ CALADO, Manoel. *O valeroso Lucideno e Triunfo da Liberdade*. 4ª ed. Recife, Fundarpe, 1985, 2 V (Coleção Pernambucana – 2ª fase, 13)

momentos as forças holandesas, proporcionando uma maior organização das forças de resistência.

Com o avanço das tropas holandesas, o general Matias de Albuquerque organizou o recrutamento, sendo Felipe Camarão oferecido ao general, como mostra o cronista Diogo Lopes Santiago:

Sendo tomadas as forças do Recife, Matias de Albuquerque, juntando gente, por conselho dos homens práticos na guerra, determinou fazer uma força inexpugnável, quase uma légua distante da Vila e do Recife em um sítio conveniente, para impedir ao inimigo que não ganhasse a campanha (...). Neste tempo se ofereceu a Matias de Albuquerque um índio chamado Antônio Camarão⁸.

O general Albuquerque, buscando frear o avanço holandês, montou uma estratégia para repeli-los, já contando com a participação dos indígenas. Os índios conseguiram surpreender os holandeses com seus arcos e flechas, nos ataques que ocorreram nas proximidades da vila de Olinda.

Entretanto o resultado desta primeira batalha com os holandeses foi desastroso para a resistência montada pelos luso-brasileiros, já que estes saíram derrotados, perdendo a Vila de Olinda. Os holandeses atacaram com artilharia pesada, deixando o general Matias de Albuquerque bem preocupado, pois o número de mortos e feridos foi elevado, sendo assim teve que recuar para planejar uma nova resistência aos flamengos.

Com essa derrota, e percebendo que não poderia defender a povoação do Recife, o general, utilizando-se das táticas de guerrilhas, resolveu queimá-la, impedindo os holandeses de ficar com o açúcar e suprimentos, em 1630. A tática de queimar a povoação impediu os holandeses de entrar no local, já que todo o

⁸ SANTIAGO, Diogo Lopes. *História da Guerra de Pernambuco e feitos memoráveis do mestre de campo João Fernandes Vieira, herói digno de eterna memória*. Recife, Fundarpe, 1984. p. 39.

depósito de açúcar foi queimado, além do dinheiro que deixaram de arrecadar com a planejada venda do açúcar.

É interessante notarmos que Felipe Camarão, quando passou a auxiliar as tropas portuguesas sob o comando do general Matias de Albuquerque, já era respeitado entre índios da sua nação como indica o cronista Diogo Lopes Santiago: Era principal pessoa entre os índios, a que eram muito obedientes, e sua gente muito destra em atirar flechas, e o elegeram por seu maioral, por animoso e esforçado⁹.

Antes mesmo de Felipe Camarão ter atuado de forma decisiva nas guerras holandesas, fato que ocorrerá a partir de 1633, o rei Felipe IV de Espanha comprometeu-se a conceder ao índio potiguar largas mercês, dentre elas, o hábito da Ordem de Cristo, a patente de Capitão-mor dos potiguares, o brasão de armas e soldo, que totalizavam 80 mil réis. Esse comprometimento nos mostra a importância que a força indígena tinha nessas guerras. Portanto, a Coroa ibérica não queria perder de forma nenhuma esses aliados, já que representavam uma colaboração militar muito valiosa. A seguir, a carta régia, que indica o comprometimento do Rei:

Eu, el Rei, vos mando louvar com brevidade ao Índio principal que vos assiste, que se chama, Antônio Felipe Camarão de nação Potiguar, e que todos os índios dessa capitania e os das mais até o Ceará o respeitam, e serve desde o princípio da guerra nas instâncias mais arriscadas, e junto ao inimigo pelejando em todas as ocasiões com muito valor, e é bom cristão, e dele depende a conservação dos mais índios e, havendo respeito a seus procedimentos hei por bem de lhe fazer mercê do hábito da Ordem de Cristo com 40.000 de renda, e que se lhe passe patente do Capitão-mor dos índios potiguares com 40.000 de soldo, pagos no Almojarifado dessa Capitania, e se lhe dê um brasão de armas (...).¹⁰

⁹ SANTIAGO, Diogo Lopes. *Op. Cit.* p. 40.

¹⁰ COELHO, Duarte de Albuquerque. *Memórias Diárias da guerra do Brasil*. Recife, Fundação da Cultura Cidade de Recife, 1982 (Coleção Recife, 12). p. 163.

A trajetória militar de Felipe Camarão nas guerras de restauração limitou-se aos primeiros grandes combates, entre 1645 e 1648, já que o índio potiguar veio a falecer antes do triunfo português, em 1654. Este é o último período das guerras holandesas, sendo marcado pela Restauração e pela derrota definitiva dos holandeses.

A dominação holandesa em Pernambuco, iniciada em 1630, sofreu grande revés com a queda dos preços de açúcar na década de 1640. Além do mais, o programa de reconstrução do sistema produtivo, realizado no Governo Nassau (1637-1644), estimulava os comerciantes a concederem empréstimos aos senhores de engenho e lavradores, endividando-os. Com a crise, os capitais retornaram à Europa, e a Companhia das Índias Ocidentais teve de encampar as dívidas e pressionar os colonos. Assim, começou a revolta dos luso-brasileiros, que não mais contavam com a ação conciliadora de Nassau.

A partir de 1644, iniciou-se um movimento de tropas entre a Bahia e Pernambuco. André Vidal de Negreiros e João Fernandes Vieira planejaram, em segredo, ataques às áreas holandesas, e contaram com o apoio militar do chefe potiguar Felipe Camarão e com as tropas do negro Henrique Dias.

Em 1645, o mestre de Campo André Vidal de Negreiros, o Governador João Fernandes Vieira, além de Camarão, partiram para a reconquista da Ilha de Itamaracá, sendo esta chamada pelos holandeses de Cidade Schkoppe (Homenagem a Von Sigismund Schkoppe – chefe militar das forças terrestres holandesas), mas depois de muitas horas de luta, os flamengos conseguiram repelir os luso-brasileiros. Nessa batalha, o capitão-mor dos índios, o governador João Fernandes Vieira e o mestre de campo Vidal de Negreiros foram acertados com tiros de pistola, mas conseguiram sobreviver.

No final de 1645, Camarão começou a se preparar para uma grande batalha no distrito do Rio Grande, em Cunhaú. Na crônica “*O Valeroso Lucideno e Triunfo da Liberdade*”, frei Manoel Calado mostra os aspectos religiosos do índio potiguar, e cita uma

passagem em que Felipe Camarão tira um relicário do peito e começa a rezar. E depois, com um semblante feliz e grave aspecto, começa a discursar para os seus soldados em nome da causa portuguesa, como podemos perceber nesse pequeno trecho: A causa desta guerra e a razão são justas. Querem saber qual é? É acudir nosso Rei, defender a pátria e a fé (...).¹¹

Segundo frei Manoel Calado, as tropas de Camarão destroçaram o exército flamengo nessa batalha, revelando que os flecheiros de Camarão os fizeram arrepiar a carreira, ficando alguns no rio, bebendo mais água do que queriam e servindo de mantimento para os peixes. O cronista cita que Camarão ficou quatro dias no campo celebrando a vitória, além de agradecer a Deus, para depois se dirigir à Paraíba, onde teria novas batalhas.

O chefe potiguar era conhecido por ser fiel aos preceitos da doutrina católica. O fragmento abaixo, extraído da crônica de Diogo Lopes, ilustra a apropriação dos valores portugueses, por conseguinte, da própria história colonial, na medida em que o índio potiguar se incluiu nela, colocando-se ao lado dos vencedores e proclamando igualmente suas glórias e feitos históricos, reconstruindo junto sua identidade, sua história e memória:

Tornando ao Camarão e seu exército, festejaram grandemente a vitória e deram graças a Deus, principalmente o índio Camarão, que rendeu infinitas graças a aquele poder divino, de que tudo depende, porque foi homem temente a Deus e bom cristão; e antes de entrar na batalha fez uma devota oração, tirando um relicário que sempre consigo trazia, o qual de uma parte tinha esmaltada a imagem de Cristo, e da outra a da Virgem Maria, Nossa Senhora, das quais ele era muito devoto, e depois de beijar estas santas imagens com muita devoção (...).

Em 1648, Felipe Camarão ainda participara da primeira batalha dos Guararapes, mas acometido de febre maligna, não conseguiu ver o triunfo da Restauração Pernambucana. A morte

¹¹ CALADO, Manoel. *Op. Cit.* p. 206.

deste índio foi muito sentida, como revela Filipe Bandeira de Melo, Tenente do mestre-de-campo Francisco Barreto, em uma carta ao rei, datada do Arraial do Bom Jesus, em 19 de maio: “O Capitão-mor Camarão morreu um dia destes, e foi grande perda. Fizemos-lhe as honras com tudo o que a capacidade desta campanha deu lugar”. É importante observarmos que as ações deste índio ficaram na memória da Restauração Pernambucana, já sendo reconhecidas pelos cronistas Diogo Lopes de Santiago e frei Manoel Calado no decorrer da guerra.

O cronista Diogo Lopes exalta a participação do índio potiguar nas guerras holandesas, a sua fidelidade à nação portuguesa e a sua religiosidade. Por fim, ele descreve o funeral, mostrando que Camarão fora enterrado de acordo com a doutrina cristã, além de ter sido muito honrado e respeitado:

Por este tempo morreu o governador dos índios, D. Antônio Felipe Camarão, tão afamado e nomeado nestas campanhas por seus ilustres feitos, deixando a todos geralmente sentidos de sua morte, sabendo a falta que fazia, sendo este índio tão fidelíssimo à nação portuguesa, acompanhando sempre os portugueses, (...) sendo bastante experimentado soldado e grande ardiloso na guerra, e muito bom cristão. (...) Por ser entre eles pessoa muito principal, e a quem todos os índios destas capitânicas obedeciam; chamava-se antes de ter o Dom, Antônio Poti, que na sua língua quer dizer-Camarão; e era tão exato em suas coisas (...). Foi enterrado com muita honra e pompa funeral na igreja do arraial, deixando seus soldados índios tristes pela sua morte. (...) e é para notar que a última ocasião que este se apresentou em vida, foi à batalha dos Guararapes primeira, e daí a coisa de um mês se lhe seguiu a morte de doença; porque homem tão animoso à última pendência da vida, que foi tão famosa, fosse a que fechasse a mesma vida a suas proezas(...).¹²

Enfim, as derrotas holandesas, sobretudo nas duas batalhas dos Guararapes (1648-49), levaram os Estados Gerais das Províncias Unidas dos Países Baixos a abandonarem a reconquista

¹² SANTIAGO, Diogo Lopes. Op. Cit. p. 484.

do território Nordeste. Em 26 de janeiro de 1654, renderam-se os holandeses no Recife, com a Capitulação da Campina da Taborda, reconhecendo que sua derrota era definitiva.

Felipe Camarão e o Ensino de História

Na escrita da História que por gerações chegou aos manuais didáticos, os índios, muitas vezes, mereceram atenção acanhada, aparecendo como atores coadjuvantes, agindo sempre em função dos interesses alheios. Como enfatiza a historiadora Maria Regina Celestino¹³, eles não agiam, apenas reagem a estímulos externos, sempre colocados pelos europeus. É dessa forma que os índios são abordados, grosso modo, por uma historiografia consolidada, que vem do século XIX e que influenciou a produção dos manuais didáticos.

As relações de contato entre os índios e a sociedade ocidental eram vistas como simples relações de dominação impostas aos índios, de tal forma que não lhes restava margem de manobra alguma, a não ser a submissão passiva a um processo de perdas culturais progressivas, que os levaria à descaracterização e à extinção étnica. Contudo, a partir de uma nova abordagem sobre a vivência no mundo colonial, é possível desmontar alguns estereótipos sobre as relações de aliança e colaboração dos índios com os europeus. Os povos indígenas não estavam na América à disposição dos colonizadores, nem com eles colaboraram por ingenuidade, como parece. Ao contrário, responderam ao contato de acordo com suas próprias motivações, ligadas à dinâmica de suas organizações, que igualmente se modificavam ao decorrer do processo histórico.¹⁴

¹³ ALMEIDA, M. R. Celestino de. *Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do rio de Janeiro*. Rio de Janeiro. Arquivo Nacional, 2003. [17]

¹⁴ ABREU, Martha. SOIHET, Rachel (orgs). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro, Casa da Palavra, 2003. p. 29.

Em relação às abordagens pedagógicas, sabemos que estas dialogam com os contextos históricos e com a historiografia de seu tempo. Assim a ampliação da história social do Brasil e a Lei 11.645/08, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História e das culturas indígenas, podem modificar esse quadro que secundariza os índios no ensino de História. A efetivação dessa lei, além de mudar antigas práticas pedagógicas preconceituosas, favorecerá novos olhares para a História e a Sociedade. A escola é um *locus* onde a Lei poderá viabilizar espaços que favoreçam o reconhecimento da diversidade e uma convivência respeitosa, baseada no diálogo entre os diferentes atores sociopolíticos, oportunizando igualmente o acesso e a socialização dos múltiplos saberes.

Nos últimos anos, historiadores e antropólogos têm discutido, questionado e ampliado o conceito de identidade, associando-o à ideia de pluralidade cultural e contribuindo para valorizar alguns temas e sujeitos sociais negligenciados em nossa historiografia. Estudos sobre negros, índios, populações migrantes e relações de contato entre os grupos mais variados ganham novas dimensões, quando analisados à luz das recentes abordagens interdisciplinares da história e da antropologia.

A história cultural constitui o principal ponto de encontro entre as duas disciplinas, campo no qual a fronteira entre elas torna-se tênue ou até desaparece em abordagens interdisciplinares, que, em nossos dias, tendem a se ampliar e a enriquecer nosso conhecimento sobre os mais diversos povos e suas complexas relações socioculturais. A noção de cultura como produto histórico, dinâmico e flexível conduz a novas abordagens sobre relações de contato que, priorizando as ideias de apropriação e ressignificação cultural, questionam e complexificam o conceito de aculturação.

Mas é importante lembrarmos que o ensino de história já vinha passando por mudanças, convergindo a seu favor teorias da educação, teorias da história, políticas governamentais e demandas sociais geradas em função das transformações políticas, sociais, culturais, tecnológicas e econômicas, que se processam mundialmente, desde os anos 1970 do século passado. Portanto, temas

como identidade de gênero, etnicidade, dever de memória, patrimônio, entre outros que se impuseram como objetos privilegiados da agenda do historiador nesse tempo presente. A própria aprovação da lei 11.645/08 é uma resposta do Estado às demandas sociais e mobilizações dos grupos indígenas na atualidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais, para o ensino de história da cultura afro-brasileira e africana, documentos na área de educação, estabelecem uma relação entre a ideia de pluralidade cultural e a política de patrimônio cultural no Brasil. Esses documentos reconhecem a diversidade cultural como um direito e como elemento de fortalecimento da democracia e do combate ao racismo.¹⁵

É a partir desses elementos que norteiam a historiografia desde as últimas décadas do século XX, que observamos a emergência da Lei 11.645/08, conseqüentemente a “questão da diferença” passou a ocupar o centro dos debates políticos e científicos, sendo decisiva para o aumento significativo de demandas de identidades no Brasil. Com isso, a análise de um personagem indígena dentro dessas referências de identidade, memória e do papel do indivíduo na história são fundamentais para contribuir com um novo olhar sobre a história indígena.

Pensando especificamente no personagem Felipe Camarão, vê-se que ele é um exemplo clássico de um índio aldeado, sendo esta uma referência ao livro *Metamorfoses indígenas*, da autora Maria Regina Celestino de Almeida. Trata-se de um índio integrado à colonização, não se diluindo nas categorias genéricas de escravos ou despossuídos da Colônia. Este índio era súdito do rei e essa posição lhe possibilitava solicitar mercês. Conseqüentemente, estava na posição mais valorizada pelos índios aldeados no mundo

¹⁵ GONTIJO, Rebeca. “Identidade nacional e ensino de História: a diversidade como patrimônio sociocultural”. In: Martha Abreu; Rachel Soihet. (Orgs.). Ensino de História: conceitos, temáticas, metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p.53-79.

colonial, o que demonstra reconhecimento e apropriação dos valores do novo mundo onde atuavam.

Portanto, ao observar as aldeias indígenas no período colonial, estas podem ser vistas como espaço de interação entre grupos sociais étnicos diversos, nos quais os índios aprendiam novas práticas culturais e políticas por eles reelaboradas, a partir de seus próprios valores e tradições e de acordo com as necessidades que se lhes apresentavam, recuperando as imagens dos índios como agentes de suas histórias.

Considerações Finais

É de suma importância ter um olhar mais cuidadoso sobre os índios, mostrando que estes tinham suas próprias motivações e que foram ativos na construção do processo histórico. O objetivo é que o público-alvo reflita sobre os direitos indígenas às suas terras, procurando enxergar as mobilizações e as leis em torno dessa questão. Atualmente, a discussão sobre diversidade cultural já é uma realidade educacional. Este é o cenário ideal para tentar uma aproximação efetiva com o universo sociocultural indígena, buscando superar desinformações, equívocos e a ignorância, que resultam em estereótipos e preconceitos sobre os povos indígenas. Para isso, é fundamental a formação continuada dos professores e a inclusão da temática nas capacitações, seminários e cursos, estimulando o conhecimento sobre esses povos.

A grande questão foi romper com a ideia do índio genérico, passando a tratar das especificidades étnicas e retirar os grupos indígenas de um lugar secundário nesse mundo colonial. Já não podemos mais, então, dizer que todos os índios falam a mesma língua, ou que os índios do Brasil têm as mesmas formas de organização social. Faz-se necessário considerarmos as diversidades culturais de cada povo.

Esse breve texto buscou a partir de uma nova abordagem sobre a vivência no mundo colonial, desmontar alguns estereótipos sobre as relações de aliança e colaboração dos índios com os

européus. Ao leitor, foi apresentada um breve relato da história do índio Felipe Camarão, no contexto das guerras pernambucanas do século XVII. Decerto que é fundamental que outras histórias sobre os indígenas sejam escritas para inserir, de forma efetiva, tal temática na educação.

Referências

ABREU, Capistrano de. *Capítulos de História Colonial*. Rio de Janeiro, Fundação Biblioteca Nacional.

ALMEIDA, M. R. Celestino de. *Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do rio de Janeiro*. Rio de Janeiro. Arquivo Nacional, 2003.

ALMEIDA, M. R. Celestino de. *Os índios na História do Brasil*. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2010.

BARLEUS, Gaspar. *História dos feitos recentemente praticados durante oito anos no Brasil* (trad). 2. ed. Recife, 1980.

CALADO, Manoel. *O valeroso Lucideno e Triunfo da Liberdade*. 4a ed. Recife, Fundarpe, 1985, 2 V (Coleção Pernambucana – 2a fase, 13).

COELHO, Duarte de Albuquerque. *Memórias Diárias da guerra do Brasil*. Recife, Fundação da Cultura Cidade de Recife, 1982 (Coleção Recife, 12).

COUTO, Domingos do Loreto. *Desagravos do Brasil e glórias de Pernambuco*. Ed.Fac simulada. Posfácio de José Antônio Gonsalves de Mello. Recife, Fundação de Cultura.Cidade do Recife, 1981.

DELACROIX, Christian; DOSSE, François; GARCIA, Patrick. *Correntes históricas na França: séculos XIX e XX*. Traduzido por Roberto Ferreira Leal. Rio de Janeiro: Editora FGV; São Paulo: Editora Unesp, 2012.

ENDERS, Armelle. “O Plutarco Brasileiro: A produção dos Vultos Nacionais no Segundo Reinado”, *Estudos Históricos*, v. 1, n. 25, 2000.

ENDERS, Armelle. *Os vultos da nação: fábrica de heróis e formação dos brasileiros*. Rio de Janeiro, Ed. FGV, 2014.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & Senzala*. 16a ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1973.

GONTIJO, Rebeca. “Identidade nacional e ensino de História: a diversidade como patrimônio sociocultural”. In: Martha Abreu; Rachel Soihet. (Orgs.). *Ensino de História: conceitos, temáticas, metodologia*. Rio de Janeiro, Casa da Palavra, 2003.

GRINBERG, Keila; GRINBERG, Lucia; ALMEIDA, Anita Correia Lima De. *Para Conhecer Chica da Silva*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

HEYMANN, Luciana. “O ‘devoir de mémoire’ na França contemporânea: entre a memória, história, legislação e direitos”. Rio de Janeiro: CPDOC, 2006.

IGLÉSIAS, Francisco. *Os historiadores do Brasil: capítulos de historiografia brasileira*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2000.

JESUS, frei Rafael de. *Castrioto Lusitano*. Lisboa, 1679.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado – contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LAET, J. de. *Primeiro Livro da História ou Anais dos feitos*. Recife, 1874.

MELLO, Evaldo Cabral de. *Olinda restaurada (1975)*. 2a ed. Rio de Janeiro, Topbooks, 1998.

MELLO, Evaldo Cabral de. *Rubro Veio: o imaginário da restauração pernambucana*. 2a ed. rev. Rio de Janeiro, Topbooks. 1997.

MELLO, J.A. Gonsalves de. *O Tempo dos Flamengos*. 3a ed. Rio de Janeiro. Topbooks, 1987.

MELLO, J.A. Gonsalves de. *Restauradores de Pernambuco: biografias de figuras do século XVII que defenderam e consolidaram a unidade brasileira*. Recife, Imprensa Universitária, 1967.

RAMINELLI, Ronald José. *Nobrezas do Novo Mundo: Brasil e ultramar hispânico, séculos XVII e XVIII*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.

- SANTIAGO, Diogo Lopes. *História da Guerra de Pernambuco e feitos memoráveis do mestre de campo João Fernandes Vieira, herói digno de eterna memória*. Recife, Fundarpe, 1984.
- SARLO, Beatriz. *Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. São Paulo: Cia das Letras, 2007.
- SCHWARCZ, Lilian Mortiz. "Uma história de "diferenças e desigualdades: as doutrinas raciais do século XIX". In: *O espetáculo das raças; cientistas sociais e questão racial no Brasil, 1870-1930*. São Paulo, Cia das Letras, 1993.
- STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Historiografia e ensino de história através dos livros didáticos de história. In: OLIVEIRA, Margarida M. Dias de (Org.). *Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços*. Natal: EDUFRN, 2008.
- VAINFAS, Ronaldo (dir.). *Dicionário do Brasil Colonial (1500-1808)*. Rio de Janeiro, Objetiva, 2000.
- VAINFAS, Ronaldo (dir.). *Dicionário do Brasil Imperial (1822-1889)*. Rio de Janeiro, Objetiva, 2002.
- VARNHAGEN, F. A. *História Geral do Brasil*. São Paulo, Melhoramentos, 1959.
- VARNHAGEN, Francisco A. de. *História das lutas com os holandeses no Brasil: desde 1624 até 1654*. 2a ed. Rio de Janeiro, Biblioteca do Exército, 2002.
- WITTMANN, Luisa Tombini (org). *Ensino De História Indígena*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

Um olhar para o ensino de História da África através do cinema:

Práticas do Ensino Fundamental – anos iniciais

Raquel Cristina Coelho

Retomar minha dissertação após dois anos de defesa, com os inúmeros acontecimentos que permearam o período de 2020 a 2022, é um exercício de avaliação, de releitura e reestruturação do que foi pensado, elaborado e estruturado no período de 2018 a 2019, em uma prática de educação antirracista.

O trabalho foi pautado no questionamento: o cinema pode ajudar a compreender o discurso criado sobre a África e mudá-lo? Foi a partir deste questionamento e com o objetivo de repensar a História da África através do cinema que a dissertação foi desenvolvida, pois foram trabalhados aspectos ligados ao ensino de História voltado para o público dos anos iniciais do Ensino Fundamental – turma de 3º ano, faixa etária entre oito e doze anos, no município de Petrópolis/RJ.

O trabalho teve como base a legislação vigente LDB 9.394/96 e as Leis 10.639/03¹ alterada pela Lei 11.645/08², que são conquistas

¹ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 27 jul. 2019.

² 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". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 27 jul. 2019.

atribuídas também às lutas e reivindicações dos movimentos sociais – em especial o negro e o indígena – para que tivéssemos em nossa Educação Nacional o resgate de temas que foram deixados de lado na historiografia brasileira. Se não foram deixados de lado, pelo menos, não tiveram, dentro da educação nacional, o devido reconhecimento e abertura para pesquisa durante muitos anos³.

Partindo das questões apontadas acima sobre a história brasileira e levando em consideração as transformações sociais e políticas do tempo presente, a questão sobre a História da África precisa ser efetivada. Portanto, o interesse está em fazer com que os educandos dos anos iniciais saibam mais sobre o continente africano e consigam relacionar com a construção histórica do povo brasileiro, lembrando que eram educandos em fase de alfabetização, curiosos, imaginativos e cheios de questionamentos sobre os mais diversos temas. Eles tiveram a chance de pensar a história e, com o decorrer do processo, construíram a narrativa de suas trajetórias:

A história deve deixar de ser apenas um discurso sobre o passado ou sobre o futuro, para se debruçar sobre o presente, descobrindo este presente de multiplicidade espaço-temporal, pensando os vários passados que se encontram entre nós, e os vários futuros que se pode construir (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2009, p. 347).

A pesquisa foi pensada inicialmente para debater o uso do cinema em sala de aula a partir do ensino de História da África nos anos iniciais da educação básica, sendo reorientada no seu percurso. Houve a ampliação do debate sobre as questões filmográficas, especialmente articuladas com o interesse dos educandos pelas etapas de desenvolvimento dos filmes como: elaboração de roteiros, cenários, construção de personagens etc.

³ Cf.: MUNANGA, Kabengele. *Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?* Revista do Instituto de Estudos Brasileiros. Brasil, n. 62. 2015, p. 20-31. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rieb/n62/2316-901X-rieb-62-00020.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

Pensando na atuação do professor de História e na formação dos educandos na Educação Básica, é urgente discutir essas diferenças presentes em nossa multiplicidade espaço-temporal. É nesse contexto que a pesquisa investigou o discurso cinematográfico sobre a temática História da África e seu impacto na educação nos anos iniciais, construindo a noção de identidade e de compreensão da importância da disciplina História.

É nesse ponto que o Mestrado Profissional em História (ProfHistória) procura atender a formação dos professores de História, que é feita de maneira conjunta, ou seja, a pesquisa acadêmica e a prática profissional sendo aplicada em sala de aula, até porque somente a lei não resolve todas as lacunas de nossa formação, pois:

[...] para muitos a África constitui uma unidade vinculada ao passado, habitada por animais, homens e mulheres pobres e doentes; alguns marcadores geográficos, como o Saara ou o rio Nilo, por exemplo, não são reconhecidos como africanos; eventos históricos recentes, como os processos de independência, são quase que totalmente desconhecidos. Mesmo se considerarmos a cultura afro-brasileira, são comuns confusão de ordem conceitual: noção de que cultura se resume às manifestações artísticas ainda é frequente, assim como a ideia de que foi estritamente "cultural" a contribuição africana à formação da nacionalidade. (COELHO; COELHO, 2015. p. 295).

Contudo, ao trabalhar com os filmes de animação, é necessário levar em consideração que há, em diversos filmes⁴, questões que são totalmente desconhecidas para os educandos dos primeiros

⁴ Cabe salientar que os filmes que serão trabalhados são do universo infanto-juvenil e de produção europeia o que também abre um debate sobre a representação africana a partir do olhar francês para as ex-colônias e como se constrói essa relação dentro da produção cinematográfica africana conforme destaca Felipe Ricardo Baptista e Silva em seu texto *Do Cinema na África ao Cinema Africano: ideologias, representações e linguagens*. Conteúdo disponível em: <http://www.latec.ufrj.br/revistas/index.php?journal=linguagemdocinema&page=article&op=view&path%5B%5D=690>. Acesso em: 15 jan. 2019.

anos do Ensino Fundamental ou foram apresentadas sem a devida análise, além de outras questões que geram polêmica, como as religiões de origem africana.

Neste sentido, essa relação faz uso da capacidade que o cinema tem de capturar detalhes, indícios sobre o mundo, as contingências da vida, lutas sociais e políticas que se expressam no cinema. O que se pretendia ao trazer para discussão a apresentação da África nos filmes, que com certeza trouxe para as aulas questões culturais da época em que as películas foram produzidas, mas, acima de tudo, abriu discussão sobre a nossa sociedade, possibilitando o debate sobre o racismo, a intolerância religiosa e a valorização da história e cultura africana.

Por esse motivo a pesquisa foi dividida em quatro capítulos: o primeiro capítulo que apresentou a escola, a professora/pesquisadora e os estudantes, o segundo capítulo apresentou o referencial teórico para o uso do cinema no ensino de História, debatendo esse uso junto aos autores Marc Ferro, Robert Rosenstone, Angel Montón e Michèle Lagny e reforçando a necessidade de uma educação que trabalhe com a alfabetização visual, o terceiro capítulo descreveu como ocorreram as exposições e quais elementos da história da África foram trabalhados durante as atividades aplicadas. Já as oficinas, que fizeram parte do quarto capítulo, passaram a fazer parte da análise buscando responder ao questionamento inicial: O cinema pode ajudar a compreender o discurso criado sobre a África e mudá-lo? Através dos roteiros criados pelos educandos, obtivemos dados que confirmam a possibilidade de eficácia do trabalho com cinema nos anos iniciais.

A relação cinema e História

A utilização do cinema como objeto de análise da história está cada vez mais em evidência no meio acadêmico, não só em publicações, mas em congressos e simpósios de história, educação, psicologia etc. Existe uma discussão sobre o mesmo,

principalmente quando se trata de analisar acontecimentos recentes da história. Como é observado por Michèle Lagny:

A utilização do filme pelo historiador, por longo tempo inconcebível e em seguida admitido formalmente, parece constituir doravante o objeto de uma tendência cujo sucesso é crescente, visto que mais do que nunca, todos, cineastas na frente, mas também sociólogos, etnólogos, filósofos e historiadores, afirmam a estreita relação entre o cinema e a história (LAGNY, 2009, p. 99).

Sendo assim, o cinema, a televisão e, hoje em dia, podemos incluir a internet e o fenômeno das redes sociais “se tornaram, [...] o principal meio para transmitir as histórias que nossa cultura conta para si mesma – quer elas se desenrolem no presente ou no passado, sejam elas factuais, ficcionais ou uma combinação das duas coisas” (ROSENSTONE, 2010, p. 19).

Dentro do binômio imagem-som, as imagens produzem memória e esta é fixada pelo cinema dentro de uma estética que marca e que faz lembrar, como deseja o cineasta. É o trabalho com a imagem e som para criar significado. Com relação a essa criação pelo cinema, colocamos na pesquisa e no trabalho com os estudantes, a discussão de como podemos debater a imagem da África no cinema. O que se pretende ao usar o cinema como base desta pesquisa é despertar no educando o debate, a análise e a interpretação dos filmes.

Nesse sentido, o professor trabalha a educação do olhar. E também estimula com os discentes as habilidades para compreender as imagens, os sons e os gêneros fílmicos. É uma ação para adentrar na linguagem cinematográfica, não só como um campo de pesquisa, mas, também, no campo da produção. Para tanto, é necessário “Esclarecer o jovem espectador sobre as principais etapas inerentes à realização de um filme faz parte da educação do olhar, especialmente para aqueles que estão iniciando o desenvolvimento de sua cultura cinematográfica.” (FERREIRA, 2018, p. 69). A educação do olhar, todavia não deve ser só do educando, mas também do professor que deseja trabalhar com o cinema.

Ao contemplar o tópico sobre a educação do olhar, podemos redirecioná-lo para a alfabetização audiovisual. A concepção de alfabetização audiovisual tem ganhado espaço através de programas como o Programa de Alfabetização Audiovisual (PPA) de Porto Alegre⁵, que promove cursos, oficinas e festivais. O programa está voltado para a produção cinematográfica e divulgação de pesquisas nessa área contemplando a prática cinematográfica em sala de aula.

A experiência da Alfabetização Audiovisual inspirou as ações didáticas desenvolvidas com os estudantes. Dessa forma, a produção cinematográfica, um dos objetivos da pesquisa, procurou viabilizar ao educando a possibilidade de analisar e construir narrativas históricas dentro do universo audiovisual.

As ações didáticas foram baseadas no uso do cinema voltado para a pesquisa histórica, entendendo aqui que falamos de filmes de animação para educandos dos anos iniciais em processo de alfabetização. Os filmes selecionados trazem o protagonismo infantil personificado nos meninos *Kiriku e Maki*, ao mesmo tempo em que elementos culturais da África, como a questão da memória e da história oral, tornam-se recorrentes em todos os filmes.

Esses filmes possuem como cenário a África e cada qual compõem uma narrativa que trata de temas específicos, como os mitos em *Kiriku e a Feiticeira* ou a relação de *Maki e Hassan* em *Zarafa*, onde a diferença cultural e geracional se apresenta. Tais temas, que são também destacados pelo Parecer do CNE/CP 003/2004⁶, ampliam os vários aspectos da análise fílmica:

⁵ O Programa de Alfabetização Audiovisual realiza ações de formação docente, cursos de extensão universitária, oficinas de realização audiovisual e festival de cinema a professores e estudantes da Rede Pública de Ensino. Mais informações disponíveis em: <<http://alfabetizacaoaudiovisual.blogspot.com/>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

⁶ Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminação que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: - ao papel dos anciãos e *griots* como guardiões da memória histórica; - a história da ancestralidade e da religiosidade africana -; aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da

Além do mais, um fenômeno como esse deve ser analisado não somente através de civilizações diferentes (cidade/campo, Ocidente/Oriente, mundo negro/mundo branco, etc.), em sua diacronia, mas no seio de uma mesma cultura. Diga-se o mesmo da maneira como uma figura de escrita ou um estilo permanecem ativos ou se tornam ultrapassados, caem nas graças desse ou daquele público que, ele próprio, também muda. O mesmo se passa com o conteúdo e a significação de uma obra. Esta pode ser lida de maneira diferente e mesmo inversa em dois momentos de sua história. (FERRO, 1992, p. 18).

Sendo produções franco-belgas, abrimos para o debate temas sobre dominação, imperialismo e disputas políticas. De fato, são conteúdos e conceitos que as crianças só terão contato no decorrer do 8º ano do Ensino Fundamental⁷. Todavia, não impede que o professor dos anos iniciais comece a estruturar reflexões voltadas para a História da África a partir da alfabetização. O cinema tende a ser um grande aliado para o desenvolvimento dessas reflexões.

No que diz respeito à História da África, o filme *Kiriku* trata de uma lenda africana que foi adaptada pelo cineasta Michel Ocelot, após ele ter vivido na Guiné. Já *Zarafa*, dirigido pelo francês Rémi Bezançon, retrata o Sudão, o Egito e encerra a viagem na França, expondo o tráfico de pessoas africanas sequestradas e escravizadas pelas potências europeias no século XIX.

Mesmo os filmes retratando traços culturais em um olhar menos colonizador, alguns elementos recorrentes ainda prevalecem, como: a crença mística, os cenários, a formação tribal. É o que Philippe Hugon coloca como “A batalha de linguagem”, que seria uma referência à geopolítica de intimidação identitária do

humanidade; [...] (CNE/CP, 2017, p. 12). Parecer disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2019.

⁷ Conforme a BNCC que coloca como unidade temática do 8º ano: Configurações do mundo no século XIX e dentro da unidade propõe como objetivo de conhecimento: O imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia. (BNCC, 2017, p. 426-427). Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 05 jul. 2019.

outro, fazendo referência a termos como 'indígena', 'tribo', 'etnia', 'solidariedade' e 'comunidades' que podem acabar reforçando estereótipos: "Essas representações remetem a uma antropologia ingênua ou a uma falsa consciência (Cabel) que consiste em desdialeterizar, em coisificar o outro e revesti-lo de atributos inalterados." (HUGON, 2009, p. 14).

Nesse contexto, temos, então, a análise fílmica que apresenta alguns temas pertinentes à História da África. Mas que, também, nos reporta a necessidade de repensar a África hoje, sem negligenciar a influência dos europeus na desestabilização política, econômica e social do continente.

Conhecer um pouco mais sobre a história da África e saber identificar na sociedade brasileira aspectos que estejam diretamente ligados a essa história. Esses desafios propostos pela legislação vigente, atrelado à formação dos profissionais da educação, nortearam a pesquisa que foi apresentada.

A narrativa cinematográfica e a narrativa histórica: um debate teórico

Pensar a história como narrativa é criar um embate com a concepção moderna de que a história tem que se basear em documentos, um estudo do passado a partir da autenticidade dos documentos. Quer dizer, a integridade desses documentos sem a interferência de quem os escreveu. Uma idealização do fato, ou como coloca François Hartog, ao expor a conclusão de Lucien Febvre "Quando, ao refletir sobre o objeto da história, Lucien Febvre tirava a conclusão de que 'fatos são fatos' [...]" (HARTOG, 2011, p. 176). Fatos que acabam se contrapondo a ideia de narrativa.

Nessa concepção histórica de prevalência dos fatos, o passado deve ser apresentado tal como aconteceu: com datas e fatos, sem interferência. É uma visão que acredita que o historiador seria capaz de reconstruir o passado tal qual ele foi. Um passado sem interferências, linear e de acordo com a cronologia dos fatos. Porém, deixa de considerar ou esquece que mesmo os documentos

apresentam lacunas, passam por uma seleção a partir do interesse do historiador e de seu campo de pesquisa.

Há nessa visão da historiografia tradicional uma desconfiança com relação à memória, à oralidade e à tradição. Estas não seriam plausíveis para a pesquisa histórica, porque perdem sua conexão com o passado ao serem suscetíveis a inúmeras interferências. Benzaquen (1998) utiliza o termo ‘corrosão’, que aumentaria com o tempo tirando delas a credibilidade.

Essa discussão entre a história moderna positivista e a visão narrativa da história ganhou fôlego, principalmente com os *Annale*⁸, assim como a inserção do trabalho com o cinema, tendo seus filmes como material de pesquisa a partir do trabalho de Marc Ferro⁹.

Ainda nesse campo das disputas entre concepções da escrita da História, François Dosse afirma que “A escola histórica francesa realizou plenamente o desejo expresso pelo sociólogo François Simiand de derrubar os três ídolos: o cronológico, o político e o biográfico” (DOSSE, 2012, p. 138). Alterando a maneira como a história pode ser narrada, reestruturando as muitas possibilidades da pesquisa histórica e da historiografia.

Mas o que seria a narrativa? E por que ela causa tantos embates dentro da historiografia? Paul Ricoeur coloca “que existe entre a atividade de narrar uma história e o caráter temporal de experiência humana uma correlação que não é puramente acidental, mas apresenta uma forma de necessidade transcultural” (RICOEUR, 1994, p. 85). Por essa perspectiva, parece-nos correto

⁸ Para entender um pouco mais desse debate e da reviravolta cultural que fez o cinema entrar no campo da História e ganhar destaque com Marc Ferro, o Capítulo 13 do livro de Josep Fontana traz uma explicação que envolve o embate entre a história tradicional e a discussão sobre a validade da narrativa histórica. FONTANA, Josep. *A história dos homens*. Bauru, SP: EDUSC, 2004. p. 381-411.

⁹ Marc Ferro é considerado o pioneiro dos estudos da relação cinema-história no mundo. Em 1974, na coleção coordenada por Jacques Le Goff e Pierre Nora, Ferro, em seu texto *O Filme: uma contra-análise da sociedade?*, já considerava as produções fílmicas como documentos pertinentes para os historiadores. Disponível em: <<http://www.oohodahistoria.ufba.br/marcferro.php>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

considerar a narrativa histórica, ficcional e cinematográfica como uma forma de expressão da própria historicidade.

Não há como separar a narrativa do que é vivido de seu tempo, “uma obra eleva-se do fundo opaco do viver, do agir, do sofrer, para ser dada por um ator, a um leitor que a recebe e assim muda seu agir”. (RICOUER, 1994, p. 86). Há uma interação entre a narrativa e a temporalidade, ou seja, a interação entre o texto, o autor, o leitor e o tempo vivido, não só por quem produz o texto, mas também pelo leitor, e o resultado é um tempo construído pelos processos da narrativa e que pode ser também definido pelo tempo da linguagem. É a história narrada que cria e recria o mundo, que tece uma intriga. Podemos estabelecer, aqui, um paralelo com a narrativa cinematográfica na qual o texto ganha algo mais: imagem, som e movimento.

A narrativa se dá em seu tempo e em comunicação com o outro, mas outro receptivo a compreender o discurso, a pensar e interpretar o texto. Para Ricouer, "Compreender uma história é compreender ao mesmo tempo a linguagem do 'fazer' e a tradição cultural da qual procede a tipologia das intrigas". (RICOUER, 1994, p. 91). É uma articulação entre o que se narra, as experiências vividas e compartilhadas, mas não são só as histórias narradas, mas também das não narradas, pois estas fazem parte da identidade do sujeito.

A questão da narrativa abre espaço na historiografia para pensar o passado/presente/futuro, pois a comunicação (narrativa) é a fronteira entre as diversas possibilidades de pesquisa histórica. É nessa concepção de tempo que Ricouer situa o tempo narrado do historiador, aquele que produz a narrativa, que transcreve a sua pesquisa. Esse historiador que parte de questionamentos ligados ao presente para dialogar com o passado.

Traçando um paralelo com a narrativa cinematográfica defendida por autores como Marc Ferro e Robert Rosenstone, é necessário acrescentar que a invenção é inevitável para manter a intensidade do relato, ou seja, da construção da trama, suas metáforas e seus processos que transitam entre o presente/passado/futuro. Para Rosenstone, “O mundo audiovisual une

elementos que a história escrita separa”. (ROSENSTONE, 1997, p. 53). O autor destaca que o audiovisual consegue interligar os aspectos do processo narrativo e não se furta de deixar evidente que há nesse processo uma construção narrativa, por vezes, inventiva, mas que não é inverdade, pois os filmes "São novas vias para ver o passado. Novos caminhos para enfrentar os materiais do passado, para interrogar o passado a partir do e para o presente." (ROSENSTONE, 1997, p. 175). Rosenstone, desse modo, oportuniza na pesquisa acadêmica novos debates e novas fontes a partir da inserção de outras tecnologias imagéticas digitais no ambiente historiográfico.

Contudo, para melhor compreensão desse trabalho é preciso entender que os filmes são produções culturais, de entretenimento e, também, econômicas – elas pertencem a uma temporalidade.

Como entender o cinema e como ele age com a história? Esse questionamento nos remete que analisar um filme vai muito além de definir a que gênero o filme pertence, mas é necessário entender o tema central da produção, o momento de lançamento, a equipe, entre outros aspectos. Não é um trabalho simples de mera exibição em sala de aula, mas uma atividade que requer pesquisa.

São essas várias combinações que compõem um filme, que fazem parte dessa linguagem cinematográfica e que devem ser analisadas sempre que se trabalha com o cinema “A questão do interesse do cinema como testemunho do mundo contemporâneo torna-se crucial” (LAGNY, 2009, p. 101), colocando em evidência o potencial do cinema para dialogar com o passado a partir do presente. Podemos exemplificar com a trilogia *Kiriku* por trazer questões inerentes à cultura, à tradição e à religião africana para as telas.

Repensar a disciplina História a partir do cinema de animação é uma proposta desafiadora, principalmente, quando atrelada ao trabalho de efetivação da Lei 10.639/03 alterada pela Lei 11.645/08¹⁰ nos anos iniciais da Educação Básica.

¹⁰ Ambas estão disponíveis no endereço: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

É nesse contexto infantil, interligando a narrativa histórica e cinematográfica, que pretendemos criar um ambiente de respeito às diferenças, um ambiente de tolerância e valorização da história, não só a coletiva, mas a individual. Partindo da premissa que:

O ensino de história, nos anos iniciais da formação de qualquer pessoa, tem também essa função do aprendizado da arte de contar, da arte de narrar. Além disso, pode-se aprender com a história a produzir beleza com a narrativa, a criar deleite e prazer estético com o uso das palavras e do passado. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 38).

Dialogando com o pensamento elaborado por Durval Muniz de Albuquerque Júnior, o cinema nos permite inúmeras possibilidades de narrativas. Ele é capaz de abrir espaço para a atuação e pesquisa. Possibilitando a criação de novas narrativas e, quem sabe, de novos roteiros advindos desse tempo presente. Despertando o interesse por produzir e por criar inúmeras possibilidades de narrativas históricas.

O cinema na sala de aula e seu papel nos anos iniciais da Educação Básica

Pensar o uso do cinema em sala de aula pode, em primeiro momento, parecer simples, pois passados mais de um século da primeira exibição dos irmãos Lumière (1895) ocorreram grandes avanços na indústria cinematográfica: as salas de cinema espalharam-se pelo mundo, os grandes estúdios foram criados, a televisão foi inventada, o cinema de animação fez a adaptação de grandes narrativas literárias, novas tecnologias digitais surgiram (efeitos especiais, imagens em 3D etc.). A cada dia a indústria cinematográfica cresce e chega com força em nossas casas, mas e as nossas crianças “bombardeadas” por imagens, sabem bem o que fazer com essas imagens? Entendem como os filmes são produzidos? Conseguem identificar o tema de cada filme? Observam os detalhes? Reconhecem-se nas histórias? São muitos

os questionamentos e a partir deles iremos pensar o papel do cinema nos anos iniciais da Educação Básica.

Para tanto é necessário pensar sobre qual aluno falamos, neste caso, estudantes que estão fechando o ciclo de alfabetização, o que reflete na escolha dos filmes para que estejam adequados à sua faixa etária. No caso dos filmes escolhidos, conforme justificado, eles são destinados ao público infantil, porém com temas voltados para África: ancestralidade, *griots*, escravidão, ou seja, foram escolhidos visando o tema central da pesquisa: História da África e objetivando a Lei 10.639/03 para um público infantil dentro do ciclo de alfabetização, espaço de constante interdisciplinaridade e pluralidade.

Nesse contexto, é necessário destacar que a escolha foi pensada para crianças, que apesar das adversidades da comunidade em que vivem, são plurais, segundo a premissa de que:

Pensar a infância hoje é pensar em plural, em todas as infâncias indígenas e quilombolas que existem para além dos modelos eurocêntricos pautados por um sentimento de infância que nasceu na modernidade e que está prestes a desaparecer. São infâncias que andam pela cidade, dominam tecnologia, sofrem os abusos do tráfico, aprendem a pescar com o índio guarani na parte rasa do rio, produzem cultura, sofrem, lutam, acreditam, habitam o mundo com todas as suas diferenças e exclusões e, com gesto irreverente, desafiam seu lugar e seu tempo fazendo, entre outras coisas, imagens. Os filmes precisam trazer essa diversidade para a sala de aula e vice-versa. Desde a sala de aula é preciso projetar essas infâncias tão diferentes para o país todo. (FRESQUET, 2018, p. 49).

A proposta de pesquisa-ação optou por trabalhar com e para a infância em junção entre o real (a diversidade em sala de aula) e o ficcional (a diversidade no mundo do cinema e as possibilidades da animação cinematográfica), pois os personagens centrais são crianças – o que facilita a identificação e a aproximação com os estudantes.

Esse trabalho com e para as crianças (estudantes) segue a orientação de que é obrigação da escola e dos professores “abrir o

“mundo” para os infantes. Retomamos Jorge Larrosa e Karen Rechia (2018), ao analisarem o pensamento da filósofa Hannah Arendt, na perspectiva de uma relação entre gerações onde há uma visão de futuro e da preparação a partir da escolha feita pelos adultos, mas com participação ativa e autônoma das crianças.

A escolha foi trazer para o debate questões étnico-raciais a partir da demanda da lei. Tais questões contaram com a participação dos estudantes nos debates sobre: diversidade cultural, racismo, ancestralidade, reconhecimento e pertencimento cultural, como veremos nas atividades propostas pós-exibição dos filmes.

Uma das questões recorrentes durante a pesquisa foi a ruptura com os estereótipos formulados sobre o continente africano. Como ressalta Carla Meinerz ao definir o conceito de estereótipo:

O estereótipo é uma modalidade particular de utilização de conceitos representativos. Funciona como uma ideia reguladora que categoriza um tipo de estrutura relacional. É uma categoria interpretativa e explicativa da realidade, pois em perspectiva filosófica ambas as ações – explicar e interpretar – são indissociáveis do ponto de vista da construção do conhecimento científico. Tal modalidade particular de interpretação dos fenômenos da vida tem uma pretensão de validade universal e busca uniformizar o imaginário por meio de ideias reguladoras, que tendem a se solidificar em tempo de longa duração (Braudel, 1992). (MEINERZ, 2019, p. 103).

Dentro dessa perspectiva de estereótipo, a busca está em romper com determinadas formas de ver o continente africano a partir de imagens pessimistas que acabam por desvalorizar sua história. São representações que colaboram para a permanência de

preconceitos em nossa sociedade, vide os inúmeros casos de injúria racial¹¹, racismo¹² e intolerância religiosa¹³ em nosso país.

O trabalho de reconhecer, analisar, correlacionar o filme com o ensino de História da África, ficou para as atividades de debate e interpretação da temática fílmica. Que alinhada com a vivência infantil no século XXI, com grandes possibilidades de acesso às várias tecnologias, nos faz repensar também o papel da escola e da educação nesse contexto:

Partimos do pressuposto de que estamos lidando com um fenômeno complexo, instável e de difícil apreensão empírica – a produção de significados em torno de produtos audiovisuais e a relação entre esse processo de construção de valores – e que analisá-lo, descrevê-lo e compreendê-lo exige adoção de parâmetros investigativos distinto dos tradicionalmente utilizados nas pesquisas educacionais. [...].

¹¹ O Código Penal, em seu artigo 140, descreve o delito de injúria, que consiste na conduta de ofender a dignidade de alguém, e prevê como pena, a reclusão de 1 a 6 meses ou multa. O crime de injúria racial está previsto no parágrafo 3º do mesmo artigo, trata-se de uma forma de injúria qualificada, na qual a pena é maior, e não se confunde com o crime de racismo, previsto na Lei 7716/2012. Para sua caracterização é necessário que haja ofensa à dignidade de alguém, com base em elementos referentes à sua raça, cor, etnia, religião, idade ou deficiência. Nesta hipótese, a pena aumenta para 1 a 3 anos de reclusão. Disponível em: <<https://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/campanhas-e-produtos/direito-facil/edicao-semanal/injuria-racial>>. Acesso em: 12 out. 2019.

¹² Adilson Moreira no livro *Racismo Recreativo* (2018, p. 45-49) expõe três concepções de racismo: o aversivo, o simbólico e o institucional. A primeira parte da aversão e distanciamento social com os negros, a segunda expõe as construções culturais e a forma como as minorias são representadas e a institucional que designa as práticas institucionais que podem ou não levar a raça em consideração, mas que mesmo assim afetam certos grupos raciais de forma negativa.

¹³ Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [...] VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 12 out. 2019.

Entendemos que a melhor forma de investigar as relações que os espectadores estabelecem com os produtos audiovisuais é perguntando a eles o que pensam sobre o que veem. Desse modo, questões que dizem respeito a como crianças e jovens percebem e analisam o que assistem na televisão, que entendimento têm das mensagens, informações e valores ali veiculados, são colocadas para eles e suas respostas, dadas oralmente ou por outros meios de expressão (textos escritos, desenhos, animações, esquetes, brincadeiras), constituem o eixo central de nossas pesquisas. (DUARTE; LEITE; MIGLIORA, 2006, p. 499-500).

Esse repensar perpassa pelo trabalho efetivo de pesquisa, elaboração de oficinas, de um trabalho atento de escuta e de uma produção audiovisual dos discentes, pois está diretamente ligado à questão da pesquisa-ação¹⁴.

A troca entre os estudantes durante os trabalhos em grupo, a exposição de cada personagem para a turma e o diálogo entre personagens, tendo em vista os roteiros elaborados que buscam construir memórias, nos levam a pensar sobre esse ambiente de troca, um ambiente educacional com conteúdo dirigido para a História da África que permitiu um diálogo entre o grupo, seguindo a concepção de Paulo Freire:

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

[...]

É um ato de criação. (FREIRE, 2018, p. 109-110)

¹⁴ Maria Amélia Santoro Franco (2005) em seu texto *Pedagogia da Pesquisa-Ação* aborda que o método desenvolvido pela pesquisa-ação deve contemplar um exercício contínuo de suas diversas etapas sem deixar de considerar o trabalho como coletivo e compartilhado. “[...] Falar em processo de pesquisa-ação é falar de um processo que deve produzir transformações de sentido, ressignificações ao que fazemos ou pensamos.” Texto disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2020.

A prática pedagógica exigida durante o processo de pesquisa-ação deu-se de maneira a contemplar o objetivo proposto para 3º ano do Ensino Fundamental, ao mesmo tempo que transitou entre diversas áreas em um trabalho de diálogo com outras disciplinas. Sendo esse diálogo possível e necessário, não só nos anos iniciais da Educação Básica, mas dentro de toda a trajetória percorrida pelos estudantes, para uma educação que desperte a curiosidade pela pesquisa, pelos debates e pela possibilidade de uma nova forma de ver e pensar a própria educação.

A vivência nos anos iniciais recorre à observação para compreender o que foi produzido pelos estudantes e dentro desses temas foi possível verificar que, na produção escrita, temas como: ancestralidade, a importância da história oral constituídas na figura do *griot* e concepção de um questionamento da realidade passada pelos personagens infantis, contribuíram para quebra de estereótipos, compreendendo estereótipo como “[...] falsas generalizações sobre membros de determinados segmentos sociais. [...] Assim, um estereótipo pode ser visto como uma presunção incorreta, porque ele não pode abarcar todos os indivíduos de um grupo social” (MOREIRA, 2019, p. 59).

Nesse sentido, essa ruptura ocorreu a partir de uma ampliação do olhar e pelo desenvolvimento do pensamento crítico. Se pensarmos em um aspecto mais amplo, tal resultado tende para uma sociedade mais justa, mais igualitária, principalmente, voltada para a compreensão do outro.

Esse olhar para o outro, que está ao lado nos relacionamentos interpessoais escolares, que está no bairro e na família, mas que também está presente nas representações da televisão, do cinema e que inúmeras vezes é descaracterizado por falas preconceituosas que ignoram ou buscam deturpar a imagem de determinado grupo social.

É preciso observar inúmeras características pessoais para compor o campo de análise que cada um dos estudantes nos fornece, essas características ligadas ao contexto social do qual eles fazem parte. No caso da turma 301, é necessário estabelecer a aproximação e o convívio entre professora/pesquisadora e os

estudantes para compreender que uma construção de personagens que levem ao destaque da figura feminina ou que deixe em evidência o desejo de um futuro promissor está atrelado também a história vivida pelos discentes.

Conclusão

Uma criança que expõe a compreensão de que é necessário estar mais próximo da família e criar com isso memórias, tem no fundo a necessidade de expressar sua própria história ou o seu drama familiar. São compreensões que nem sempre estarão explícitas no papel, mas, que, na análise dos dados da pesquisa realizada, remontam a um trabalho docente de compreensão do outro, do eu e de pertencimento a uma família, são histórias e são memórias.

Quando o ponto de partida é a singularidade de cada estudante, é impossível estabelecer níveis universais. Aceitamos que cada estudante chega à escola com uma “bagagem” determinada e diferente em relação às experiências vividas, conforme o ambiente sociocultural e familiar em que vive, e condicionado por suas características pessoais. Essa diversidade óbvia implica a relativização de duas das variáveis das propostas uniformizadoras – os objetivos e conteúdos e a forma de ensinar – e a exigência de serem tratadas em função da diversidade dos estudantes. Portanto, a primeira necessidade do educador é responder às perguntas: que sabem os alunos com relação ao que quero ensinar? Que experiências tiveram? O que são capazes de aprender? Quais são seus interesses? Quais são seus estilos de aprendizagem? (ZABALA, 1998, p. 199).

Cada estudante expressa seus conhecimentos e começa a se identificar com os personagens, não só os dos filmes, mas aqueles que eles estão criando, pois, essa identidade começa a refletir também em seus relacionamentos em sala. Contudo, essa identidade não é a da exclusão, mas a coletiva, pois “A busca pela identidade pessoal é a encarnação de todo um complexo sistema de

relações sociais presentes antes mesmo da existência do sujeito.” (FERRARI, 2006, p. 3).

Essas relações podem ser, e são, modificadas durante a nossa história, pois toda construção identitária é uma construção histórica e “[...] identificar-se também significa tornar-se igual ao outro. Igualdade e diferença acontecendo ao mesmo tempo.” (FERRARI, 2006, p. 3) e essa troca é benéfica ao ensino de História e principalmente de História da África.

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *A invenção do nordeste e outras artes*. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Marcia et al. (Org.). *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: FGV, 2012. 328 p. 21-39.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. O ensino de História e os desafios da diversidade: a conformação da consciência histórica nos processos de implementação da Lei n. 10.639/2003. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GOTIJO, Rebeca (Org.). *O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015. p. 283-303.

DOSSE, François. *A história*. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

DUARTE, Rosália; LEITE, Camila; MIGLIORA, Rita. *Crianças e televisão: o que elas pensam sobre o que aprendem com a tevê*. *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n. 33, p. 497-564. set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a10v1133.pdf>> Acesso em: 10 set. 2019.

FERRARI, Marian A. L. Dias. *O papel da diferença na construção da identidade*. *Boletim de Psicologia*, Vol. LVI, Nº 124: 01-08, 2006. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bolpsi/v56n124/v56n124a02.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

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

FERRO, Marc. *Cinema e história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FRESQUET, Adriana. Uma Pesquisa de Avaliação como Cartografia: Um Abecedário do 10º ano. In: SANTOS, Maria Angélica dos; LAZZARETI, Angelene; COSTA, Juliana Vieira (Org.) *Escritos de alfabetização audiovisual: luz da docência*. Porto Alegre: Cinemateca Capitólio, 2018. p. 35-55.

HARTOG, François. *Evidência da história: o que os historiadores veem*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

HUGON, Philippe. *Geopolítica da África*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. FGV de Bolso (Série Entenda o mundo – vol. 9).

LAGNY, Michèle. O cinema como fonte de história. In: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni Biscouto; FEIGELSON, Kristian (Org). *Cinematógrafo: um olhar sobre a história*. Salvador: EDUFBA, 2009. 494 p. p. 99-126.

MEINERZ, Carla. Estereótipo. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Org.). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV, 2019. p. 102-106.

MOREIRA, Adilson. *Racismo recreativo*. São Paulo: Pólem, 2019.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

MUNANGA, Kabengele. *Nosso racismo é um crime perfeito*. Revista Fórum, em 02 fev. 2012. Disponível em: <<https://revistaforum.com.br/revista/77/nosso-racismo-e-um-crime-perfeito/>> Acesso em: 30 mar. 2018.

_____. *Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?* Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 62, p. 20–3, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rieb/n62/2316-901X-rieb-62-00020.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

RICOUER, Paul. *Tempo e narrativa*. Campinas: Papirus, 1994. 408 p. Vol. 1.

ROSENSTONE, Robert. *El pasado en imágenes: el desafío del cine a nuestra idea de la historia*. Barcelona: Ariel, 1997.

_____. *A história nos filmes, os filmes na história*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

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

História local em sala de aula: uma proposta de pesquisa junto aos estudantes

Saulo Nunes de Souza

Introdução

Aproximar a História ensinada da realidade vivida dos estudantes é um ideal que orienta a prática educativa de professores. Por vezes, implicações curriculares, estruturais ou intempéries do cotidiano escolar não tornam fácil estabelecer essa conexão. Isso em vista, foi desenvolvido durante os anos de 2018 e 2019, no Colégio Estadual Hilton Gama (CEHG), em São João de Meriti – RJ, o projeto Nossas Histórias. Como produto da pesquisa de mestrado realizada pelo ProfHistória-UFF¹, o Nossas Histórias consistiu em um conjunto de ações didáticas voltadas para o estudo da história local que culminou na construção de um acervo de memória composto por entrevistas realizadas pelos próprios estudantes.

A opção pela história local decorreu da intenção de aproximarmos os estudantes, seu cotidiano e seus referenciais da História trabalhada em sala de aula. Faz-se necessário apresentar o local do qual falamos. O CEHG situa-se no bairro de São Mateus, mais precisamente na localidade conhecida como Vila União. Apesar de estar inserido no município de São João de Meriti, o colégio está a menos de uma quadra de distância de dois municípios vizinhos: Nilópolis e Rio de Janeiro. Trata-se de uma região de conurbação urbana, com intenso fluxo de pessoas. O colégio também oferta um curso técnico em enfermagem. Em

¹ Realizado sob orientação do professor Dr. Rodrigo de Almeida Ferreira.

decorrência dessas características, o público estudantil do CEHG não se resume aos adolescentes do bairro e do município em que se situa, havendo a presença de estudantes oriundos de localidades variadas e mais distantes.

A origem diversa do público estudantil nos levou a descartar possibilidade de trabalharmos a história local a partir do bairro ou do município em que o colégio se encontra, visto que isso não abrangeria os espaços de residência de todos os estudantes. Igualmente descartamos a ideia de trabalharmos a história do CEHG, por conta da possibilidade dessa abordagem reduzir a gama de conhecimentos prévios dos estudantes a serem compartilhados. Nossa perspectiva de história local partiu do entendimento da escola como um espaço para o qual histórias e indivíduos provenientes de diversas localidades convergem. Espaço favorável para o encontro e troca de conhecimentos.

A pesquisa em história local, assim como seus usos didáticos, pode ser desenvolvida de formas distintas. Diversas variáveis, tais como recorte cronológico, série escolar, faixa etária, patrimônios, edificações e manifestações culturais vão implicar em distintas possibilidades de desenvolver o estudo da história local. Por intencionarmos a aproximação do estudante com o processo de pesquisa histórica, bem como promover sua identificação com o passado estudado, nos voltamos para a história oral como metodologia principal para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Dessa forma, a memória familiar e o tempo presente assumiram centralidade dentro do processo.

Um outro fator determinante para pensarmos no desenvolvimento do projeto Nossas Histórias foi o fato de termos trabalhado junto a turmas de 1º ano do Ensino Médio². Pesquisas escolares em história local são mais usualmente propostas a dois públicos escolares: Ensino Fundamental, como forma de inicialização do estudo da História, ou Educação de Jovens e

² Foram três turmas de 1º ano do Ensino Médio tanto no ano de 2018 quanto no ano de 2019.

Adultos (EJA), buscando debater as experiências de vida e a memória dos estudantes acerca do passado local. Diferentemente de estudantes do Ensino Fundamental, estudantes de Ensino Médio já tem um entendimento sobre o que é História e, apesar de não terem a mesma experiência de vida acumulada dos estudantes da EJA, já estão mais inseridos na vida social de suas localidades do que os mais jovens. Isso possibilitou estimular uma maior autonomia dos estudantes dentro do processo de pesquisa, como na busca por temas, fontes, entrevistados e na própria realização das entrevistas.

O projeto Nossas Histórias foi iniciado em 2018 como uma experiência-piloto, em curto tempo e de modo pouco formalizado, no último mês de aula. Apesar do caráter bastante improvisado a experiência de 2018 foi fundamental para constataremos a viabilidade de se desenvolver o projeto em uma nova edição de forma mais estruturada. Nesse momento surgiram os primeiros temas a serem investigados e foram desenvolvidas as primeiras entrevistas. Em principal, a experiência-piloto de 2018 permitiu constatar o interesse dos estudantes na pesquisa do passado local, assim como a motivação e disponibilidade da comunidade escolar.

No decorrer do capítulo nos voltaremos para a pesquisa realizada no ano de 2019, em duas grandes etapas que transpassaram todo o ano letivo e culminaram em uma apresentação no último bimestre para professores e demais estudantes do colégio.

Entendimentos sobre o ensino de História

Em virtude de intencionarmos desenvolver o projeto conjuntamente aos estudantes, nossa compreensão de pesquisa histórica no espaço escolar partiu de premissas que caracterizam a própria aula de História. Em sua tese, Fernando Penna (2013) sinaliza para existência de *operações historiográficas escolares*. Pensadas a partir da confluência entre os conceitos de “operação

historiográfica”, de Michel de Certeau (1982), e de “transposição didática”, de Yves Chevallard (1991).

Em Certeau (1982), temos o entendimento da construção de um texto como finalidade de uma operação historiográfica. No entanto, tal perspectiva não abrange a aula de História. Observado esse ponto, Penna (2012) traz para o debate a ideia de “aula como texto”, apresentada por Ilmar de Mattos (2007). Tendo em vista o aspecto autoral que um professor tem em relação suas aulas, Mattos (2007, p. 12) afirma:

[...] a condição para quem ensina história se tornar um autor reside, antes de tudo, na leitura dos textos dos que escrevem a história, a produção historiográfica. Uma relação mediada pelo ato de ler; mas uma leitura que possibilita a produção do texto de uma aula – embora não ainda a Aula como texto, em sentido pleno. Ele não será jamais a mera repetição ou transcrição do texto lido, e quem o produz sabe disto; assim como sabe que jamais lhe será atribuído o valor do texto escrito e impresso que distingue a obra historiográfica. Não obstante, ele se constitui na condição necessária para revelar um novo autor – o professor de História.

A essa compreensão podemos convergir a observação de Penna (2013) acerca da existência de duas modalidades de transposição didática: uma externa, decorrente dos materiais didáticos e currículos escolares, e uma interna, elaborada pelo professor em sala de aula e que a partir das particularidades das turmas produz uma versão local do conhecimento histórico escolar. Através da ideia de operações historiográficas escolares, podemos compreender que a transposição didática interna possibilita que a aula de História, produto da autoria do professor, seja entendida como o momento de consolidação de uma operação.

Isso em vista, o projeto Nossas Histórias foi desenvolvido em 2019 como um conjunto de ações didáticas que foram entendidas individualmente pela ótica atribuída à aula dentro da operação historiográfica escolar. Essas ações didáticas não foram concebidas como momentos isolados. Cada uma trazia sua finalidade

específica dentro de todo processo do projeto. No entanto não podemos pensar apenas o desfecho do projeto Nossas Histórias como o produto de nossa pesquisa. Todo o caminho percorrido pelos estudantes do CEHG ao perpassarem as ações didáticas é parte do que entendemos como produto dentro de nossa intenção primordial de aproximar os estudantes, seus conhecimentos e a realidade que os cerca, da História trabalhada em sala de aula. Em outras palavras, nosso intuito de agir no desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes a partir da história local.

Faz-se necessário formalizarmos a compreensão que trazemos sobre didática da História, bem como as relações que ela estabelece com os conceitos de consciência histórica, cultura histórica, cultura escolar, saberes escolares e memória. Por visarmos estabelecer uma relação dialógica em nossa pesquisa, como forma de acessarmos e debatermos junto aos estudantes seus conhecimentos acerca do passado local – assim como de seus familiares – não reduzimos a didática da História às maneiras escolares de se ensinar História. Partimos do entendimento de que a didática da História abrange variadas formas de produção e reflexão sobre a História, para além de seus formatos acadêmicos e escolares.

Nossa compreensão sobre didática da História estabelece forte relação com o conceito de consciência histórica tal como trabalhado por Jörn Rüsen (2001). Segundo o autor, a consciência histórica consiste em “operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 57). Tal autor elabora a partir do conceito de consciência histórica sua matriz disciplinar da ciência da História. Nossa pesquisa se voltou para o que o autor chama de dimensão da vida prática, para a qual o conhecimento histórico científico se direciona, mas que não consiste em sua única influência no desenvolvimento da consciência histórica. Dessa forma, a consciência histórica não se resume a algo que se evidencie apenas em formas científicas de conhecimento histórico. Trata-se de algo intrínseco à necessidade humana de interpretar e se situar no tempo.

Luis Fernando Cerri (2001) observa que a consciência histórica não é necessariamente empregada de forma racionalizada. Segundo o autor, seu emprego não é opcional, mas sim decorrente da necessidade humana de conferir significado às demandas do tempo. A esse entendimento podemos unir a reflexão de Sonia Wanderley (2018) sobre o papel da escola no desenvolvimento da consciência histórica. A autora nos chama a atenção sobre “o ensino de história ter como objetivo a reflexão/desenvolvimento acerca da consciência histórica” e que o “letramento histórico” não é de detenção única da escola, contando com múltiplas manifestações que transcendem seu espaço (WANDERLEY, 2018, p. 102). Logo, devido ao entendimento de que o uso da consciência histórica não seja uma ação necessariamente racionalizada, nem opcional, nem um monopólio da escola, consideramos que a ideia de “construir” a consciência histórica nos estudantes é um equívoco. Ao professor de História cabe compreender os múltiplos elementos da cultura histórica que influenciam a consciência histórica dos estudantes e, no papel de mediador, colaborar para seu desenvolvimento.

Por cultura histórica podemos compreender a produção cultural de temática histórica, dentro do grande espectro de manifestações, tanto escolares, televisivas, cinematográficas, quanto acadêmicas (GONTIJO, 2019). Os elementos da cultura histórica podem englobar tanto formas institucionais e científicas de produção do conhecimento histórico, quanto manifestações artísticas e comunitárias espontâneas. A relevância do uso do conceito de cultura histórica não está na identificação de quais formas de produções de temática histórica são mais ou menos relevantes do ponto de vista científico, mas no entendimento de que as múltiplas manifestações da cultura histórica influenciam no desenvolvimento da consciência histórica, inclusive de estudantes, e chegam por meio desses no espaço escolar.

A escola aqui é compreendida não como um espaço apenas ao qual manifestações culturais externas convergem. André Chervel (1990) considera a escola como local dotado de cultura própria que age na formação dos indivíduos. A cultura escolar é influenciada

pelas demais culturas que a ela são contemporâneas – como política, religião, popular – e pode com elas vir a estabelecer relações positivas ou conflituosas (JULIA, 2001). Por não se tratar de uma cultura isolada, ou apenas receptiva em relação às demais culturas que a cercam, a cultura escolar é influenciada por elementos externos, mas igualmente capaz de influenciar a sociedade em que vive, bem como o saber acadêmico.

Os conceitos de cultura histórica e cultura escolar são evocados por Carmen Gabriel (2015) ao propor uma definição de didática da História. De acordo com a autora:

[...] o conhecimento histórico escolar resultaria de um processo de didatização da cultura histórica nas tramas da cultura escolar. A Didática da História pode ser entendida, nesta abordagem, como um campo discursivo que articula em uma mesma cadeia de equivalência e sentidos de história como objeto de investigação e como objeto de ensino. (GABRIEL, 2015, p. 16).

Ao articular ambos conceitos e pensar a didática da História a partir da *cultura histórica escolar*, a autora busca se afastar de compreensões hierárquicas e dicotômicas “expressas por meio de tensões como teoria x prática, conteúdo x forma, história x pedagogia” (GABRIEL, 2015, p. 14). Dessa forma, entendemos que a didática da História atua no desenvolvimento da consciência histórica de estudantes pela mediação de elementos da cultura histórica manifestos na cultura escolar. A mediação de elementos da cultura histórica local apresentados pelos estudantes foi o eixo orientador da elaboração das ações didáticas.

Nossa compreensão sobre o conceito de mediação didática está em consonância com o que Ana Maria Monteiro (2007) estabelece a partir da ideia de transposição didática, tal qual apresentada por Chevallard (1991). Em discordância ao entendimento de transposição didática como algo externo ao professor, fruto de uma concepção hierarquizada dos saberes que favorece o saber acadêmico, Monteiro (2007) chama a atenção para

a interferência dos agentes envolvidos no ensino-aprendizagem (estudantes e professores) dentro do processo de didatização. Compreende-se o aspecto educativo como “elemento epistemológico estruturante, fundamental para que se possa compreender o processo de constituição do saber escolar” (MONTEIRO, 2007, p. 87). O saber escolar não se restringe a uma versão simplificada e reduzida de um saber superior. Ele origina-se na cultura escolar e apresenta configuração cognitiva própria.

Monteiro (2007) aponta para o reconhecimento de não ser o saber acadêmico o único referencial ao pensarmos o ensino de História. Práticas sociais de referência são elementos que, através do trabalho de didatização, irão compor o saber histórico escolar. A influência das práticas sociais de referência, que chegam às aulas de História por meio dos estudantes, pode por sua vez, juntamente aos elementos da cultura histórica, ser considerada como um dos elementos que atuam na formação da consciência histórica dos estudantes.

A mediação didática será um conceito alternativo ao de transposição didática após observada sua insuficiência em algumas questões, como no ensino de História. Para Monteiro (2007), a mediação didática deve ser entendida como uma ação dialógica na qual o professor irá atuar por meio da mobilização de saberes.

Em virtude da mediação passar necessariamente pela figura do professor, é importante termos ciência das especificidades do saber docente. Tardif, Lessard e Lahaye (1991) caracterizam o saber docente como plural, o qual será influenciado tanto pela formação acadêmica/profissional quanto pela prática cotidiana. Os autores atribuem à experiência grande relevância na configuração do saber docente, pois:

[...] os saberes da experiência surgem como núcleo vital do saber docente, a partir do qual o(a)s professore(a)s tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relação de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido, os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são, ao contrário,

formados de todos os demais, porém retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido. (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 232).

A experiência docente pode ser considerada meio fundamental para que o professor mobilize múltiplos saberes em sua prática cotidiana, de forma a melhor mediar didaticamente a pluralidade de saberes que se manifestarão em sala no decorrer de uma aula. Acreditamos que tal entendimento fortalece nossa compreensão de didática da História, pois consideramos que a mediação entre cultura histórica e cultura escolar também consiste em uma mediação de saberes.

Em face do quadro aqui exposto acerca da consciência histórica, cultura histórica, didática da História, mediação didática, saberes escolares e docentes, as ações didáticas desenvolvidas no projeto Nossas Histórias foram pensadas de forma a estabelecer consonância com esse debate.

Refletir sobre o passado local

Meses antes das ações didáticas serem iniciadas, o projeto Nossas Histórias foi apresentado aos estudantes como parte da pesquisa de mestrado do professor. Dessa forma, a proposta de pesquisa, seu modo de se desenvolver e suas finalidades já estavam explicitadas. Foi possível observar concordância e interesse dos estudantes com a proposta, em especial pela ideia de que o resultado do projeto ficasse armazenado no colégio para a posteridade.

As ações didáticas desenvolvidas transcorreram durante o ano letivo de 2019 e foram idealizadas como duas grandes etapas, cada uma com finalidades distintas dentro do processo de pesquisa. Arranjadas entre abril e novembro, cada ação didática ocupou a duração de um dia de aula³. Sua distribuição ao longo do ano letivo

³ Refiro-me aqui a dois tempos de 50 minutos de duração cada.

teve o intuito de diferenciar o projeto Nossas Histórias de conteúdos curriculares que costumam se encerrar bimestralmente. Pela própria intenção de promovermos a reflexão sobre o passado local, considerou-se interessante que entre as ações didáticas houvesse um espaçamento. Isso possibilitou o entendimento, por parte dos estudantes, de se tratar de um processo de construção gradual⁴. Tal opção disponibilizou mais tempo para que os estudantes buscassem relatos, materiais e trouxessem reflexões a serem apresentadas em sala de aula.

A primeira etapa, composta de quatro ações didáticas, buscou, por meio da análise de fontes variadas e compartilhamento de memórias, levar os estudantes à reflexão acerca da história local. A segunda etapa das ações didáticas, por sua vez, se voltou para a dimensão mais técnica do projeto, buscando munir os estudantes de meios necessários para a realização de entrevistas e seu compartilhamento com a comunidade escolar. Neste momento do texto nos voltaremos mais detalhadamente para a primeira etapa de ações didáticas, a finalidade e o desenvolvimento de cada uma delas.

Faz-se necessária uma reflexão acerca do papel de professor e estudantes dentro do processo de nosso projeto. Por buscarmos acionar a memória local e familiar através dos estudantes, esses assumem papel central no desenvolvimento das ações didáticas, não se resumindo em simples receptores de conhecimento sobre o passado local. As temáticas a serem investigadas são fruto dos debates apresentados pelos próprios estudantes. Ao professor cabe o papel de mediador – tal como apresentado por Monteiro (2007) – dos elementos da cultura histórica que buscamos mobilizar, com o recorte da memória e passado local. Mesmo não sendo natural das localidades em que os estudantes residem e não compartilhando dos mesmos referenciais, o professor-historiador pode atuar na busca de fontes e materiais que possibilitem os estudantes

⁴ Também possibilitou que os conteúdos curriculares fossem ministrados simultaneamente. Apesar de não considerarmos ideal, nossa proposta pode ser desenvolvida no período de um bimestre.

refletirem sobre, ou até mesmo colocarem em dúvida, concepções a respeito do passado local.

A primeira ação didática não se voltou especificamente para o passado. Buscando averiguar os conhecimentos dos estudantes acerca da realidade em que se inserem e, simultaneamente, causar um estranhamento sobre essa mesma realidade, nos utilizamos de dados disponíveis no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e nos cadastros da matrícula escolar do CEHG. Apesar de não ser nossa intenção trabalhar o local a partir de limites dos municípios, nesse momento eles foram utilizados como variável para se observar as especificidades do público escolar.

Em um primeiro momento realizamos um exercício de variação de escala. Para isso construímos no quadro uma planilha estimando a população referente ao país, estado, município de São João de Meriti e ao CEHG. Foi possível perceber que esse quantitativo populacional era uma incógnita para muitos estudantes. Após corrigirmos a planilha com os números oficiais, duas variáveis foram incluídas: as autodeclarações de sexo e de raça⁵. Foi possível observar que o público escolar era mais feminino (2/3 do público) e negro do que outras esferas analisadas. Ao refletirem sobre as causas de um público feminino de percentual tão maior, os estudantes apresentaram várias possibilidades, entre elas a oferta do curso de enfermagem e a violência urbana. O aspecto da violência urbana foi descartado, mas inaugurou um debate que atravessou todo o projeto.

A variação da escala de observação, incorporada da cartografia pela micro-história, é um importante elemento para evitar generalizações que retiram a singularidade das manifestações que podem ser contempladas quando nos deslocamos para uma menor escala de observação (LEPETIT, 1998).

⁵ Os dados do IBGE e da matrícula escolar não trabalham na perspectiva de gênero. No outro quesito, o IBGE trabalha a partir da ideia de cor enquanto a matrícula escolar pela de raça. No entanto pode ser observado que a matrícula escolar apenas substituiu pretos por negros, sem incluir pardos como negros. Essa questão foi debatida durante a ação didática.

Em diálogo com a História local, pensar variação de escala possibilita questionar oposições como individual e social, pois no âmbito local vemos como o indivíduo se insere diante das relações e dinâmicas sociais. Todavia, não estamos propondo que o estudo da História local deva passar por uma valorização da escala micro em detrimento da macro. O diálogo entre as escalas é fundamental (REVEL, 1998) pois nos propicia entender as manifestações observadas no âmbito local como parte de uma dinâmica que transcende o próprio local.

Após esse momento, fizemos um levantamento dos bairros de residência e dos municípios de nascimento dos estudantes da turma, comparando com os mesmos dados referentes aos demais estudantes do colégio. Destaca-se o debate surgido após observarmos que 4% dos estudantes do CEHG eram nascidos em outros estados, principalmente do Nordeste. Ao serem indagados quais entre eles tinham mãe, ou pai, ou avô, ou avó nascidos em outros estados, metade dos estudantes levantou a mão. Foi possível observarmos a existência de um processo migratório bastante intenso nas gerações anteriores, o que agora não ocorre da mesma maneira. A migração foi uma das temáticas centrais de nosso projeto, sendo debatida em variados momentos⁶.

Apesar de não se voltar diretamente ao passado, em diversos momentos da primeira ação didática os estudantes remeteram a ele. Foi possível observar duas caracterizações a respeito do passado. Quando o assunto abordado era a violência urbana, o passado era entendido como um momento idealizado em que esses problemas não existiam, nas palavras dos estudantes: “naquela época não tinha essa bandidagem”, “não existia violência”. No entanto, ao debatermos sobre lazer, estruturas públicas e acesso a bens culturais, falas como “aqui não tinha nada, era só mato” e “antigamente não tinha nada pra fazer” eram proferidas,

⁶ A pergunta aos estudantes não foi por acaso. Já tinha sido observado nas entrevistas realizadas pelo projeto piloto em 2018 a recorrência de histórias de familiares vindos de outros estados para o Rio de Janeiro.

mostrando uma perspectiva contrária em relação ao passado quando o assunto era a violência. Apesar de não haver na fala dos estudantes uma definição clara sobre a qual recorte suas ideias de passado remetem, pode-se observar a existência de juízos de valor que, apesar de bastante simplistas, apresentavam temáticas de extrema relevância.

A segunda ação didática foi concebida com o objetivo de evitar reducionismos que caracterizam o passado apenas como “bom” ou “ruim”. Foi selecionado um conjunto variado de fontes para que os estudantes analisassem em grupos e posteriormente expusessem os elementos que mais tivessem chamado a atenção para a turma. Havia dentre as fontes, fotografias dos municípios de Nilópolis e São João de Meriti entre os anos 1920 e 1990, bem como dos bairros de Anchieta e Pavuna, do município do Rio de Janeiro. Também contávamos com relatos de memorialistas sobre a Baixada Fluminense na primeira metade do século XX, notícias de jornais atuais e levantamentos sobre a estrutura urbana do município de São João de Meriti nos anos de 1950 e 1972. Destacaremos aqui alguns apontamentos dos estudantes que estabelecem maior relação com algumas temáticas que já apresentamos.

No que tange ao acesso a bens culturais, espaços de lazer e estrutura urbana, chamou bastante atenção dos estudantes as fotografias que apresentavam cinemas em localidades reconhecidas por eles, onde não existem mais. Os cinemas também estavam presentes nos levantamentos sobre a estrutura urbana do município, segundo os quais existiam quinze cinemas em 1950 e oito em 1972, espalhados por vários bairros. Observar essas informações causou certa indignação nos estudantes, pois atualmente as únicas salas de cinema de São João de Meriti ficam em um shopping afastado da região central. As fontes apresentadas também mostravam ter existido outras estações de trem, hoje desativadas, teatro, blocos carnavalescos e clubes, que não estão mais em atividade. Isso ajudou a pôr em dúvida a afirmação de que no passado haveria menos estrutura urbana e menos espaços de

lazer e, em consequência, questiona a caracterização como pior em relação ao presente.

A questão da violência era abordada com base nos relatos extraídos do livro *Reportagens Fluminenses*, de Arlindo de Medeiros (1959). O autor faz um apanhado de eventos ocorridos na Baixada Fluminense, principalmente no município de São João de Meriti. Destacam-se relatos de brigas de rua que ocasionaram a morte de inocentes em 1923, assim como conflitos entre delegados e bandidos durante toda a primeira metade do século XX. Os relatos selecionados tiveram o intuito de romper com a visão idealizada de um passado no qual a violência inexistia. Em debate com os estudantes, foi possível compreendermos que, por mais que a violência do passado não assumisse as mesmas características da atual – tão imaginada a partir do tráfico de drogas – ela existia em outros formatos.

Também foram apontadas pelos estudantes outras questões observadas nas fontes, como vestuário, religiosidade, superstições e cotidiano. Igualmente constataram informações que se relacionavam com a migração de pessoas de outros estados para a baixada, como o intenso crescimento populacional em poucas décadas. Todos os apontamentos levantados pelos estudantes e debatidos em sala colaboraram para a construção de uma visão menos simplistas acerca do passado. Por sua vez, o trabalho com fontes possibilitou que os estudantes se aproximassem dos métodos de pesquisa da História, assim como se suprirem de maior gama de conhecimentos sobre o passado local.

Fundamental para nossos objetivos, a memória familiar foi o foco de nossa terceira ação didática. Sua elaboração teve em vista a consideração de Peter Seixas (2016) de que a memória, como elemento da vida prática, é parte fundamental na constituição da consciência histórica. O autor propõe que a educação histórica, a partir da problematização de memórias presentes na comunidade, evite sua exclusão do processo educativo, bem como sua sacralização (SEIXAS, 2016).

Diante disso, foi previamente solicitado aos estudantes que conversassem com seus familiares em busca de testemunhos sobre o passado familiar e local. Também se fez necessário algumas orientações básicas sobre o significado da memória para a História. Entender que a memória não é algo estático, passível de ser coletado em estado bruto, mas sim mutável e em constante negociação e readaptação (POLLAK, 1989), é fundamental para que os estudantes não caiam em falsos entendimentos que tratam memória e História como sinônimos.

A intenção de mediar o debate entre as várias memórias familiares apresentadas pelos estudantes foi facilitada pela própria relação que estabeleceram entre suas falas e os assuntos abordados nas ações didáticas anteriores. A temática das migrações, lazer e violência se fizeram novamente presentes. Muitos estudantes, às vezes acompanhados de fotografias, trouxeram testemunhos sobre a modificação do espaço urbano e a transição de localidades que ainda apresentavam aspectos rurais, para comunidades intensamente urbanas e povoadas. Foi possível observar nessa ação didática que formas reducionistas do passado como “bom” ou “ruim” foram substituídas pela tentativa dos estudantes de relacionar a memória familiar com as fontes históricas e temáticas trabalhadas em outros momentos.

Para encerrar essa primeira etapa foi realizada uma quarta e última ação didática em que os estudantes foram convidados a assistir algumas das entrevistas realizadas pelas turmas de 2018. Com uma dupla função, de aprofundarmos as temáticas que envolvem a vida local e desenvolver um olhar técnico sobre as formas de se desenvolver uma entrevista, podemos considerar essa uma ação didática de interseção.

As filmagens selecionadas apresentavam temáticas variadas. Algumas já abordadas, como a vinda de pessoas de outros estados e violência urbana, e outras inéditas sobre modificações no espaço urbano, como a construção da estrada Via Light e a remoção de pessoas nesse processo. Também foi possível que os estudantes entrassem em contato com diferentes estilos de montagem das

entrevistas selecionadas. Algumas apresentavam aspecto mais formal, com a presença do entrevistador ou não, e outras foram montadas em formato mais descontraído, inspiradas em um estilo jornalístico. Em sequência nos voltamos ao planejamento das entrevistas a serem realizadas em 2019.

Preparação para as entrevistas

A segunda etapa de ações didáticas visou a preparação técnica dos estudantes para a realização das entrevistas, sua divulgação para a comunidade escolar e concretização do acervo de memória local. Se fazem necessárias algumas reflexões sobre os usos escolares da história oral e sua relação com o local. De igual maneira, a proposta de constituição de um acervo e exibição das entrevistas para a comunidade escolar implica em pontuarmos as conexões que nossa pesquisa estabelece com a ideia de história pública.

Em seu uso escolar, a história oral busca gerar nos estudantes uma reflexão a partir do contato com as entrevistas. Logo, não foi pretendido que realizassem a análise das entrevistas para uma produção em moldes acadêmicos. Em nossa pesquisa, os testemunhos puderam estimular a reflexão sobre o passado local, contribuindo para o desenvolvimento da consciência histórica e para reforçar uma identidade local.

A relação com a história oral também pode ser frutífera para evitar que produzamos uma história local desvinculada de seus habitantes e das relações pessoais que estabelecem com o lugar (SAMUEL, 1990). Também evita que, ao nos utilizarmos de fontes de mais fácil acesso – como edificações públicas, sedes de fazenda ou relatos de memorialistas sobre elites locais – pensemos a história local a partir das estruturas de poder e de elites locais (FONSECA, 2006). Isso não implica em descartar outras modalidades de fontes, mas em estabelecer diálogo com elas a partir da mediação do professor, tal como buscamos realizar na primeira etapa.

A ideia de *autoridade compartilhada* (FRISCH, 2016) é um importante ponto de contato entre a história oral e a história

pública. Na história oral a autoridade é pensada na relação que se estabelece entre entrevistador e entrevistado, sendo inevitavelmente compartilhada com este último. No tocante à história pública, a autoridade é associada ao público ao qual a pesquisa se destina. Não se trata de por índole compartilharmos autoridade, mas do reconhecimento de que esta é inerentemente compartilhada nos casos da história pública e da história oral, não sendo o pesquisador seu único detentor.

Em relação a nossa pesquisa, é importante observar que o estudante circula em diversos pontos dessa autoridade. Por ser ao mesmo tempo entrevistador, pesquisador sobre o passado local e parte do público ao qual o projeto se destina, seria extremamente equivocado não reconhecer que no projeto Nossas Histórias o estudante é detentor de fundamental autoridade durante todo processo. Logo, o fato de termos estabelecido uma parceria com público ao qual a pesquisa se destina – no qual tanto estudantes quanto familiares entrevistados são entendidos como detentores de autoridade – podemos enquadrá-la sob a ótica da história pública.

Por sua vez, a história pública estabelece relação com o ensino de História. Entender a escola como espaço para onde convergem variadas manifestações da cultura histórica – e que nele dialogam – possibilita considerar a História escolar como também uma história pública (ANDRADE; ANDRADE, 2016). A relação com o público pode ser observada também a partir da mediação, pelo professor, de narrativas manifestas pelos estudantes que chegam ao espaço escolar muitas vezes descontextualizadas (FERREIRA, 2018). De tal maneira, as ações didáticas desenvolvidas, em ambas as etapas, também convergem para a ideia de história pública.

Antes da realização das entrevistas foram realizadas a quinta e a sexta ações didáticas com vistas a preparação técnica dos estudantes. A quinta ação didática teve como finalidade a elaboração de roteiros de entrevistas. Foi solicitado previamente que os estudantes, a partir desse momento organizados em grupos, buscassem potenciais entrevistados de quem pudessem colher os testemunhos. A atividade consistiu no auxílio à construção de

perguntas para um roteiro, com base nas razões que tivessem motivado a escolha do entrevistado. Visto que muitos estudantes buscaram seus futuros entrevistados apenas com base na idade, pessoas mais velhas, a atividade foi redirecionada para quais critérios devemos estabelecer ao buscarmos alguém que possa nos conceder um testemunho.

Dado o resultado insatisfatório da ação didática anterior, foi realizada uma sexta ação didática na qual os estudantes receberam um material intitulado *Breve manual para entrevistados*, feito de forma simples e ilustrada. Questões técnicas, como ângulos e formas de filmagens, divisão de funções, captação de som, iluminação e organização do ambiente foram apresentadas nesse manual. A relação com a pessoa que pretendessem entrevistar, como a necessidade de conversa prévia, apresentação do projeto e destino das filmagens era destacada no material. Da mesma forma, o manual chamava a atenção para o respeito à fala dos entrevistados, permitindo que testemunhassem sem interrupções, à possibilidade de serem inseridas novas perguntas a partir dos assuntos que fossem abordados – não se tratando o roteiro de algo estático que deve ser seguido à risca – e à possibilidade de algumas pessoas se emocionarem ao falar do passado. Todas essas questões buscavam a realização das entrevistas com melhor qualidade possível, bem como transcorressem de forma agradável tanto para os estudantes quanto para os entrevistados.

Junto ao manual, os estudantes também receberam cartas de apresentação do projeto e cartas de cessão de direitos autorais em favor do CEHG. Foram orientados a comunicar a necessidade de cessão dos direitos sobre a entrevista para que o colégio armazenasse legalmente o material, visto a intenção de que o acervo pudesse ser posteriormente utilizado por outros professores, estudantes e pesquisadores.

Os estudantes também receberam orientações sobre as transcrições das entrevistas. Não foram impostas regras rígidas para a realização, sendo exigida apenas a clareza do texto. Os textos

transcritos também seriam um dos materiais constitutivos do acervo de memória local da escola.

Para encerramento do projeto Nossas Histórias, programamos a exibição de parte das entrevistas na Semana de Cultura do CEHG, na qual as turmas apresentam projetos desenvolvidos junto aos professores da área de humanidades. Realizada no último bimestre de cada ano, a Semana de Cultura conta com a participação de todas as turmas do colégio e a cada dia algumas turmas apresentam seus trabalhos para as demais. Contamos, então, com a existência de um momento bastante propício para concluirmos nosso projeto e efetivarmos a intenção de divulgarmos o material para a comunidade escolar.

Após a realização, as entrevistas foram apresentadas para as turmas participantes do projeto, mas dada a inviabilidade de apresentarmos todas as entrevistas na Semana de Cultura, ficou a cargo dos estudantes a escolha das que considerassem mais interessantes de serem exibidas. Foram selecionadas para apresentação dez entrevistas distribuídas em quatro blocos: “Histórias do HG e arredores”, com entrevistas com direção da escola e moradores do bairro; “Histórias de Anchieta e Paiol”, com testemunhos de moradores desses bairros fronteiriços ao colégio; “Histórias de quem veio de longe”, trazendo entrevistas realizadas com pessoas que migraram de outros estados; e “Histórias que se encontram na escola”, abordando assuntos variados que chamaram a atenção dos estudantes. Cada um dos quatro blocos contou com um horário de exibição, de forma a possibilitar a alternância de plateia na sala de vídeo.

Como forma de motivar demais estudantes e professores a conhecerem a pesquisa desenvolvida, poucas semanas antes da Semana de Cultura foi criado um perfil privado no *Instagram* no qual o projeto Nossas Histórias era divulgado e as entrevistas do ano anterior eram postadas aos poucos. Esse perfil continuou a ser alimentado após a conclusão do projeto, com as entrevistas produzidas em 2019.

No dia das apresentações na Semana de Cultura, estudantes se voluntariaram para criar uma ambientação, com a exposição das fotografias que havíamos utilizado na segunda ação didática. Antes da exibição de cada entrevista o grupo que participou de sua realização fazia uma breve apresentação do conteúdo, das motivações que levaram a entrevistar determinada pessoa e dos obstáculos encontrados no caminho. Durante as apresentações foi possível contar com a presença de diversos estudantes, professores e funcionários do colégio, assim como com comentários de alguns desses que haviam sido entrevistados para o projeto.

Foi possível observar que as entrevistas realizadas no ano de 2019 apresentaram, em geral, melhor qualidade técnica do que as realizadas em 2018. Também foi possível constatar a recorrência de perguntas sobre cinemas, estações de trem, criminalidade e demais assuntos debatidos na primeira etapa de ações didáticas. Podemos creditar a todo o processo percorrido antes da realização das entrevistas um impacto positivo tanto na questão técnica, quanto na incrementação do acervo cultural sobre o passado local, visto a qualidade das perguntas que desenvolveram.

Concluídas as etapas competentes aos estudantes, coube ao professor a sistematização do acervo. Para tanto foi fundamental a parceria com a biblioteca do CEHG. Espaço extremamente atuante na vida escolar, a biblioteca do colégio desenvolve vários projetos e atividades durante todo o ano letivo, além de ser bastante frequentada por professores e estudantes. Tais características fizeram dela o lugar ideal para se armazenar e disponibilizar o acervo decorrente do projeto Nossas Histórias.

Composto de material variado, o acervo Nossas Histórias inclui todas as fontes utilizadas durante as ações didáticas, o perfil do *Instagram* e adicionou a esses a produção decorrente do projeto. Conta com vários exemplares de livretos contendo as transcrições das entrevistas realizadas pelos estudantes em 2019. Também foram desenvolvidos sete volumes – com algumas unidades cada – de DVDs contendo as entrevistas de 2019 e um oitavo volume com uma seleção de entrevistas de 2018. Apesar de não ser mais tão

usual, os DVDs marcam a presença do projeto Nossas Histórias na biblioteca escolar e, assim como os livretos, podem ser utilizados por estudantes, pesquisadores e professores para desenvolvimento de atividades e pesquisas.

Para concluir

Desenvolver uma pesquisa voltada para a história local junto a turmas de ensino médio demonstrou grande potencial pedagógico. A participação ativa dos estudantes no processo possibilitou centralizar o debate em torno de seus conhecimentos acerca do passado local, bem como da memória de seus familiares. Isso possibilitou a mediação entre variados saberes e manifestações da cultura histórica das localidades às quais remetemos, propiciando o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes.

Foi possível estabelecer importante aproximação entre a realidade vivida pelos estudantes e a História ensinada, ao partirmos de suas preconcepções acerca do passado local para inserirmos elementos que envolvem a pesquisa histórica, tal qual o diálogo e crítica das fontes. O uso da história oral como metodologia principal para a qual nos voltamos permitiu aos estudantes a compreensão das distinções entre memória e História, bem como a possibilidade de se utilizar a memória como fonte histórica.

Os impactos de uma pesquisa que mobiliza estudantes, familiares e professores em torno da história local por meio do compartilhamento de testemunhos dos próprios integrantes da localidade não são facilmente mensuráveis. Podemos destacar o reforço de identidades locais e a promoção de um debate público sobre o passado. A existência de um acervo escolar derivado de uma imersão dos estudantes no passado e na memória local não precisa ser entendida como um desfecho de um projeto. Ao invés disso, vemos aqui um potencial ponto de partida para novos trabalhos.

Referências

- ANDRADE, Everardo Paiva de; ANDRADE, Nívea. História pública e educação: tecendo uma conversa, experimentando uma estrutura. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo (orgs.). *História pública no Brasil. Sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 175-184.
- CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. *Revista de História Regional*, Ponta Grossa, vol. 6, p. 93-112, 2001.
- CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982. 345 p.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
- CHEVALLARD, Yves. *La Transposición Didáctica: Del saber sabio al saber enseñado*. Argentina: La Pensée Sauvage, 1991.
- FERREIRA, Rodrigo de Almeida. Qual a relação entre a história pública e o ensino de história? In: BORGES, Viviane Trindade; MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo (orgs.). *Que história pública queremos?* São Paulo: Letra e Voz, 2018. p. 29-38.
- FONSECA, Selva Guimarães. História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História. In: *História Oral*, vol. 9, n. 1, p. 125-141, jan./jun. 2006.
- FRISCH, Michael. A história pública não é uma via de mão única, ou, de *A Shared Authority* à cozinha digital, e vice-versa. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo (orgs.). *História pública no Brasil. Sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 57-69.
- GABRIEL, Carmen Teresa. Cultura histórica nas tramas de didatização da cultura escolar (ou Para uma outra definição de didática da história). In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs.). *O ensino de história em questão*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2015. p. 77-98.

GONTIJO, Rebeca. Cultura Histórica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (orgs.). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2019. p. 66-71.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

LEPETIT, Bernard. Sobre a escala na história. In: REVEL, Jacques (org.). *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1998 [1996]. p. 77-102.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História”. In: *Tempo*, Niterói, vol. 11, n. 21, p. 5-16, jun. 2007.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. *Professores de história: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. 262 p.

PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de história: uma operação historiográfica? *Anais do XV Encontro Regional de História da ANPUH-Rio*, Rio de Janeiro, 2012. 9 p.

PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História como operação historiográfica. 2013. *Tese de Doutorado em Educação* – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

POLLAK, Michael. *Memória, esquecimento, silêncio*. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

REVEL, Jacques. Microanálise e construção do social. In: REVEL, Jacques (org.). *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1998 [1996]. p. 15-38.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. 194 p.

SAMUEL, Raphael. Documentação. História Local e História Oral. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, vol. 9, n. 19, p. 219-243, set. 1989 / fev. 1990.

SEIXAS, Peter. *A History/Memory Matrix for History Education*. 2016. Disponível em: <https://public-history-weekly.degruyter.com/4-2016-6/a-historymemory-matrix-for-history-education/>. Acesso em: 20 mai. 2022.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Dossiê: Interpretando o trabalho docente, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

WANDERLEY, Sonia. Didática da História escolar: um debate sobre o caráter público da História ensinada. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo; MENESES, Sônia (orgs.). *História pública em debate: Patrimônio, educação e mediações do passado*. São Paulo: Letra e Voz, 2018. p. 95-108.

Organizadoras e organizador

Larissa Viana

Professora da Universidade Federal Fluminense, Instituto de História. Integrante do PPG em História e do PPG em Ensino de História – ProfHistória. Coordenação do ProfHistória UFF (gestão 2014-2018). Doutora e mestre em História.

Contato: ufflarissa@gmail.com

Patrícia Teixeira de Sá

Professora da Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação e do PPG em Ensino de História – ProfHistória. Coordenação do ProfHistória (gestão 2021). Licenciada em História, doutora e mestre em Educação.

Contato: patriciasa@id.uff.br

Rodrigo de Almeida Ferreira

Professor da Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação e do PPG em Ensino de História – ProfHistória. Coordenação do ProfHistória (gestão 2021). Doutor em Educação, mestre em História.

Contato: rodrigoalmeidaferreira@id.uff.br

Samantha Viz Quadrat

Professora da Universidade Federal Fluminense, Instituto de História. Integrante do PPG em História e do PPG em Ensino de História – ProfHistória. Coordenação do ProfHistória (gestão 2019-2021). Doutora e mestre em História. Bolsista de Produtividade do CNPq desde 2013.

Contato: samantha.quadrat@gmail.com

Autoras e autores

Aline Nunes Ferreirinha de Souza

Mestra em Ensino de História pela Universidade Federal Fluminense (ProfHistória UFF, 2022) com a dissertação “Histórias de vida e carreira de professores de História: uma discussão no contexto da pesquisa narrativa (auto)biográfica”. Mestre em Educação pela UFRRJ com a dissertação “Reformulação dos Estatutos e Regimentos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro no período de 1970-2011: o desafio de incorporar novas políticas educacionais” (2012). Professora do CEJA Pedro Américo da Silva / SEEDUC-RJ

Contato: alineferreirinha@id.uff.br

Brenno Rocha

Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal Fluminense (ProfHistória UFF, 2021), com a dissertação “Problematizando o Ensino de História em tempos de pós-verdade em uma escola em Resende (RJ)”. Atualmente é professor nas redes municipal e estadual de ensino na cidade de Resende/RJ.

Contato: brenno.rocha@hotmail.com

Diego Gomes Souza

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal Fluminense (ProfHistória UFF, 2020), com a dissertação “Diversidade sexual e de gênero no ensino de História: encontros e desencontros entre transversalidade e disciplinaridade”. Professor de história das redes municipais de educação de Queimados e Rio Bonito (RJ).

Contato: diegohistuff@gmail.com

Everardo Paiva de Andrade

Professor da Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. Integrante do PPG em Educação e do PPG em Ensino de História - ProfHistória. Graduado em História, mestre e doutor em Educação.

Contato: everardoandrade@id.uff.br

Fabiana Silveira Carvalho

Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal Fluminense (ProfHistória UFF, 2020), com a dissertação: “Patrimônio em Campos dos Goytacazes: possibilidades para a construção de uma educação antirracista”. Possui graduação em Ciências Sociais (2003) e Especialização em História do Brasil pós-1930 (2008), ambas pela Universidade Federal Fluminense. Atualmente cursa a graduação em História na mesma universidade. Professora de História no Ensino Básico na Prefeitura Municipal de Campos dos Goytacazes/RJ.

Contato: fabianasica@hotmail.com

Geraldine Mendonça Souza

Mãe do Rubens. Mulher negra. Filha. Professora de História. Incentivadora de sonhos e combatente de preconceitos. Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal Fluminense (ProfHistória UFF, 2018) com a dissertação “Trajetórias da luta negra pela Educação: Uma inspiração em Mundinha Araújo”. Especialista em Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras pelo Instituto Federal do Rio de Janeiro. Docente da Rede Pública de Ensino do Governo do Estado do Rio de Janeiro e Prefeitura Municipal de Saquarema.

Contato: geraldyne_souza@yahoo.com.br

Igor Pereira Fagundes

Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal Fluminense (ProfHistória UFF, 2016), com a dissertação: “A história do índio Antônio Felipe Camarão”. Tem experiência em

pesquisa na área de História, atuando principalmente nos seguintes temas: História moderna, Brasil holandês (século XVII) e História indígena. Atua como professor de História no Ensino Básico, nas redes estadual, municipal e privada de Maricá e do Rio de Janeiro.

Contato: igorpfgundes@gmail.com

Raquel Cristina Coelho

Mestra em Ensino de História pela Universidade Federal Fluminense (ProfHistória UFF, 2020) com a dissertação “Um olhar para o ensino de História da África através do cinema: práticas no Ensino Fundamental – anos iniciais”. Professora de História Prefeitura Municipal de Petrópolis e professora dos anos Iniciais na Prefeitura Municipal de Teresópolis.

Contato: quelccoelho@gmail.com

Saulo Nunes de Souza

Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal Fluminense (ProfHistória UFF, 2020) com a dissertação “O local no ensino de História: ações didáticas para pensar historicamente”. Professor da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro, atuando no ensino básico em escolas da cidade de Niterói.

Contato: saulonuso@gmail.com

De fato, a mola motriz na elaboração do Programa, em 2014, continua a ser a preocupação com a formação continuada do professor. Nesse sentido, para participar do ProfHistória é necessário estar vinculado à sala de aula do ensino básico como docente da disciplina de História. Um dos desdobramentos desta exigência é o favorecimento de um perfil de pesquisadores imbricado à educação de saberes históricos entremeado com as culturas escolares.



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

