

organizadores

Elison Antonio Paim

Jane Bittencourt

Mônica Martins da Silva

A pesquisa no Profhistória: entre lugares, saberes e sujeitos



organizadores

Elison Antonio Paim

Jane Bittencourt

Mônica Martins da Silva

A pesquisa no Profhistória: entre lugares, saberes e sujeitos



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

| São Paulo | 2021 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2021 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2021 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela

Universidade Católica do Paraná, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Alexandre Antonio Timbane

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Alexandre Silva Santos Filho

Universidade Federal de Goiás, Brasil

Aline Daiane Nunes Mascarenhas

Universidade Estadual da Bahia, Brasil

Aline Pires de Moraes

Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Carolina Machado Ferrari

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Andre Luiz Alvarenga de Souza

Emill Brunner World University, Estados Unidos

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Beatriz Braga Bezerra

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Breno de Oliveira Ferreira

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Carla Wanessa Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Caroline Chioquetta Lorensen

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cláudia Samuel Kessler

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Daniel Nascimento e Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein

Universidade de São Paulo, Brasil

Danielle Aparecida Nascimento dos Santos

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Delton Aparecido Felipe

Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Dorame de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Doris Roncareli

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Edson da Silva

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Emanoel Cesar Pires Assis

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Erika Viviane Costa Vieira
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Everly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fauston Negreiros
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Barcellos Razuck
Universidade de Brasília, Brasil

Francisca de Assiz Carvalho
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gabrielle da Silva Forster
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Vitoriano
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helen de Oliveira Faria
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Heloisa Candello
IBM e University of Brighton, Inglaterra

Heloisa Juncklaus Preis Moraes
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Ismael Montero Fernández,
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Jeronimo Becker Flores
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Josué Antunes de Macêdo
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Júlia Carolina da Costa Santos
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Karla Christine Araújo Souza
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leandro Fabricio Campelo
Universidade de São Paulo, Brasil

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lidia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Luan Gomes dos Santos de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Marceli Cherchiglia Aquino
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Marcia Raika Silva Lima
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Maria Angelica Penatti Pipitone
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria de Fátima Scaffo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Isabel Imbroni
Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Luzia da Silva Santana
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Sandra Montenegro Silva Leão
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegling

Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Helena dos Santos Carneiro

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patricia Oliveira

Universidade de Aveiro, Portugal

Patricia Mara de Carvalho Costa Leite

Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério

Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos

Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao

Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes

Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira

Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Sebastião Silva Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho

Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista

Universidade Federal de Goiás, Brasil

Taiza da Silva Gama

Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcisio Vanzin

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares

Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto

Universidade de Brasília, Brasil

Thiago Guerreiro Bastos

Universidade Estácio de Sá e Centro Universitário Carioca, Brasil

Thyana Farias Galvão

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior

Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Walter de Carvalho Braga Júnior

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Wagner Corsino Enedino

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte

Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle - Canoas, Brasil

Adriana Flavia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alessandra Dale Giacomini Terra
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alessandro Pinto Ribeiro
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Marques Marino
Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil

Aline Patrícia Campos de Tolentino Lima
Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil

Ana Emídia Sousa Rocha
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Ana Iara Silva Deus
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ana Julia Bonzanini Bernardi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

André Luís Cardoso Tropiano
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

André Ricardo Gan
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Andressa Antonio de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Anne Karynne da Silva Barbosa
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Antônia de Jesus Alves dos Santos
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Ariane Maria Peronio Maria Fortes
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Bianca Gabriely Ferreira Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruna Donato Reche
Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Camila Amaral Pereira
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Carolina Fontana da Silva
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carolina Fragoso Gonçalves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Cecília Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Cíntia Moralles Camillo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Claudia Dourado de Salces
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Cleonice de Fátima Martins
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Cristiano das Neves Vilela
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
*Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro, Brasil*

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Eliisene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil

Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fabício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fabício Tonetto Londero
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Germano Ehleret Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Glaucio Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jeane Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil

Leia Mayer Eyng
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Mauricio José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil

Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Caroline dos Reis Soares
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Laura Linck
Editoração eletrônica	Gabrielle Lopes Lucas Andrius de Oliveira Peter Valmorbida
Imagens da capa	Kundoy, Rawpixel.com - Freepik.com
Revisão	Tascieli Feltrin
Organizadores	Elison Antonio Paim Jane Bittencourt Mônica Martins da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A111 A pesquisa no Profhistória: entre lugares, saberes e sujeitos.
Elison Antonio Paim, Jane Bittencourt, Mônica Martins da Silva
- organizadores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 317p..

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5939-266-7 (eBook)

978-65-5939-267-4 (brochura)

1. Formação de professores. 2. Educação. 3. Pesquisa.
4. História. 5. Ensino. 6. Aprendizagem. I. Paim, Elison Antonio.
II. Bittencourt, Jane. III. Silva, Mônica Martins da. IV. Título.

CDU: 371.13

CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.667

PIMENTA CULTURAL

São Paulo - SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 1

Esta publicação foi financiada com recursos da CAPES destinados ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, da Universidade Federal de Santa Catarina.

SUMÁRIO

Apresentação.....	13
--------------------------	-----------

Lugares, saberes e memórias

Capítulo 1

“Memórias de Manaus”: experiências de história

oral no ensino de história	22
----------------------------------	-----------

Cláudia Pinheiro Azevedo

Mônica Martins da Silva

Capítulo 2

Ensinar História na cidade: uma proposta

de Educação Patrimonial para Guaramirim/SC.....	48
---	-----------

Valdinei Deretti

Mônica Martins da Silva

Capítulo 3

Patrimônio cultural e ensino de História:

história local, memórias e educação para o patrimônio.....	71
--	-----------

Daniela Karine dos Santos Acordi

Elison Antonio Paim

Capítulo 4

Patrimônio, sensibilidades e dever de memória:

pensando os patrimônios difíceis em ensino de História	98
--	-----------

Jonas João do Nascimento

Carlos Eduardo dos Reis

Saberes e sujeitos da/na escola

Capítulo 5

Lugares outros e saberes outros:

pensamento decolonial e a produção

de saberes para/na escola 119

Técia Goulart de Souza

Elison Antonio Paim

Capítulo 6

Gênero e ensino de História:

uma possibilidade em redes sociais..... 143

Jaqueline Pelozato

Cristina Scheibe Wolff

Capítulo 7

A ameaça do discurso da “ideologia de gênero”

no ensino de História 165

Robson Ferreira Fernandes

Elionay Rodrigues Marques

Janine Gomes da Silva

Capítulo 8

Livro didático de História:

entre a pesquisa e o ensino..... 188

Marcos Antônio Rosa Trindade

Carlos Eduardo Reis

Saberes escolares, linguagens e fontes

Capítulo 9

Performance docente e a construção de personagens:

novas possibilidades para o ensino de História..... 212

Flávio Teixeira da Cunha

Capítulo 10

O caminho de casa: ensinar História

com a literatura e educar-se nas relações étnico-raciais..... 237

Mariana Cardozo

Capítulo 11

Narrativas míticas no ensino de História..... 265

Vanessa de Melo Lino

Capítulo 12

O ensino de História através de fotografias:

reflexões a partir do acervo de Claro Jansson

sobre a guerra do contestado 287

Angelo Antônio de Aguiar

Carlos Eduardo dos Reis

Sobre os organizadores..... 311

Sobre as autoras e os autores 312

Índice remissivo..... 315

APRESENTAÇÃO

Esta obra é composta por um conjunto de capítulos elaborados por estudantes e docentes do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal de Santa Catarina. Trata-se de um programa de formação, em nível de pós-graduação stricto sensu, de professores atuantes nas redes de ensino da educação básica, desenvolvido em rede nacional, com a participação de trinta e nove instituições de ensino superior associadas.

As pesquisas desenvolvidas no âmbito do ProfHistória, desde a sua criação, em 2014, vêm apontando para a potência criativa, criadora e transformadora de investigações desenvolvidas por professores da educação básica em seus contextos de atuação profissional e que são parte de uma política de formação que já alcançou quase 2.000 professores de História que ingressaram no curso, nas diferentes instituições de todo o país, até 2020. Essas investigações vêm também impactando diversos outros sujeitos e espaços escolares e não escolares, mobilizando saberes plurais e diversos, entretecidos a partir das demandas da história escolar em múltiplos contextos educativos no mundo contemporâneo, ancoradas nas demandas sociais e urgências do tempo presente.

No âmbito da Universidade Federal de Santa Catarina, uma das instituições que integram a rede do ProfHistória desde o seu início, alcançamos em 2020 a nossa quinta turma de mestrandos, o que nos tem apontado para os grandes desafios de se implementar uma política de formação de professores em contextos de precarização e desvalorização do trabalho docente, atravessados por retrocessos, conflitos e acirramentos no âmbito social, cultural e político e também por perdas de direitos e aprofundamento de desigualdades no país. A nossa aposta, frente a esse cenário, tem sido potencializar o investimento em uma formação ancorada no respeito

às distintas realidades profissionais de nossos mestrands, incentivando pesquisas que respondam às demandas da sala de aula e das respectivas instituições escolares, produzindo e propondo materiais didáticos sobre temas diversos que impactam o campo da produção e da reflexão sobre fontes e metodologias do Ensino de História, sem deixar de considerar as singularidades da cultura escolar, a relação com o seu entorno social, cultural e as dinâmicas provocadas pelo impacto de políticas públicas e projetos de controle e cerceamento do trabalho docente.

Salientamos que as pesquisas desenvolvidas no âmbito do Programa até agora, como esta obra pretende ilustrar, apresentam um potencial criativo e transformador em relação a diversas questões que permeiam as práticas pedagógicas no ensino de História.

Nesta publicação, reunimos doze capítulos produzidos por egressos e atuais mestrands do ProfHistória-UFSC que ingressaram no Programa entre 2018 e 2020, alguns em coautoria com seus professores orientadores. Os artigos, situados em distintos estágios de desenvolvimento da pesquisa, representam uma multiplicidade de formas de se propor e desenvolver pesquisas no contexto do curso, que estão organizados em torno de três eixos centrais: **Lugares, saberes e memórias; Saberes e sujeitos da/na escola; Saberes escolares, linguagens e fontes.** Os eixos, embora dialoguem entre si, remetem a enfoques compartilhados pelas pesquisas apresentadas em cada um deles, seja em relação à temática abordada, ao arcabouço teórico desenvolvido, às categorias principais de análise, ou ainda ao teor de suas propostas metodológicas.

A primeira parte do livro nomeada **Lugares, saberes e memórias** reúne quatro capítulos que têm em comum reflexões acerca das potencialidades de se ensinar História em espaços escolares e não escolares, tais como o entorno urbano, o bairro e a cidade, por meio de atividades que articulam o campo da memória e do Patrimônio Cultural.

O primeiro capítulo, **As Memórias de Manaus: experiências de História Oral no Ensino de História**, de Cláudia Pinheiro Azevedo e Mônica Martins da Silva, apresenta alguns resultados de uma investigação já concluída e que teve como objeto um estudo realizado com estudantes do Ensino Médio da Escola Estadual Frei Silvio Vagheggi, localizada em Manaus, buscando debater e problematizar a prática de entrevista, inserida no contexto da história oral, e suas possibilidades no ensino da história escolar, a partir da memória de velhos. A proposta é o desdobramento de um projeto já existente na escola, buscando a sua problematização e aprofundamento a partir de uma investigação qualitativa desenvolvida com os estudantes. No artigo, elas apresentam o detalhamento dos conceitos e das estratégias metodológicas adotadas no desenvolvimento de oficinas temáticas que buscaram criar práticas de pesquisa no cotidiano escolar, a partir do trabalho com a Memória e a História Oral.

O capítulo **Ensinar História na Cidade: Uma Proposta de Educação Patrimonial para Guaramirim/SC**, de Valdinei Deretti e Mônica Martins da Silva, apresenta resultados de uma pesquisa concluída, que teve como dimensão propositiva um percurso a ser realizado por estudantes da educação básica, em distintos pontos da rua 28 de agosto, principal rua de Guaramirim-SC, cidade onde o autor reside e atua como professor de História. Pautando-se nos princípios dos Territórios Educativos e da Educação Patrimonial, reflete sobre as potencialidades de se Ensinar História na, com e pela cidade. Argumenta em favor da proposta de percorrer distintos espaços que articulam diferentes sujeitos, memórias e narrativas, por meio de diferentes atividades de leitura e análises de fontes, como fotografias, jornais, cartas, dados estatísticos, autobiografia e depoimentos, mas também de estratégias de experiências com a cidade na relação com os seus aspectos tangíveis e intangíveis.

O capítulo **Patrimônio Cultural e Ensino de História: História Local, Memórias e Educação para o Patrimônio**, de Daniela Karine dos Santos Acordi e Elison Antonio Paim, expõe algumas reflexões acerca da pesquisa

em andamento, que tem como proposta um estudo sobre a Casa do Agente Ferroviário de Estação Cocal, envolvendo estudantes e comunidade escolar da Escola Estadual Básica Vítório Búrigo. Pretende-se construir um projeto de Educação para o Patrimônio pautado em questionamentos acerca dos significados desse espaço para os estudantes e no apagamento dessa edificação nas narrativas atuais sobre a cidade. É apresentada uma proposta metodológica, em diferentes etapas, nas quais se busca evidenciar como o trabalho com as memórias, a partir das narrativas orais, são potencializadoras de um projeto educativo com o patrimônio cultural e a história local.

O capítulo **Patrimônio, Sensibilidades e Dever de Memória: Pensando os Patrimônios Díficeis em Ensino de História**, de Jonas João do Nascimento e Carlos Eduardo dos Reis, apresenta reflexões de uma pesquisa em andamento que tem como objetivo articular os estudos dos temas sensíveis em Ensino de História à construção de uma proposta de Educação Patrimonial que considere espaços patrimonializados, vinculados a dor e ao sofrimento, enquanto lugares de aprendizagem do ensino de história. Essas reflexões são desenvolvidas a partir de uma pesquisa bibliográfica que procura situar a temática dos patrimônios difíceis, relacionados à memória da dor e dos traumas, no contexto dos debates recentes sobre Patrimônio Cultural. O trabalho também apresenta questionamentos sobre quais seriam os caminhos teóricos e metodológicos para uma Educação Patrimonial, chamando a atenção para a importância do tratamento das sensações e sentimentos como meios de acesso às questões de difícil abordagem e manejo em sala de aula.

A segunda parte do livro, denominada **Saberes e sujeitos da/na escola**, reúne quatro capítulos que articulam reflexões acerca das potencialidades de ensinar História a partir de temáticas como enfrentamento ao racismo na escola, relações de gênero e livro didático.

O capítulo **Lugares Outros e Saberes Outros: Pensamento Decolonial e a Produção de Saberes Para/na Escola**, de Técia Goulart de Souza e Elison Antonio Paim, contém reflexões apresentadas na disserta-

ção finalizada, sobre uma experiência de ensino e pesquisa desenvolvida na cidade de São Sebastião, no Distrito Federal, no Centro de Ensino Fundamental Miguel Arcanjo, com estudantes de sétimo ano, a partir de uma disciplina específica da rede pública do Distrito Federal denominada Parte Diversificada (PD). Aborda como os estudantes, professores e integrantes da comunidade escolar e além dela, se envolveram em atividades que visavam problematizar as relações étnico-raciais no âmbito escolar. A partir do entendimento de como a referida disciplina se estrutura e integra a matriz curricular, foi desenvolvida a interação com sujeitos outros, que, em sua multiplicidade de saberes, contribuem para a efetivação de uma proposta decolonial de currículo, em favor da possibilidade de se contar histórias outras, conforme pressupostos de epistemologias decoloniais.

O capítulo **Gênero e Ensino de História: Uma Possibilidade em Redes Sociais**, de Jaqueline Pelozato e Cristina Scheibe Wolff, é um estudo em desenvolvimento a partir dos debates sobre relações de gênero presentes na rede social *Instagram*, considerado como ferramenta para o ensino de História. Enfatiza que operacionalizar o trabalho escolar com mídias constitui um grande desafio para professoras e professores habituados à memorização, à linearidade, ao conhecimento guardado em textos escritos, às aulas expositivas. Para superação dos desafios cotidianos para ensinar história, propõe-se acessar o mundo dos estudantes via redes sociais como meio de compreender o presente na sua relação com o passado.

O capítulo **A Ameaça do Discurso da “Ideologia de Gênero” no Ensino de História**, de Robson Ferreira Fernandes, Elionay Rodrigues Marques e Janine Gomes da Silva, problematiza o momento conservador e negacionista que estamos vivendo, e situa o debate sobre a “ideologia de gênero”, que atinge diferentes segmentos da sociedade, visando instalar um pânico moral que afeta diretamente muitas práticas pedagógicas escolares. As reflexões apresentadas estão articuladas com a dissertação já finalizada, “Entre resistência democrática e ofensiva conservadora: fontes e subjetividades do projeto Gênero e Diversidade na Escola”, e a pesquisa

em andamento, “A implicação da veiculação de *fake news* sobre questões de gênero no trabalho das professoras e professores de História”.

O capítulo **Livro Didático de História (LDH): Entre a Pesquisa e o Ensino**, de Marcos Antônio Rosa Trindade e Carlos Eduardo Reis, apresenta resultados de uma pesquisa concluída sobre os usos do Livro Didático por parte de professores de História que atuam em diferentes escolas da rede municipal de ensino de Florianópolis, Santa Catarina. Analisa o ensino de História e o uso do livro didático, partindo das reflexões oriundas do quadro das pesquisas acadêmicas sobre o tema, articulando-as com as narrativas dos professores. A ênfase recai sobre as formas como os docentes usam o Livro Didático, as críticas tecidas a ele, a necessidade de uma formação específica para trabalhar com o livro, a abertura de diálogos entre a academia e os professores sobre os seus usos e sugere que o Programa Nacional do Livro Didático ouça os professores, para que o uso do livro seja adequado.

A terceira parte do livro, intitulada **Saberes escolares, linguagens e fontes**, reúne um conjunto de quatro capítulos que se articulam em torno de metodologias propostas para ensinar História tomando como base performances docentes, narrativas míticas, obras literárias e fotografias.

O capítulo **Performance Docente e a Construção de Personagens: Novas Possibilidades Para o Ensino de História**, de Flávio Teixeira da Cunha, destaca o potencial da performance docente baseada em suas possibilidades de impactar os/as estudantes e de fazer com que a sala de aula se transforme em um espaço que propicie aos alunos e alunas experimentar o passado, possibilitando-se, assim, aprendizagens significativas. Apresenta uma experiência de pesquisa sobre o tema do Holocausto, que, explorada, no ensino, por meio da performance, visa sensibilizar e despertar, em sala de aula, o sentimento de empatia para com o outro, de maneira a produzir experiências educativas éticas e estéticas.

O capítulo **O Caminho de Casa: Ensinar História Com a Literatura e Educar-se nas Relações Étnico-Raciais**, de Mariana Cardozo, parte do

pressuposto do acirramento das disputas de narrativas em torno da temática racial no continente americano. Relata uma experiência educativa voltada para as relações étnico-raciais no ensino de História com o nono ano do Ensino Fundamental, utilizando, para isso, a obra literária *O Caminho de Casa*, de Yaa Gyasi. Ao estabelecer um diálogo entre Literatura e História, os estudantes foram convidados a pensar nas diversas narrativas históricas, possibilitando assim uma revisita à sua própria história, suas ancestralidades e às trajetórias de seus familiares.

No capítulo **Narrativas Míticas no Ensino de História**, de Vanessa de Melo Lino, são apresentadas reflexões teóricas a respeito do uso de narrativas míticas em aulas de História, como parte da pesquisa em desenvolvimento, buscando ampliar as possibilidades sobre as formas de compreender e usar as narrativas míticas para o desenvolvimento integral do ser humano. Traz o relato da experiência pedagógica 'Contação de mitos greco-romanos', realizada em quatro edições consecutivas, com turmas dos sextos anos da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. Aponta ainda para a possibilidade do uso de narrativas míticas de variadas origens, como as afro-ameríndias.

O capítulo **O Ensino de História Através de Fotografias: Reflexões a Partir do Acervo de Claro Jansson Sobre a Guerra do Contestado**, de Ângelo Antônio de Aguiar e Carlos Eduardo dos Reis, apresenta considerações teórico-metodológicas defendidas por historiadores para o adequado uso de fotografias como fontes na pesquisa e no Ensino de História, com base na coleção de fotografias produzidas por Claro Gustavo Jansson, no contexto da Guerra do Contestado (1912-1916). Discorre acerca das possibilidades e cuidados relativos ao uso de fotografias enquanto documentos históricos no ensino de História.

Com esta publicação, resultante de uma multiplicidade de experiências de ensino e pesquisa, disponibilizamos aos leitores e leitoras o contato com debates que atravessam e são atravessados pelo ensino de História. Esperamos que os capítulos aqui presentes contribuam para a valorização

das diferentes possibilidades do desenvolvimento de ensinos outros, e que estes contemplem, de forma ampliada, a diversidade e multiplicidade de experiências humanas no tempo e no espaço!

Os organizadores



LUGARES, SABERES E MEMÓRIAS

1

Cláudia Pinheiro Azevedo

Mônica Martins da Silva

**“Memórias
de Manaus”:**
experiências
de história oral
no ensino
de História

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.667.22-47

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta alguns resultados da pesquisa que culminou na dissertação: “Memórias de Manaus” na Escola Estadual Frei Silvio Vagheggi: Experiências de história oral no Ensino de História, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - ProffHistória da Universidade Federal de Santa Catarina. O estudo foi realizado com alunos do terceiro ano do ensino médio da Escola Estadual Frei Silvio Vagheggi, localizada no centro histórico da cidade de Manaus, e busca discutir e problematizar a prática de entrevista, inserida no contexto da história oral, e suas possibilidades no ensino da história escolar. Para isso analisamos um projeto desta comunidade escolar intitulado “Memórias de Manaus: a cidade de ontem e hoje através do relato dos idosos”, e a partir desta análise propomos uma intervenção pedagógica que resultou em oficinas, cujo processo de planejamento e prática será compartilhado ao longo deste artigo.

A Escola Estadual Frei Silvio Vagheggi é uma instituição pública localizada no Centro Histórico de Manaus. Atualmente, atende na modalidade Ensino Médio (diurno), é composta por 9 salas de aulas e, desde 2008, também atende alunos com deficiência auditiva/surdez. A história desta escola com os idosos tem início em 2011 quando a sua então gestora escolar, professora Maria Auxiliadora da Silva Farias, levou para a instituição o projeto intitulado “Meu Velho Amigo” (M.V.A), que tinha o objetivo de sensibilizar os alunos em relação à questão do idoso na sociedade e para este fim os alunos eram incentivados a fazer visitas periódicas a esses idosos para conversar e, em algumas ocasiões, distribuir cestas básicas e produtos de higiene pessoal.

Em 2017, a EE Frei Silvio Vagheggi recebeu o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) cujo objetivo é auxiliar na construção e desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio e possui Campos de Integração Curricular (CIC’S), sendo um deles o de Iniciação Científica e Pesquisa, por meio do qual, a escola é convidada a

desenvolver uma pesquisa que envolva toda a instituição escolar. Foi a partir desse programa que se realizou o projeto de iniciação científica, intitulado “Memórias de Manaus: A cidade de ontem e de hoje através do relato dos idosos” que surgiu da fusão com o projeto Meu Velho Amigo (M.V.A), já mencionado anteriormente. Seu objetivo era investigar, durante o ano letivo, a história da cidade por meio de narrativas de pessoas idosas obtidas mediante entrevistas concedidas aos alunos. Organizado em etapas, o projeto previa a realização de uma mostra audiovisual como resultado do trabalho.

É importante mencionar que este projeto surgiu em meio a discussões acaloradas a respeito de uma nova configuração para o Ensino Médio e um esforço por parte do poder público na diminuição da participação de disciplinas de ciências humanas nas escolas; e embora já seja pauta de discussão há alguns anos no campo da educação, nos últimos 4 anos, percebe-se um interesse político em acelerar esse processo. A lei de Reforma do Ensino Médio¹, sancionada em 2017, e a aprovação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) pelo Conselho Nacional de Educação, em 2018, fazem parte dessas medidas que visam, segundo o discurso oficial, a reestruturação do sistema educacional brasileiro.

Embora as modificações, por hora, devam acontecer de forma gradual para que entrem em vigor em todas as escolas do Brasil apenas em 2022, alguns estados já começaram a movimentação em prol das adequações curriculares alinhadas às novas mudanças na legislação educacional do país. Seguindo o ritmo das modificações em âmbito nacional e atendendo aos requisitos da LDB com suas novas exigências, o Amazonas, através da Resolução nº 201, de 05 de dezembro de 2017, deu início às adequações das Normas Estaduais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino. Como o novo currículo do Ensino

¹ A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e 11.494, de 20 de junho 2007 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Nela é apresentado um conjunto de novas diretrizes, para o ensino médio, a serem implementadas. Em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acessado em: 25/08/2020.

Médio ainda está em processo de elaboração nas escolas do estado, a proposta curricular vigente ainda é a de 2012.

O projeto Memórias de Manaus, embora seja desenvolvido com a participação de todas as disciplinas escolares, tem suas ações orientadas a partir da disciplina de história, fato muito significativo levando em consideração o contexto atual que o país vivencia em relação às políticas educacionais que diminuem a presença e a importância das Ciências Humanas no currículo do Ensino Médio. Portanto, com os diálogos propostos por essa pesquisa, também buscamos fortalecer laços para que possamos garantir nossas existências como área de conhecimento dentro do espaço escolar.

Ao nos debruçarmos sobre a análise do projeto, não apenas como pesquisadoras, mas, também como docentes da instituição participante da pesquisa, percebemos que houve uma complicação para acompanhar o andamento das atividades em decorrência de fatores internos da escola, principalmente, ao que se refere à orientação para prática da pesquisa de campo com as fontes orais, o que resultou em certa dificuldade dos discentes em realizar as atividades do projeto. Em busca da superação desse obstáculo, visando o melhoramento na preparação dos alunos para a pesquisa de campo que o projeto necessitava, propomos a construção de oficinas que visam formá-los para a atividade de campo constituída por práticas de entrevistas.

OFICINAS TEMÁTICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA E PRÁTICAS DE PESQUISA NO COTIDIANO ESCOLAR

Compreendemos que a disciplina de história pode contribuir de forma significativa na formação de estudantes da Educação básica para o trabalho de campo e práticas de pesquisa, como é o caso das entrevistas. No con-

texto do projeto no qual atuamos, compreendíamos que esse trabalho não era suficientemente orientado desde uma perspectiva teórico-metodológica adequada às finalidades da história escolar no Ensino Médio, de modo a tornar essa experiência significativa para esses estudantes. Considerando essas questões, propusemos a construção e realização de oficinas de memória e história oral direcionada a esse público da EE Frei Silvio Vagheggi, também considerando que os alunos que participaram da pesquisa já possuíam algumas noções e conhecimentos sobre o tema, acumulados em sua participação no projeto “Memórias de Manaus” em anos anteriores.

Tendo em vista este contexto, as oficinas pedagógicas se mostraram um caminho possível em busca da superação das dificuldades encontradas, pois por meio delas acreditamos ser possível unir prática e teoria. Sobre isso, e apoiadas nos estudos de Vieira e Volquind (2002, p. 11-12), compreendemos que “toda oficina necessita promover a investigação, a ação, a reflexão; combinar trabalho individual e a tarefa socializada, garantir a unidade entre a teoria e a prática.”, integrando as instâncias do pensar, do agir e do sentir. Em consonância com este pensamento, Paviani e Fontana (2009, p. 78) consideram que: “a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão” proporcionando a “apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva”.

Esse tripé (sentir-pensar-agir), mencionado pelas autoras, nos auxiliou, junto aos outros autores com que vínhamos dialogando na confecção do material de estudo das oficinas, a pensar em atividades alinhadas ao que desde o início já achávamos importante neste trabalho, que consideramos de natureza sensível, pois buscamos conectar teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem de história escolar, sem esquecer que dentro dele existem sujeitos com corpos, rostos, histórias e emoções. Outra questão relevante a ser observada, em nosso caso, é que já existiam vivências prévias dos alunos com o projeto, por meio de experiências de práticas de entrevistas e, a partir de outros conhecimentos teóricos poderiam experienciar suas práticas de outras formas, ou seja, construir outras formas de ação.

Após a escolha do trabalho com as oficinas, alguns aspectos foram levados em consideração, como por exemplo, os 6 tempos de aulas, cada uma com 48 minutos, que teríamos para realizá-las, a quantidade de alunos-colaboradores participantes (6 alunos) e, por fim, quais assuntos seriam abordados levando em consideração esse tempo disponível. Se o objetivo era, sobretudo, preparar alunos para realizar entrevistas com pessoas idosas, dentro do nosso entendimento, era necessário, primeiramente, entender as responsabilidades de se trabalhar com memórias, e também compreender que a sua pesquisa tem um método, para assim abordarmos a questão numa dimensão prática. Desse modo, nos organizamos para que a Oficina I fosse direcionada para abordarmos a relação entre memória e história oral, com o intuito de apresentá-los aos conceitos e ao método, sem esquecer da especificidade do projeto que era com pessoas idosas. A Oficina II foi direcionada à prática da entrevista, como aspecto mais específico da atuação dos alunos no projeto Memórias de Manaus.

Antes das oficinas propriamente ditas, realizamos algumas atividades, entre elas, uma roda de conversa para debater a situação do idoso em nossa sociedade de modo geral e também no Amazonas, compartilhando pensamentos e perspectivas de um jeito mais descontraído na sala de aula, praticando a escuta, o aprendizado com o outro e a partir do outro, considerando, de acordo com Mélo *et al.*, (2007, p. 30), que a Roda de Conversa “é um recurso que permite um maior intercâmbio de informações, possibilitando fluidez de discursos e de negociações diversas entre pesquisadores e participantes”, instigando a fala, a construção de argumentos e contra-argumentos e o exercício da alteridade, posicionando-se e ouvindo o posicionamento do outro.

Tanto os dados do IBGE, quanto o vídeo que utilizamos para essa roda de conversa, enfatizam que, embora sejamos uma população cada vez mais velha, somos um país que ainda não está preparado, em diferentes setores da sociedade, para a existência de pessoas idosas. Este fato, evidentemente, apareceu no debate e foi reforçado por meio de histórias de

dificuldades e solidão que os alunos contaram sobre seus avós, parentes idosos e inclusive sobre os idosos acompanhados, tanto pelo projeto Meu Velho Amigo, quanto pelo Memórias de Manaus.

É importante mencionar que, de acordo com a Lei 10.741, de 1º de outubro de 2003 que institui o Estatuto do Idoso no Brasil, é considerada idosa a pessoa com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos, servindo inclusive como critério aos alunos na hora de escolher seus entrevistados. Contudo, o termo velho é comumente utilizado pela comunidade escolar, não de forma depreciativa, pois percebemos um esforço por parte da escola em positivar o seu significado. Desse modo, embora utilizemos com mais frequência a palavra idoso no decorrer do texto, consideramos também o uso do termo velho como “status positivo de um ciclo da vida, tentando romper com as noções que os enquadram como sujeitos de um valor menor ou pejorativo” (TEIXEIRA, 2018, p. 48).

Ainda no andamento das atividades, outra questão que adveio dos alunos por meio de um questionário sociocultural foi o fato de que dos dezoito alunos que o realizaram, dez acham que as histórias das pessoas idosas são importantes porque elas “lembram” e “informam” sobre o passado da cidade e sobre “nossas raízes” para as pessoas; cinco alunos acham importante porque essas pessoas ajudaram a “construir a cidade” ou “construíram coisas importantes” (sem especificar quais “coisas” eram essas); dois deles não responderam e um respondeu apenas que considerava importante essas histórias, porém sem justificar². Essas atividades foram muito valiosas para orientar nossa abordagem e a seleção de autores para a construção das oficinas. Fazia-se necessário, portanto, abordar primeiramente o conceito de memória com o qual trabalharíamos, passando pelo trabalho com a história oral para, por fim, chegarmos às entrevistas e suas práticas no contexto da história oral.

² As palavras entre aspas foram as palavras mais utilizadas pelos alunos.

Ao perceber essas concepções que emergiram dos alunos, por meio do questionário sociocultural e da roda de conversa, sobretudo em relação à função de lembrar e à produção de algo (sempre no passado), evocamos Ecléa Bosi (1994) que afirma que, embora cada sociedade lide de forma diferente com o envelhecimento de homens e mulheres, a sociedade industrial é maléfica para a velhice na medida em que a pessoa velha já não apresenta a mesma produtividade no campo do trabalho, pois, para ela, “perdendo a força de trabalho ele já não é produtor nem reprodutor” (BOSI, 1994, p. 77). Por outro lado, é comum que em povos originários, suas tradições, crenças e conhecimentos sejam transmitidos por meio da oralidade, e que essa função seja delegada às pessoas idosas, seus anciãos. Alguém que por meio da sua vivência, experiências e memórias pode ajudar às novas gerações nos mais diversos aspectos do ser e a manter suas histórias vivas.

Para Bosi, ao deixar de exercer ativamente suas funções relacionadas ao trabalho, à pessoa idosa restaria a função de lembrar, embora os graus de expectativa ou de exigência em relação à função não sejam as mesmas em toda a parte. A velhice “é o momento de desempenhar a alta função da lembrança” (BOSI, 1994, p. 81). Para Bosi “na maior parte das vezes lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado” por isso para a autora, “a memória não é sonho, é trabalho”, o exercício de lembrar e construir narrativas que conectem passado e presente exige ações, mobiliza os diversos sentidos de uma pessoa, e por esse esforço então é trabalho. Por interagir com nosso presente, é necessário que o olhar depositado sobre essas lembranças seja cauteloso, pois quando evocado, o passado não será tal como aconteceu.

Para ela, a *memória de velhos* nos ajuda a refletir sobre a memória enquanto função social, pois “um mundo social que possui uma riqueza e uma diversidade que não conhecemos pode chegar-nos pela memória de velhos”, além de auxiliar na compreensão de outros tempos por aquele que não os viveu “e até humanizar o presente” (BOSI, 1994, p. 82).

Por meio das memórias, que neste caso são dos idosos, podemos também problematizar a ideia de história única, o que é um fator importante ao se trabalhar com memórias de modo geral, mas que no ensino básico tem uma potência acentuada, sobretudo pelo estímulo à percepção de diversos pontos de vistas das narrativas e às diferentes formas como os eventos históricos são sentidos pelas pessoas. Não as romantizando a ponto de tomá-las como verdades absolutas, mas com rigor metodológico, fornece subsídios para ultrapassar a curiosidade ingênua e alcançar a curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996).

Ao propor aos professores alguns saberes necessários para a prática docente, Paulo Freire (1996) enfatiza a importância da rigorosidade metodológica, da pesquisa e da criticidade para nossas práticas e no processo de ensino-aprendizagem. Porém, sem abdicar ou hierarquizar saberes dos alunos advindo das suas experiências de vida, nos lança o seguinte questionamento: “Por que não estabelecer uma *intimidade* entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduo?” (FREIRE, 1996, p. 30). Nesse sentido, Paulo Freire (1996) enfatiza que não há “na diferença e na distância entre ingenuidade e criticidade, (...) uma ruptura, mas uma superação” (FREIRE, 1996, p. 31) e tal superação se dá na medida em que a curiosidade ingênua se critica, sem deixar de ser curiosidade, tornando-se assim curiosidade epistemológica (*idem*).

Sendo assim, a experiência adquirida pelos alunos ao longo do projeto “Memórias de Manaus” foi um combustível potente para a aproximação da prática investigativa com a realidade dos alunos, cuja articulação de saberes é componente inestimável do ensino de história, e por meio do diálogo da memória junto à história oral pode ser posta em prática no cotidiano escolar. Trazer essas memórias para dialogar na sala de aula com nossos alunos, e levá-los até essas memórias, por meio das entrevistas com essas pessoas, é construir junto a eles uma prática de pesquisa que seja sobre e também com essas pessoas. É humanizar espaços de pesquisa, aprendizagem, transformando o processo educativo

em um momento de troca, abrindo espaço para que outras epistemologias adentrem nossos espaços escolares.

Tratando dessa possibilidade de interação entre as disciplinas do currículo escolar e também partindo dessa realidade, uma vez que no projeto Memórias de Manaus todas as disciplinas que compõem o currículo são convocadas a participar dentro da sua especificidade, nos apoiamos em Verena Alberti quando afirma que a história oral “trata-se de uma metodologia interdisciplinar por excelência” (ALBERTI, 2005, p. 156). Para Selva Fonseca (2006, p. 137), “os projetos de história oral na educação básica pressupõem uma concepção de ensino de História que envolva a investigação, a pesquisa, a produção de saberes”, logo, tendo em vista esta concepção, podemos pensar que a História também “tem o papel de auxiliar o aluno na busca de sentidos para as construções e reconstruções históricas. Espaço e tempo não são duas categorias abstratas, mas preenchidas de historicidade” (FONSECA, 2006, p. 137).

Portanto, trazer para o campo do ensino de história as memórias de pessoas que vivenciaram diferentes temporalidades “torna-se um trabalho de compreensão da formação da identidade plural do lugar onde vivem” (FONSECA, 2006, p. 134), logo podemos também problematizar a história universal, pois “a história deixa de ser única e homogênea, deixa de privilegiar as vozes dominantes a favor da multiplicidade de outras vozes e sujeitos históricos que construíram e constroem a história local” (FONSECA, 2006, p. 134). Além disso, a prática da entrevista é capaz de mobilizar diferentes habilidades dos alunos e dos professores envolvidos no processo.

Em diálogo com Magalhães e Santhiago (2015, p. 60-64) compreendemos ser necessário a um projeto de História Oral (seja interdisciplinar ou temático) contenha as etapas de preparação dos alunos (correspondente ao treinamento para o trabalho com História Oral onde estão inseridas a preparação para as entrevistas, as confecções dos roteiros de entrevistas, etc.), atividades de campo com os alunos (as entrevistas propriamente ditas), a realização das etapas pós-campo (transcrição, edição, discussão

sobre as impressões das entrevistas, análise e divulgação dos resultados), a finalização do material e o seu arquivamento e difusão. Esses autores também afirmam que é possível sistematizar as especificidades das entrevistas que estão inseridas dentro do método de História Oral, observando seu objetivo/finalidade (produção da fonte oral), seu processo (suas técnicas específicas) e seu resultado (gravação e/ou texto).

Logo, as práticas das entrevistas realizadas no projeto poderiam ser consideradas inseridas dentro da metodologia, pois havia intenção/finalidade nessas entrevistas (investigar a história da cidade). As entrevistas eram gravadas e gerariam um produto, que no andamento do projeto “Memórias de Manaus”, caso estivesse sendo executado, seria exposto na sua culminância. Também havia, no andamento do projeto, as etapas de transcrições das entrevistas, embora nessa proposta não tenhamos desenvolvido especificamente esta etapa. Desse modo, identificando que nosso trabalho se encontrava dentro da metodologia, fizemos nossas escolhas a respeito do que seria pertinente abordar nas oficinas.

MEMÓRIA E HISTÓRIA ORAL: CONCEITOS PARA AS AULAS DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Elaborada para apresentar noções teóricas dos conceitos de memória e história oral aos alunos do 3º ano do Ensino Médio e refletir sobre a sua importância no âmbito da pesquisa proposta, a oficina de Memória e História Oral possui atividades planejadas para 3 aulas com ênfase no trabalho com textos. Dois deles foram construídos em diálogo com estudos da Memória e da História Oral e outro, adaptado a partir de um texto de literatura infantil intitulado “Guilherme Augusto de Araújo Fernandes” (FOX, 1995) que tem como tema a memória, possibilitando a diferenciação dos conceitos de História e Memória, aprofundando discussões sobre a memória e a sua importância no estudo de pessoas idosas.

O texto 1 “História e Memória”, teve como foco questões que consideramos indispensáveis na preparação para um trabalho com entrevistas dentro da metodologia de História Oral. Considerando a pesquisa como prática pedagógica, no Ensino Médio e na educação básica como um todo, é fundamental a construção/estímulo da autonomia intelectual discente, sobretudo quando esta prática está inserida especificamente no campo de ciências humanas, permitindo demarcar os lugares de onde partem nossas concepções. Desse modo, baseadas nas experiências prévias com o projeto “Memórias de Manaus”, o texto 1 tem como objetivos conceituar/diferenciar História e Memória, justificar a importância do estudo com a memória de pessoas idosas.

Para as autoras Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli, o estudo de conceitos históricos em sala de aula permite aos alunos a “instituição do poder conceitual” que elas explanam como “o poder que o aluno tem de identificar e ordenar cientificamente os elementos da realidade social e que pode auxiliá-lo na organização, no reconhecimento e na interpretação do mundo” (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 85). No estudo de conceitos históricos em sala de aula se faz necessário levar em consideração duas questões: o respeito pelo conhecimento do aluno e, com base em suas representações, que o aluno seja capaz de formular ele próprio suas “próprias ideias sobre os fenômenos e objetos do mundo social” (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 84). O conhecimento do aluno é fundamental, mas é importante elucidar que ele deve servir como ponto de partida. Assim, é preciso estarmos atentos para não os centralizar, pois a construção de conhecimento se dá de forma dialógica e ultrapassa as fronteiras do que já conhecemos, além do que “certas compreensões podem ser insuficientes para explicar a realidade” (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 83)

O trabalho com a leitura também teve seu espaço no âmbito desse projeto, com paradas programadas, visando estimular os alunos a compartilhar suas concepções e possibilitar a troca de ideias. Foram feitas 4 paradas no texto, a primeira tratando do conceito de memória, cujo enten-

dimento é fundamental para este trabalho. Nele utilizamos o conceito de memória-trabalho da Ecléa Bosi (1994) com intuito de debatermos a concepção da memória e do esforço que o ato de lembrar exige e, também, sobre a memória individual e coletiva.

Dentro da proposta de trabalhar com a pesquisa envolvendo memórias é necessário o entendimento de quão fluidas elas são, inclusive em seus compartilhamentos, onde não existe uma linearidade fixa nos relatos, sobretudo quando as memórias são de pessoas idosas. Nesse primeiro momento, era importante conceituar o que era memória, pois é a matéria-prima da pesquisa do projeto memórias de Manaus. Sem esquecer de alertar as diferenças entre história e memória para que os alunos pesquisadores tivessem esse entendimento em suas práticas e em suas análises. É importante ressaltar que essas definições são importantes, também, pois não existe trabalho com História Oral que esteja desvinculado do trabalho com a memória.

Na segunda parada buscamos fazer apontamentos para diferenciar história e memória, de acordo com as concepções de Pierre Nora (1993), momento importante na medida que os alunos precisam estar atentos que, em suas pesquisas, o trabalho com a memória necessita estar apoiado por uma metodologia científica. Nesse sentido, o autor nos alerta:

Porque é afetiva e mágica a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções. A história porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico (NORA, 1993, p. 9).

E como metodologia, a História Oral nos fornece subsídios para tratar com fontes orais de acordo com suas especificidades, desse modo “o que faz com que as fontes orais sejam importantes e fascinantes é precisamente o fato de que elas não recordam passivamente os fatos, mas elaboram a partir deles e criam significado através do trabalho de memória e do filtro da linguagem” (PORTELLI, 2016, p. 18), sendo assim “a história

oral, então, é a história dos eventos, história da memória e história da interpretação dos eventos através da memória." (*idem*).

Na atividade de sensibilização, que ocorreu antes do início das oficinas, houve diversas partilhas sobre experiências anteriores. As experiências que dizem respeito às visitas foram muito valiosas para a escolha de abordar especificamente lugares evocadores de memória, diante de tantas outras que são igualmente importantes ao falarmos sobre memória. Os alunos compartilharam conosco, e entre si, que em suas visitas muitos idosos faziam questão de pegar seus álbuns e conversarem/contarem suas histórias usando, orgulhosamente, suas fotografias e que em muitas delas havia monumentos históricos da cidade ou traziam como pano de fundo lugares que eles conseguiam reconhecer, embora em outra época. Portanto, a terceira parada é para elucidarmos sobre o que são *lugares de memória* e *evocadores de memória*, de acordo com Pierre Nora, estimulando a percepção sobre o quão relevantes eles são. Esta parada é importante, principalmente, porque são muito utilizados, na prática das entrevistas e, quando em diálogo com o texto 2, os alunos são instigados a perceber que eles próprios podem ser evocadores de memória quando realizam as entrevistas.

Na quarta e última parada, buscamos conscientizá-los da importância das suas pesquisas com as pessoas idosas e da humanização das suas práticas. Ainda que não esteja explícito no texto, nessa pausa entendemos como relevante abordarmos o fato que a possibilidade de troca de saberes, conhecimentos, experiências não se dá, apenas de forma unilateral e estática, do "mais velho" repassando seus conhecimentos ao "mais novo", mas compreender que o idoso, assim como o jovem também se encontra em fase de aprendizado, porém com mais tempo e mais experiência em sua bagagem. Nesse sentido a autora Tania Maria Scuro Mendes, ao refletir a respeito do envelhecimento humano e apresentar-nos ao conceito de *envelhecimento*, afirma que:

Como não há velhice absoluta, nem a melhor idade desejada, e sim um processo pelo qual a pessoa, imperceptivelmente, transita e no

qual é, sobretudo, aprendente, pode-se descortinar o sentido da expressão “envelhecimento”. Essa dá a ideia de continuidade que não é, necessariamente, dirigida à decadência física, cognitiva e psicológica, mas que se envereda ao desenvolvimento, o qual decorre de experiências refletidas (MENDES, 2012, p. 93).

Desse modo, é fundamental que este debate esteja presente, pois assim como o aluno (aqui no papel de entrevistador) está em processo contínuo de aprendizado, o seu entrevistado também o está, portanto, as trocas interculturais e intergeracionais se dão de forma contínua e dialógica. A oportunidade de troca intercultural e intergeracional por meio da prática da entrevista presente em projetos de História Oral em espaço escolar é muito rica, pois “As entrevistas suscitam a curiosidade dos alunos sobre pessoas mais velhas ou de outras culturas: o que nos faz iguais ou diferentes? O que mudou ao longo dos tempos? Como um hábito social se apresenta?” (MAGALHAES; SANTHIAGO, 2015, p. 57). Por meio dessas memórias em sala de aula, é possível perceber que existem outras perspectivas para olharmos para o passado, onde a memória não é, “apenas um depósito passivo de fatos, mas também um processo ativo de criação de significações” (PORTELLI, 1997, p. 33). A memória está em constante movimento e, através dos nossos idosos, está viva e por meio deles está viva em nós.

O outro texto utilizado nessa oficina se chama “Guilherme Augusto de Araújo Fernandes” (FOX, 1995), cuja temática gira em torno do questionamento sobre o que é memória. Ao utilizarmos este texto, priorizamos a parceria feita com a professora da disciplina de língua portuguesa da instituição e compreendemos que um texto de literatura, ainda que seja direcionado ao público infantil que não é a faixa etária dos alunos que participaram da pesquisa, possibilitaria uma articulação mais fluida com o texto anterior (texto 1).

Neste texto sensível, Guilherme Augusto de Araújo Fernandes é uma criança que mora próximo a um asilo e tem amizade com seus moradores, “mas a pessoa que ele mais gostava era a Sr^a. Antônia Maria Diniz Cor-

deiro, porque ela também tinha quatro nomes, como ele. Ele a chamava de Dona Antônia e contava-lhe todos os seus segredos” (FOX, 1995, p.8). Certa vez, ouviu uma conversa entre seus pais a respeito de Dona Antônia, que havia perdido a memória, e a partir daí começa a sua aventura investigativa em busca de resolver o mistério do que é memória.

Além da narrativa estar imersa em um contexto semelhante ao dos alunos, pois se passa com pessoas idosas, o texto dialoga com os conceitos de memória que trouxemos no texto 1, uma vez que é possível, pelas indagações de Guilherme Augusto, perceber que as pessoas têm concepções diversas a respeito do assunto. Outro ponto, são os objetos recolhidos pelo personagem que funcionam como evocadores de memórias na sua tentativa de ajudar Dona Antônia a recuperar sua memória.

Diante dessa possibilidade de diálogo entre os textos, elaboramos a atividade desta oficina, em que os alunos, em dupla com seu/sua parceiro (a) de pesquisa, buscaram, conjuntamente, identificar no texto 2 quais conceitos presentes foram estudados por meio do texto 1.

O último texto dessa oficina, O que é História Oral? (Texto 3), foi uma compilação de conceitos e apontamentos centrais. Nele, trabalhamos sobre o que é história oral, explanando sobre seu método e sua importância. Tratou-se, então, de uma leitura compartilhada com o objetivo de apresentar aos alunos o método de História Oral, para que na próxima oficina já iniciássemos abordando a entrevista em si.

Este texto, como já mencionado, possui três eixos centrais de discussão, onde ocorrem as paradas programadas na leitura: o conceito, o método e a sua importância. Como conceito utilizamos a definição da autora Verena Alberti que a conceitua como um método de pesquisa, que também pode ser utilizado em outras áreas, cujo trabalho “consiste na gravação de entrevistas de caráter histórico e documental com atores e/ou testemunhas de acontecimentos, conjunturas, movimentos, instituições e modos de vida da história contemporânea” (ALBERTI, 2003, p. 1).

Ao conceituar o que é História Oral, caminhamos para a segunda parte do texto que se encarrega de diferenciar a entrevista dentro do método de História Oral e neste trabalho utilizamos os apontamentos de Valéria Magalhães e Ricardo Santhiago (2015, p. 23-24) quando classificam seu objetivo, processo e resultado. Esta parada programada da leitura foi importante para uma explanação sobre o porquê de as entrevistas realizadas no projeto Memórias de Manaus serem consideradas História Oral. E, por fim, abordamos a importância do trabalho com a História Oral que valoriza os sentidos e significados para as pessoas que dela participam, além de ampliarmos as investigações abrindo espaço para outras narrativas.

ENTREVISTAS COMO ATO DE ESCUTA: EXERCÍCIOS DE HISTÓRIA ORAL NAS AULAS DE HISTÓRIA

A oficina de entrevista possui atividades planejadas para serem distribuídas em 3 aulas com a duração de 48 minutos cada. Assim como a oficina de Memória e História Oral, esse número de aulas foi calculado considerando o total de 8 aulas mensais da disciplina de história. Utilizamos um texto baseado nos estudos que fizemos com os autores que dialogamos no processo de confecção desta pesquisa. O seu objetivo é apresentar e discutir o gênero entrevista junto a alunos do 3º ano do Ensino Médio, refletir sobre sua importância na pesquisa e introduzir noções dos procedimentos necessários para a sua realização em História Oral. As atividades foram feitas em dupla, pois a intenção primeiramente é de exercitar a escrita do roteiro, considerando os conteúdos trabalhados na oficina, ao mesmo tempo que promove mais intimidade entre os parceiros de trabalho.

Diferente das outras atividades da oficina de Memória e História Oral, esta conta com a participação direta da disciplina de língua portuguesa

na confecção do seu material, na sua organização e em sua realização³. Desse modo, nessa oficina em especial, contamos com a participação de duas professoras na sua execução. O texto utilizado conta com uma apresentação do conceito de entrevista, enquanto gênero textual, e suas modalidades, depois se divide em tópicos explicativos do que fazer antes, durante e depois das entrevistas. A metodologia adotada também foi a leitura compartilhada e explanação, seguida das atividades práticas. Este texto não adota um formato contínuo como os outros, pois prezamos por trazer para a discussão procedimentos que consideramos indispensáveis no ato de entrevistar, adicionando cuidados a se tomar com o trabalho em dupla.

O trabalho com o texto então ficou dividido em dois momentos: explanação do conceito e das modalidades de entrevistas trabalhados no projeto, seguidos pelos tópicos de apontamentos sobre o procedimento das entrevistas. A oficina foi iniciada com a explanação e acompanhamento da leitura compartilhada pela professora Larissa, que pertence ao quadro de professores da escola lecionando a disciplina de Língua Portuguesa. Neste momento foi utilizado o que tínhamos de recurso na escola, o quadro branco e o texto entregue aos alunos. Na explanação da professora, além do conceito em si de entrevista, ela focou nas modalidades específicas de entrevistas utilizadas pelos alunos no andamento da pesquisa do projeto Memórias de Manaus que são: entrevistas de história de vida e entrevistas temáticas.

A ideia de trabalhar o conceito de entrevista, enquanto gênero textual, surgiu da própria configuração do projeto Memórias que, como foi mencionado anteriormente, conta com a participação de todas as disciplinas, porém foi reforçada por outra questão interna além do projeto. No decorrer do ano, no calendário escolar, havia uma mostra de gêneros textuais que assim como o projeto Memórias de Manaus, também alcança a escola inteira com todas as turmas, séries e turnos. Nesta mostra, cada turma

³ Embora este trabalho tenha contado, desde o início, com o auxílio da disciplina de Língua Portuguesa (com a cedência dos tempos de aula para as atividades, e nas oficinas, com a cedência dos alunos para as atividades da oficina, enfim, com a mediação na organização das oficinas), somente neste momento contamos com sua participação direta nas atividades.

elege um gênero específico para trabalhar e apresentar algo referente sobre ele. Seguindo o formato de feiras culturais, também há uma comissão avaliadora que escolhe, baseado em critérios criados pelos professores, as turmas que desenvolveram mais satisfatoriamente os trabalhos. Desse modo, ainda que em 2019, ano atípico por conta das paralisações de aulas em decorrência de uma greve de professores, não tenha havido a feira, ainda assim optamos por permanecer com a parceria, pois o tema ainda faria parte de conteúdos abordados durante o ano letivo.

Ao abordar o tema das entrevistas, não nos distraímos da sua inserção na abordagem metodológica da História Oral, portanto, ainda que no material desta oficina o foco seja, sobretudo, fazer apontamentos ligados à sua técnica, concordamos com Cremilda Medina (2011) quando a autora afirma que, embora seja uma técnica eficaz “certamente não será um braço da comunicação humana, se encarada como simples técnica. Esta — fria nas relações entrevistado — entrevistador — não atinge os limites possíveis da inter-relação, ou, em outras palavras, do diálogo” (MEDINA, 2011, *on-line*).

Ao debater sobre História Oral, Alessandro Portelli (2016, p. 10) afirma que a “história oral é, primordialmente, uma arte da escuta” composta por um conjunto de relações. Entre as relações abordadas pelo autor temos, primeiramente, a relação entre entrevistados e entrevistadores, ou seja, o diálogo. Desse modo, o autor nos convoca a refletir sobre questões importantes relacionadas à prática das entrevistas e ao diálogo decorrente dela ao afirmar que “a entrevista estrutura-se sobre um solo comum que torna o diálogo possível, mas também se estrutura sobre uma diferença que a torna significativa” (PORTELLI, 2016, p. 13)

Tanto Medina (2011) quanto Portelli (2016) trazem apontamentos importantes sobre aspectos fundamentais da entrevista para que, além da técnica, possa alcançar uma comunicação que seja mais humana, desse modo se estabelecendo um diálogo no qual a troca seja feita de forma respeitosa, compreendendo que nessa relação ambos estão em processo de aprendizagem.

Para Magalhães e Santhiago (2015, p. 108), toda entrevista exige um processo de preparação, “a entrevista não começa no momento da gravação, mas muito antes: com o projeto, com a elaboração dos temas a serem abordados, com a preparação de um roteiro e com o contato com o entrevistado”, logo, no segundo momento do texto, após as explicações conceituais da professora de Língua Portuguesa, temos então as etapas das entrevistas divididas em: preparação para a entrevista, durante a entrevista e após a entrevista.

Deste momento em diante, o texto foi dividido em tópicos. O motivo de ser elaborado assim, deve-se a sua leitura ser seguida por pausas para explicações/comentários a cada tópico lido, principalmente, porque aqui também temos dicas da organização e planejamento do trabalho da dupla. Também, durante sua leitura, com as paradas para as explicações os alunos tiraram mais dúvidas sobre a parte prática.

Ao tratar a respeito da preparação para as entrevistas, discurremos tanto sobre questões técnicas, quanto sobre a escolha de um local adequado a entrevista, a decisão prévia da dupla sobre quem e como vão gravar as entrevistas, assim como sobre a ética na pesquisa e o respeito pelo entrevistado. O planejamento para a entrevista é fundamental, ainda que ocorram muitos imprevistos, o que é comum acontecer em atividades escolares. Quando é realizado conjuntamente com os alunos, as chances de desenvolver um compromisso com a atividade é maior, pois eles sentem que fazem parte do processo. A ética na pesquisa é outra questão que não pode deixar de ser mencionada, tanto quando trata de questões legais, conscientizando o aluno que “histórias narradas consistem em uma propriedade intelectual que deve ser respeitada” (MAGALHÃES; SANTHIAGO, 2015, p. 50) quanto a questões mais sensíveis voltadas a dimensão do emocional, da vontade do entrevistado e da responsabilidade com a divulgação das entrevistas.

Na etapa “durante a entrevista” pontuamos, primeiramente, sobre a importância do roteiro, não como algo rígido, porém fundamental nesse processo. Embora essa etapa exija uma preparação técnica, atenciosa

com os materiais utilizados, também é uma das etapas que mais requer o foco em outras habilidades que vão além da esfera “intelectual”. Elenca-
mos uma série de demandas do campo das relações humanas, como
tentar criar um ambiente amigável, demonstração de interesse e respeito
pela fala do entrevistado. Também nesta parte do texto relembremos aos
alunos a importância de utilizarem os evocadores de memória, a exemplo
das fotografias, como estratégias em suas entrevistas.

As relações humanas, tão valorizadas por Portelli em seus escritos,
não se finda quando a entrevista acaba, pois, a responsabilidade com es-
sas memórias, e o trabalho a ser desenvolvido com elas de forma ética,
também integra essas relações. Sendo assim, embora este não seja o foco
das oficinas, também pontuamos procedimentos recomendados após as
entrevistas, na última etapa da entrevista apontada no texto. Nela orienta-
mos os alunos a guardarem com cuidado seus materiais e arquivos, tam-
bém elucidamos sobre a importância das transcrições, e, principalmente,
da reflexão sobre seu próprio trabalho e suas entrevistas, assim como a
etapa de divulgação desse trabalho.

Nas observações finais, demos três dicas de como elaborar o rotei-
ro. Essas dicas foram colocadas no final do texto para abordarmos as prá-
ticas das atividades, propostas logo em seguida. As dicas foram: Elaborar
perguntas que o entrevistado possa responder além de “sim” ou “não”;
elaborar perguntas direcionadas para o tema escolhido para a entrevista;
levar em consideração o tempo necessário para fazer a entrevista na hora.
Na primeira atividade pedimos: “Escolha um tema e elabore um roteiro cur-
to de entrevista direcionado para seu parceiro de pesquisa e o entreviste.
Não esqueça de consultar as dicas de elaboração de roteiro. Após esse
momento, tente listar suas dificuldades nessa atividade”. Durante a ativi-
dade estipulamos um tempo máximo de 15 minutos para a elaboração das
perguntas e para a entrevista, com o intuito de estimular, principalmente, o
trabalho com essas três dicas que entendemos como fundamentais para
um roteiro, e também estimular a identificação, por parte dos alunos, das
dificuldades do trabalho, pois não é tão simples quanto parece.

A outra atividade, a última, enunciava assim: “Baseado na sua escolha de entrevistado, elabore um roteiro de entrevista direcionada especialmente para ele. Não esqueça das dicas que foram dadas durante a oficina”. Esta atividade tem o foco na elaboração do roteiro a ser utilizado na segunda (pois na primeira entrevista é utilizado o roteiro disponibilizado pelo projeto) entrevista da dupla para sua pesquisa. Embora acreditássemos que por se tratar de um texto que, por sua configuração em tópicos, fosse ser mais rápido que os textos da primeira oficina, tratando-se de uma oficina de ordem prática e com paradas explicativas durante cada tópico apresentados, a realidade se mostrou diferente. Com o tempo curto, não foi possível finalizar completamente a atividade em sala com os alunos, pois necessitaríamos de pelo menos mais um tempo de aula para que o trabalho fosse totalmente finalizado, pois esta etapa ainda contaria com a revisão dos roteiros e seria auxiliado pelas professoras.

Ainda que o tempo estipulado não tenha sido suficiente para executar-mos até o fim o que havíamos planejado, foi neste momento que as duplas elaboraram seus roteiros finais. Tivemos contratempos, mas também encontramos coletivamente nossas soluções, e apesar dos poucos recursos, contamos com a disposição e cooperação dos alunos nessa caminhada, seja em sua participação, seja apresentando possibilidades de melhoramento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término das atividades com os alunos, tivemos um momento de escuta/partilha a respeito de nossas experiências nesse período, muitos deles apontaram a falta de recursos, de tempo e insegurança, como dificuldades encontradas no percurso, porém também pontuaram que as oficinas foram importantes para que adquirissem confiança na hora de colocar em prática o que havíamos aprendido. Exemplificando tal situação, podemos mencionar a aluna Giovanna que em nosso momento de parti-

lha, ao ser indagada sobre a segunda entrevista, após as oficinas, afirma: “na primeira como eu lhe falei, foi muito automático, eu fiz as perguntas e só fazia transcrever, mas na segunda com o aprendizado aqui né, com as nossas conversas foi mais natural. Me senti mais segura, tanto que eu queria ficar bonita e tal”⁴. Ela afirma que ficou menos nervosa, por conta dos trabalhos desenvolvidos na oficina, e isso reverberou inclusive em sua forma de se portar em sua entrevista, buscando assumir uma postura mais investigativa uma vez que, além das suas roupas mais formais, por assim dizer, também incluiu em seu roteiro perguntas que ela já havia mencionado, em nossas discussões durante as oficinas.

Tal aspecto também aparece quando perguntamos a outra aluna, chamada Girlane, se ela conseguiu identificar alguma diferença na sua prática com as oficinas. Ela respondeu que encontrou diferenças por que na vez anterior (em 2017) tinham mais pessoas e dessa vez era apenas ela e sua avó (com quem ela realizou a entrevista), desse modo, pôde conversar melhor, lembrando das oficinas quando um dia ela marcou a entrevista, mas sua avó não queria. Ela não insistiu e lembrou que falamos sobre não forçar a entrevista, esperando um tempo até sua avó poder participar, em função de complicações de saúde (problemas no joelho e diabetes) (GIRLANE, 2019).

Apesar de o tempo ter se mostrado curto na oficina de entrevistas, foi possível perceber, com a partilha de experiências dos alunos, a sua capacidade em construir um roteiro que pôde ser utilizado em seu trabalho. Assim como os roteiros, também identificamos, nos diálogos com os alunos, que as oficinas auxiliaram em suas práticas proporcionando um sentimento de “segurança” nas atividades, atenção com os cuidados éticos ao realizarem as entrevistas e, sobretudo, de orientação para fazerem uma entrevista melhor ou até mesmo quando se deparavam com alguma situação que, antes da oficina, não sabiam como lidar. Deste modo, entendemos que nossa contribuição - à escola, ao projeto e ao ensino de história - tenha sido a apresentação de um caminho de contribuição do

⁴ Fala da aluna Giovanna em vídeo gravado em Manaus, 04 dezembro de 2019.

componente curricular, ampliando desta forma as possibilidades de ensino-aprendizagem da disciplina de história em contexto escolar.

A realização de pesquisas em diálogo direto com experiências vivenciadas no chão da escola, auxiliam no reconhecimento e na ampliação da potência da educação básica na construção do conhecimento; e aqui tomo a liberdade de mencionar, que um programa como o ProfHistória também auxilia nessa empreitada que é lançar olhares atentos a escola e ao ensino de história. Olhá-los com carinho, mas também com criticidade como nos alerta Paulo Freire (1996). É desse olhar para as nossas práticas com carinho, mas também com criticidade, que surgem pesquisas, como essa, que possibilitam o diálogo com a comunidade escolar.

Sabemos que desenvolver projetos em espaços escolares é trabalhoso e demanda tempo, organização e dedicação em equipe, além de espaço físico e recursos materiais. O que já os torna um pouco mais complicados de serem colocados em prática, em qualquer escola, pois nem todas têm acesso a determinados subsídios necessários para o seu desenvolvimento, o que pôde ser percebido em nosso caso. Ainda assim, mais do que relatar nossos empecilhos, é preciso enxergar/acentuar nossos êxitos e propor caminhos outros que superem nossas dificuldades. Foi o que buscamos com este estudo.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Fontes Oraís. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Fontes Oraís*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 155-202.

_____. Narrativas na história oral. XXII Simpósio Nacional de História. *Anais eletrônicos*. João Pessoa, PB: ANPUH-PB, 2003. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/1346.pdf>.

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

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB. 9394/1996.

AZEVEDO, Cláudia Pinheiro. "*Memórias de Manaus*" na Escola Estadual Frei Silvío Vagheggi: experiências de história oral no ensino de história. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: Lembranças de velhos*. 3. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FONSECA, Selva Guimarães. História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História. *Revista História Oral*, v. 9, n. 1, p. 125-141, jan.-jun. 2006.

FOX, Mem. *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*. 31º Reimpressão. Ilustrado por Julie Vivas; Tradução: Gilda Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

MAGALHÃES, Valéria Barbosa; SANTHIAGO, Ricardo. *História oral na sala de aula*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. (Coleção Práticas Docentes)

MEDINA, Cremilda de Araújo. *Entrevista: o diálogo possível*. São Paulo: Ática, 2011. (Princípios; 105). Disponível on-line em: <<http://lelivros.love/book/baixar-livro-entrevista-cremilda-medina-em-pdf-epub-e-mobi-ou-ler-online>>. Acessado em: 08/07/2020.

MÉLLO, Ricardo Pimentel; Alyne Alvarez Silva; Maria Lúcia Chaves Lima; Angela Flexa Di Paolo. Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa. *Psicologia e Sociedade*, v.19, n.3, p. 26-32, 2007.

MENDES, Tania Maria Scuro. *Da adolescência à envelhecimento: convivência entre as gerações na atualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Traduzido por Yara Aun Khoury de Les Lieux de Mémoire. In: NORA, Pierre (dir.). *Le lieux de mémoire – III: Les France*. Paris: Gallimard, 1992. *Projeto História*. São Paulo: Brasil, 1993.

PORTELLI, Alessandro. *O que faz a história oral diferente*. Tradução Maria Therezinha Janine Ribeiro. *Projeto História*, São Paulo, n. 14, p. 25-39, fev. 1997.

_____. *História Oral como arte da escuta*. Tradução Ricardo Santiago. São Paulo: Letra e Voz, 2016. (Coleção Ideias)

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

TEIXEIRA, Lisley Canola Treis. *Práticas da infância na memória de velhos: entre a tradição e a modernidade na cidade de Florianópolis (1930-1950)*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. *Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como?* 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. In: *Conjectura: Filosofia e Educação*, v. 14, n. 2, p. 77-88, maio/ago. 2009.

FONTES ORAIS

GIRLANE. Entrevistadora: Cláudia Pinheiro. Manaus, 04 dezembro de 2019.

GIOVANNA. Entrevistadora: Cláudia Pinheiro. Manaus, 04 dezembro de 2019.

2

Valdinei Deretti

Mônica Martins da Silva

**Ensinar História
na cidade:**
uma proposta
de Educação Patrimonial
para Guaranyrim/SC

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.667.48-70

INTRODUÇÃO

A busca por uma educação transformadora precisa ser uma constante na atividade docente, inspirando alunas e alunos a entenderem as realidades em que estão inseridos para poder transformá-las, visando a melhoria da vida em sociedade. Este texto está relacionado a essa busca. Fruto de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do ProffHistória, apresenta uma proposta de Ensino de História a ser desenvolvida na, pela e com a cidade de Guaramirim/SC, como parte da dimensão propositiva do trabalho de mestrado. Pautando-se em princípios dos Territórios Educativos e da Educação Patrimonial e propondo um percurso a ser realizado por estudantes da educação básica, em distintos pontos previamente escolhidos da rua 28 de agosto, que é a principal da cidade, a proposta contempla distintos espaços, sujeitos e narrativas ligadas, principalmente, às diversidades e sociabilidades na formação e no cotidiano atual de Guaramirim. Ou seja, incorpora uma forma de ensinar a história local a partir de uma educação na e com a cidade. O objetivo deste texto é apresentar alguns fundamentos do processo de produção desse percurso, assim como o material resultante da pesquisa, buscando a socialização do trabalho realizado de modo que possa inspirar e incentivar outras iniciativas, amplificando a potência educativa das cidades.

O contato entre as pessoas nos diferentes espaços de convivência na cidade são produtores de saberes, narrativas e experiências que, se analisadas por um viés historiográfico, podem contribuir para um melhor entendimento das identidades, das características culturais, das formas de pertencimento dos habitantes desse ambiente urbano e, por que não, para a identificação de uma história (ou histórias) para além daquela ligada a uma memória totalizante. Explorar as possibilidades da educação na, pela e com a cidade, envolve vê-la de diversas outras formas. Mas que cidade é essa? No caso desta pesquisa, é Guaramirim, uma pequena cidade da região Norte de Santa Catarina que possui área de 268 km² e cerca de 45 mil habitantes. Se encontra entre cidades que são polos industriais e comerciais, como Jaraguá do Sul e Joinville, possuindo também como

características econômicas, a indústria e a agricultura do arroz, da banana e da palmeira real. No âmbito da cultura, ainda que seja um município com várias escolas e um Arquivo Histórico Municipal, faltam políticas públicas que promovam o seu Patrimônio Cultural, resultando em dificuldades de agenciamento da memória social.

ENTRELAÇANDO CONCEITOS PARA A CRIAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

A pesquisa teve início com uma investigação bibliográfica sobre a história de Guaramirim, percorrendo diversos tipos de escrita sobre a cidade como relatos memorialísticos e biográficos, artigos de jornais da região e trabalhos acadêmicos. A partir da análise das narrativas que perpassam esses escritos, identificamos uma abordagem que chamamos de oficial/tradicional, ou seja, que é difundida pelos órgãos institucionais do município, registrada nos artigos de jornais que tratam das comemorações de aniversário de emancipação, repetida diversas vezes em eventos ligados à história da cidade e também pelos veículos oficiais da administração municipal. Esta narrativa oficial/tradicional é marcada, como em muitas cidades de Santa Catarina, pela valorização do imigrante europeu como desbravador das terras que dão origem à cidade, por meio de uma versão linear da história que propõe uma memória homogênea, sintetizando uma história única. Pautada em marcos históricos como “colonização”, emancipação e outras situações administrativas, a narrativa oficial/tradicional, ao colocar o imigrante europeu no centro da formação da cidade, omite ou silencia outros grupos que fizeram parte desta formação, como negros, indígenas e migrantes nacionais. Ao estabelecer determinados marcos, essa narrativa também privilegia determinados personagens como governantes e empresários, em detrimento de outros grupos sociais.

Com a identificação da narrativa oficial/tradicional, o próximo passo foi a realização de tensionamentos e problematizações da mesma, o que

ocorreu a partir da confrontação desses argumentos com outros de viés historiográfico, obtidos por meio de duas dissertações de mestrado (MACHADO, 2003; MACHADO, 2012), e uma autobiografia (SILVEIRA JR, 2009) que foram colocadas em diálogo com as concepções de história local e memória, contribuindo para lançar um olhar problematizador sobre a narrativa oficial/tradicional e pensar a história de Guaramirim a partir da sua pluralidade.

Trabalhar com a História local, concebendo a sua multiplicidade de sujeitos e narrativas, abre possibilidades de criar uma polifonia, muitas vezes inviabilizada por uma História totalizante, nacional ou universal, interpretando tais vozes dentro de seus contextos. Permite aproximar e colocar em perspectiva os distintos sujeitos históricos, não através de uma exagerada valorização do local, mas por meio da utilização de marcos relacionais entre o local e o nacional ou universal. Além disso, contribui para uma valorização das micro-histórias e facilita a construção de problematizações, a apreensão de histórias ligadas a diferentes sujeitos, inclusive as histórias silenciadas, ou seja, as que não foram institucionalizadas, favorecendo a reflexão de experiências individuais e coletivas do aluno, mostrando que elas são também constitutivas de uma realidade histórica (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 140). Para o trabalho com a história local e seu ensino é imprescindível tratar das questões relacionadas à memória, sendo ela um dos principais elementos desta história.

É essencial considerar a memória ao tratar da história local, pois os usos das memórias podem contribuir significativamente para a pluralidade de narrativas de uma cidade. Mas para que isso aconteça, é necessário que se evoque o caráter plural da memória. Para Bosi (2018, p. 23), a memória pode ser constantemente cooptada por determinados grupos ou instituições que detêm maior influência na sociedade, gerando uma memória institucionalizada e totalizante. É esse entendimento de cooptação da memória que inspirou a busca pela pluralidade das vozes nas histórias da cidade.

Com os tensionamentos e problematizações desta narrativa oficial/tradicional, surgiram algumas temáticas a serem pensadas. A principal de-

las foi a das diversidades e sociabilidades na formação da cidade e no seu cotidiano, temática essa que se tornou central na proposta pedagógica desenvolvida. Esta temática envolve, por exemplo, tratar das diversidades étnicas que existem na cidade desde o período considerado “colonização”, algo que é evidente ao se olhar para os arquivos e alguns estudos historiográficos, mas que a narrativa oficial/tradicional ofusca ao insistir na memória do desbravador europeu, ignorando, esquecendo e silenciando os grupos indígenas e afrodescendentes, por exemplo. Outras temáticas surgidas envolvem a diversidade religiosa, relações de poder e trabalho, relações interétnicas, a campanha de nacionalização do governo Vargas, greves, enchentes, o nome e os símbolos da cidade. Devido às limitações, principalmente de tempo, próprias de uma pesquisa de mestrado, algumas dessas temáticas estão contempladas na proposta e outras ficaram como possibilidades de futuras abordagens.

Após a investigação e análise da narrativa oficial/tradicional e da definição de uma temática central através dos tensionamentos e problematizações, a forma de ação pensada para uma proposta de ensino de história local que vise trazer a pluralidade das memórias e histórias ligadas à cidade envolve a junção de três concepções: a Educação Patrimonial, os Territórios Educativos e a Educação na/pela cidade.

A concepção de Patrimônio é bastante plural e sofreu várias mudanças ao longo do tempo. No Brasil, é no final do século XX, com a Constituição de 1988, que este panorama sofre uma mudança significativa. Isto se deve à incorporação, no artigo 216 da Constituição, do termo “Patrimônio Cultural”, o que transforma toda a política de preservação no país, já que “rompe com a visão elitista [...] incorporando, a partir de então, os registros e modos de expressar a cultura de diferentes grupos étnicos e sociais que contribuíram e contribuem para a formação da sociedade brasileira” (ORIÁ; PEREIRA, 2012, p. 166). Junto desta mudança de concepção, iniciam-se mudanças na percepção destes bens, preservando-se não apenas um objeto que serve como testemunho de um processo histórico, mas valorizando-se os saberes envolvidos na sua permanência (LACERDA *et al.*, 2015,

p. 15). Neste mesmo sentido, há mudança na concepção de Educação Patrimonial que, segundo Oriá e Pereira (2012, p. 164), concentrava-se na análise do objeto museológico em si, em detrimento de outros elementos importantes como os sujeitos que com ele se relacionam.

A visão de Educação Patrimonial levada em consideração para o desenvolvimento da pesquisa é a de que “o bem patrimonial não é o elemento estruturante da educação patrimonial, mas a relação que se estabelece entre o sujeito, o patrimônio e o espaço onde está situado esse bem” (GIL; POSSAMAI, 2014, p. 23). Além disso, segundo Gonçalves (2014, p. 90-92), é necessária uma abordagem que desnaturalize o Patrimônio Cultural, ou seja, que o apresente como uma construção, um processo que envolve vários agentes, interpretações individuais e coletivas e que decidiu pela preservação de um bem em detrimento de outros. Ou seja, a Educação Patrimonial pautada na dúvida e na problematização, com a intenção de desnaturalizar o patrimônio e pensar o processo de patrimonialização dos bens, além de estar centrada nas experiências dos alunos e alunas com o patrimônio e o espaço em que ele está inserido. São essas formas de experiências que nos levaram a pensar a Educação Patrimonial na/pela/com a cidade, e que nos direcionam para uma perspectiva de ensino, que aborda o envolvimento direto entre escola e cidade, ligado à perspectiva dos Territórios Educativos.

A relação entre escola e cidade é o elemento central da concepção de Territórios Educativos. Estabelecer essa relação é uma forma de pensar uma educação democrática na produção de conhecimentos e, no caso do ensino de história, permitir um acesso democrático às memórias e aos passados relacionados a determinado território. A ideia central de território educativo é a de que a cidade é ambiente com potencial educativo, desde os seus espaços, e os usos que se faz deles, até as relações entre seus habitantes, as tomadas de decisões, os serviços e políticas públicas, tendo a escola como ponto articulador entre esses elementos e as crianças, adolescentes e jovens. Portanto, ao propor uma ação educativa pela cidade, que busque trabalhar com os seus espaços-tempos e também a relação dos sujeitos com esses espaços, estamos contribuindo para a percepção

da cidade como ambiente que oportuniza a construção de conhecimento. Para isso, “o corpo precisa ser mobilizado para que o conhecimento aconteça, e é na relação entre o corpo e o ambiente, em constante experiência exploratória – uma experiência que modifica a ambos continuamente, que se dá o conhecimento” (SINGER, 2015, p. 14). Neste sentido, o ensino na/pela cidade se torna algo muito além de uma estratégia pedagógica, pois é parte fundamental para a formação integral das crianças, adolescentes e jovens que fazem parte dos diferentes espaços-tempos vividos da cidade.

Para Miranda e Blanch, “a cidade se constitui como um espaço aberto à problematização do presente, à contestação da vida, à reflexão acerca da pluralidade das experiências humanas e marcas temporais que não são dadas no presente” (BLANCH; MIRANDA, 2013, p. 67). Problematicar o presente é essencial para desenvolver uma abordagem historiográfica da cidade, levando em consideração inclusive o fato de que o próprio ensino de História busca esta problematização. Quando acontece o questionamento - do presente, daquilo que está posto, da ordem vigente, das experiências - surgem possibilidades do olhar no espaço e no tempo. O que potencializa a noção consciente de presente, ou presentes e, compreender que existem diversos presentes, é também compreender que existiram diversos passados, o que dá o tom dinâmico que o ensino de História necessita.

Em uma perspectiva do olhar para a cidade, Siman (2013, p. 52) considera como elemento central a “inserção corpórea” na cidade, ou seja, não basta apenas estar na cidade e vê-la, é necessário viver, experienciar a cidade. Esta percepção está diretamente relacionada à ação do flâneur de Benjamin (1989), onde a rua, os espaços da cidade se transformam em paisagens a serem experienciadas pelo caminhante, já que o mesmo não percebe esses espaços apenas pela ação sensorial do olhar, mas pelas experiências, fruto da sua inserção nestes espaços. Ser este caminhante de Benjamin significa sentir, experienciar a cidade, mas sem nela perder a sua individualidade, ou seja, a experiência que você terá da cidade é diferente da experiência de outra pessoa, e é justamente aqui, na diversidade da experiência, que se situam as pluralidades das vozes sobre a cidade.

As reflexões envolvendo a Educação Patrimonial e os Territórios Educativos focados na intenção de uma educação na/pela cidade buscam estabelecer experiências do vivido para a construção de conhecimentos. Isso somado ao trabalho com a narrativa oficial e seus tensionamentos e problematizações, permitiu o surgimento de uma proposta de roteiro pela cidade envolvendo diferentes espaços, narrativas, personagens e fontes centrados na temática das diversidades e sociabilidades na formação histórica e no cotidiano de Guaramirim.

UMA PROPOSTA DE ENSINO DE HISTÓRIA NA, PELA E COM A CIDADE

Ensinar na/pela/com a cidade envolve diversas possibilidades metodológicas de ensino-aprendizagens, sendo necessárias ações que visem reflexões sobre o olhar para os espaços da cidade e sobre a forma como seus espaços estão inseridos em nosso cotidiano. Considerando esse pressuposto, a proposta apresentada gira em torno de um percurso pedagógico pela cidade de Guaramirim e tem como objetivo o estudo da história local, com ênfase nas diversidades e sociabilidades na formação e no presente da cidade, através da observação, “experienciação”, análise e reflexão sobre espaços, narrativas e personagens com o uso de fontes diversas. O público-alvo de tal proposta são alunos da educação básica, mais especificamente dos anos finais do Ensino Fundamental. Mas é importante destacar que a intenção da proposta é ser flexível, incentivando professores a seu uso com os anos iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

A criação do percurso pela cidade envolveu a definição do microterritório, segundo os princípios dos Territórios Educativos, ou seja, a escolha de um trajeto refletindo sobre a necessidade de um “recorte territorial”, buscando uma ação mais significativa na dimensão do cotidiano dos sujeitos. O trajeto escolhido foi um trecho, de cerca de um quilômetro, da rua 28

de agosto, principal da cidade, que está ligado à atividade cotidiana de um grande número de pessoas, inclusive dos/as alunos/as da educação básica. Uma informação importante é que o trajeto foi pensado para ser realizado a pé, devido às dificuldades que as escolas e os professores enfrentam com relação ao transporte dos alunos, mas principalmente buscando deslocar os alunos de uma realidade do passante para a do caminhante, no que Benjamin (1989) define como a ação do flâneur, ou seja, a atenção do caminhante para com as experiências do vivido que os espaços da rua e da cidade em geral proporcionam. A partir desta definição aconteceu a escolha dos diferentes espaços e edificações, bem como das narrativas e personagens que contribuíram para a dinamização das atividades e a identificação de sujeitos destas histórias. Foram definidos oito pontos, eleitos a partir de alguns critérios, além do fato de estarem dentro do recorte territorial. Foi considerada a relação com a temática principal da proposta - as diversidades e sociabilidades na formação de Guaramirim e no cotidiano dos/as alunos/as, a presença na memória/narrativa ligada à história da cidade, a relação com os personagens e com as fontes disponíveis e a possibilidade de diferentes abordagens de trabalho com o patrimônio e a memória.

A partir destas definições, as atividades ligadas ao roteiro foram elaboradas e estão divididas em três partes: 1. **Atividade pré-roteiro**, pensada para provocar reflexões sobre a presença da rua no cotidiano dos/as alunos/as e a percepção que eles possuem da rua e seus espaços, servindo como uma introdução à estrutura e ideia do roteiro; 2. **Roteiro**, corresponde às atividades ligadas aos pontos de paradas ao longo do trajeto, envolvendo leituras e análises de fontes e também a ação e interação com os espaços e edificações; e 3. **Atividades pós-roteiro**, como sugestões de atividades que permitem a mobilização do máximo de elementos ligados ao roteiro, contribuindo para um aprofundamento das temáticas. Para uma melhor visualização da proposta e também para a apresentação do material produzido, passamos a analisar partes específicas das diferentes seções do material.

Na busca por um melhor desenvolvimento da proposta, optamos pela criação de um material pedagógico que auxilie a execução das atividades,

incluindo o trajeto pela rua, mas que também permita a ação e transformação direta dos/as professores/as de acordo com as suas realidades e de seus/suas alunos/as. Este material é formado por três cadernos: “Orientações Didáticas”, destinado aos professores e professoras; “Caderno de Atividades” e “Caderno de Registros”, destinados aos alunos e alunas.

Imagem 1 - Capa do caderno “Orientações Didáticas”.



Fonte: produção do autor.

Como podemos ver na imagem acima, existiu uma preocupação com as referências aos elementos locais (patrimônios, símbolos, personagens) através da criação de colagem que ilustra a capa, isso se repete em outras partes do material, como veremos mais adiante. O caderno “Orientações Didáticas”, mostrado na imagem, é formado pelas atividades em si e, prin-

principalmente, por orientações e sugestões aos/as professores/as para a realização das mesmas. Este caderno está dividido em seções de atividades, iniciando nas propostas de trabalho nomeadas de “pré-roteiro”, passando pelos oito pontos e finalizando com as atividades do pós-roteiro. Estas seções são divididas por aberturas que envolvem a identificação através do título e por uma colagem relacionada com a atividade ou ponto em questão.

Imagem 2 - Abertura do “ponto 3”, “A prefeitura, a ‘antiga’ e a ‘nova’.



Fonte: produção do autor.

Foi criado também um padrão de cores ligadas ao brasão da cidade para identificar as diferentes seções, como podemos ver na imagem acima. O ponto 3 está representado pela cor verde, são utilizadas também as cores azul, amarelo e vermelho para a abertura das outras seções. Ainda pensando no material para os/as professores/as, as orientações e sugestões são apresentadas nas bordas do material em formato de “U”, isso se deu devido a melhor organização da proporção do material que foi pensado no recorte que será feito para os/as alunos/as, sem a parte das orientações. Mesmo

com a utilização do formato em “U”, os textos das orientações se alinham a partir da margem inferior, isso porque identificamos melhor organização da leitura nesta forma de organização. Na medida do possível, de acordo com a diagramação do material, as orientações seguem nas páginas das atividades correspondentes a elas. Estas orientações estão divididas entre as atividades específicas de cada seção e envolvem possíveis encaminhamentos das atividades, assim como dicas e sugestões de leituras para aprofundamento do/a professor/a. É importante destacar que o objetivo deste material de orientação é apresentar aos professores e professoras as intenções e considerações que desenvolvemos a partir do roteiro, mas o convite é para os mesmos realizarem este percurso a partir de suas próprias reflexões, inserindo locais ou fontes, modificando, complementando ou reorganizando as ações de acordo com as suas próprias intenções e realidades.

Imagem 3 - Página do material ilustrando a estruturação da atividade e o formato das orientações/sugestões aos/as professores/as.

PONTO 5 - CLUBE DIANA

EM SALA:

O Sr. Carlos Enio Flores, como citado no ponto anterior, foi subdelegado, administrador e também professor no Rio Branco e ele nos leva a esse primeiro pensamento: nesse período que o Sr. Carlos foi professor de História no Rio Branco, Silveira Jr nasceu em Piquete no ano de 1917, vindo morar no Rio Branco com cerca de 3 anos de idade. Vimos toda a sua infância e adolescência neste núcleo e depois se tornou escritor, membro da Academia Catarinense de Letras, com muitas obras publicadas. Entre as suas publicações está uma autobiografia de 1940 “Memórias de um menino pobre” onde narra, principalmente, a sua vida no Rio Branco. Silveira Jr faleceu no ano de 1990.

Mas por que estamos aqui nesse trabalho de Silveira Jr? Bom, aqui onde estamos está um prédio onde funciona um clube chamado “Sociedade Atradores Diana” que entre as suas atividades como clube de teatro também realiza bailes periodicamente. E veja o que Silveira Jr escreve sobre os bailes no período em que viveu em Rio Branco:

No Zé Polaco meiga de boa família não gostava de ir à bailes. Na minha infância, os bailes eram muito raras, mas de grande respeito. [...] Em sua infância eu assistia em desfilamentos [...] dançar em sua infância era um privilégio das bem nascidas, ou das que tinham grandes amparos. [...] plantador de mandiocas, fazendeiro de terras, ou fazedor de terras para a entrada de terra nos lotes, comércios locais e sociais e também para esses bailes.

Existiam também os bailes mais humildes, nas “Vilas no Pêlo”, no “Elo”, na “Ponta Comprida”, na “Família do Leste”, onde não se tinha uma sala fixa, cada um dava o que podia para entrar e dançar. Não havia música em uma sala de baile no salão ou rancho de barro batido, isto é, sem aparelho. [...] Um dançava todo mundo, contanto que fossem todos da mesma cor. Em bailes de rancho do branco, em bailes de rancho do preto”.

Fuente: Silveira Jr. Memórias de um menino pobre, p. 133.

EM SALA:

Atividade 1 - Os bailes e a sociedade “guanarimense”

Após essa leitura, a ideia é fazer esses elementos serem necessários, se possível, para a construção das definições dos bailes e da sociedade guanarimense. Para isso, sugere-se que os alunos sejam divididos em grupos e cada grupo seja responsável por uma das atividades de entrada e as discussões realizadas pelas pessoas.

Atividade 2 - As sociedades e as experiências

Muitas coisas devam de existir por dentro, melhora e se aprende também com o patrimônio material de uma cidade, como o prédio do Diana, mas não existir nada realmente não significa deixar de existir eternamente. Basta uma fotografia, um nome musical, um cheiro entre outros estímulos, que memórias podem vir à tona. Como esse exemplo: Uma fotografia do prédio do Diana foi postada no grupo de Facebook “Arguemente em Guanarim” e desencadeou vários comentários sobre memórias e experiências neste espaço, veja alguns desses comentários.

Atividade 3 - As sociedades e as experiências

Professora, a intenção da atividade é estimular os alunos a pensar a importância da memória com relação à história de uma cidade, o acesso a determinadas informações, muitas vezes, não é possível quando as memórias vão ficando cada vez mais esquecidas e muitas vezes esquecidas sem tempo o raciocínio esquece estas situações.

NA SALA:

Na atividade 1, o objetivo é fazer com que os alunos tenham uma ideia clara da importância da memória com relação à história de uma cidade, o acesso a determinadas informações, muitas vezes, não é possível quando as memórias vão ficando cada vez mais esquecidas e muitas vezes esquecidas sem tempo o raciocínio esquece estas situações.

Atividade 2 - As sociedades e as experiências

Professora, a intenção da atividade é estimular os alunos a pensar a importância da memória com relação à história de uma cidade, o acesso a determinadas informações, muitas vezes, não é possível quando as memórias vão ficando cada vez mais esquecidas e muitas vezes esquecidas sem tempo o raciocínio esquece estas situações.

Atividade 3 - As sociedades e as experiências

Professora, a intenção da atividade é estimular os alunos a pensar a importância da memória com relação à história de uma cidade, o acesso a determinadas informações, muitas vezes, não é possível quando as memórias vão ficando cada vez mais esquecidas e muitas vezes esquecidas sem tempo o raciocínio esquece estas situações.

Fonte: produção do autor.

Observando a imagem acima, é possível identificar, nas margens no formato de “U”, as orientações/sugestões. Já a parte central da página, ou seja, a que contém a narrativa central, a apresentação do personagem, as fontes e a descrição das atividades, faz parte do material destinado aos/as alunos/as, o “Caderno de Atividades”. Resumidamente, o “Caderno de Atividades” corresponde ao caderno de “Orientações Didáticas”, mas sem as orientações/sugestões. Já o “Caderno de Registros”, é o material em que o aluno poderá realizar as análises dos documentos propostos nas atividades e também registrar as suas considerações, dúvidas e reflexões sobre as discussões desenvolvidas ao longo das atividades.

UM PERCURSO, VÁRIAS POSSIBILIDADES

A proposta está estruturada em diferentes atividades que envolvem processos a serem realizados em sala e também no próprio trajeto. Tanto a atividade pré-roteiro quanto as atividades pós-roteiro, são realizadas em sala. Já as atividades relacionadas ao roteiro propriamente dito são propostas a partir de cada um dos pontos escolhidos, a partir de uma narrativa central, que traz informações sobre determinado tema e a relação desse tema com o ponto.

Como já explicitado anteriormente, a primeira parte da proposta é a que chamamos de “Atividade pré-roteiro: a rua, local de passagens e histórias”, e foi pensada para provocar reflexões sobre a presença da rua no cotidiano dos/as alunos/as e a percepção que eles possuem da rua e seus espaços, servindo como uma introdução à estrutura e ideia do roteiro. Isso porque o trabalho com a cidade envolve o manejo de procedimentos de leituras de textos, documentos e outros encaminhamentos didáticos que são próprios do espaço escolar e que nesta proposta

cumprem a função de orientar os estudantes acerca do tema trabalhado, aprofundar temas, possibilitar a criação de uma bagagem teórico-conceitual que será mobilizada por meio do roteiro. São utilizadas nesta etapa a criação de mapa de trajeto do cotidiano do/a aluno/a, análise de imagens de diferentes espaços e tempos da rua em questão e a discussão sobre a representação e simbolismo ligados ao nome da rua.

Seguindo a organização desenvolvida, a próxima etapa é a que envolve o roteiro propriamente dito. Foram escolhidos oito pontos (espaços, edificações): Ponto 1 – Estação Rodoferroviária; Ponto 2 – Casa de José Dequêch; Ponto 3 – A prefeitura, a “antiga” e a “nova”; Ponto 4 – Praça Cantalício Flores; Ponto 5 – Clube Diana; Ponto 6 – Juca Machado ou Clube Recreativo Guaramirense; Ponto 7 – Hotel Butschardt; Ponto 8 – Igreja Matriz Senhor Bom Jesus.

Imagem 4 - Representação do mapa com o trajeto do roteiro e a especificação dos pontos.



Fonte: produção do autor.

Para cada ponto do roteiro, como podemos verificar na imagem apresentada anteriormente (imagem 3), existe uma narrativa central, que pode estar relacionada a um dos temas desenvolvidos na proposta, ao espaço propriamente ou ainda ao personagem. Essa narrativa central serve de base para as atividades que seguem, aqui temos dois tipos de atividades: “EM SALA” e “NA RUA”. As atividades a serem desenvolvidas “EM SALA”, podem ser análise e interpretação de fontes, reflexões sobre o espaço, a edificação e suas representações na memória e história da cidade ou ainda sobre a presença deste elemento na realidade do/a aluno/a. Com relação às fontes, é importante destacar a sua ênfase e a sua diversidade. O uso de panfletos, fotografias, cartas, dados estatísticos, artigos de jornais, comentários de redes sociais, citações de livros e pesquisas acadêmicas, depoimentos e dados autobiográficos dão conta de enriquecer todo o trabalho de analisar e interpretar, mas principalmente apresentar aos/as alunos/as as pluralidades com que temos que lidar e devemos considerar na vida e também na história. A origem das fontes também é diversa, sendo grande parte garimpada do Arquivo Histórico Municipal, um processo que envolveu a busca no acervo que não está todo catalogado, a seleção de materiais que poderia contribuir para as discussões e tivessem relação com o roteiro pensado e, ainda, a “didatização” destas fontes, que envolve estabelecer finalidades educativas a partir das mesmas para o ensino da história. Ou seja, a maioria das fontes utilizadas foram obtidas e didatizadas como objetos da própria pesquisa.

**Tabela 1 – Frequência étnica por sobrenome no distrito de
bananal – lotes negociados nas décadas 1930 - 1940.**

Localidade	Sobrenome/Tipo						
	Alemão	Brasileiro	Polonês	Russo	Italiano	Espanhol	Turco
Corticeira	51,11	40	2,22	-	6,67	-	-
Duas Mamas	14,29	-	-	-	85,71	-	-
Estrada Braço do Sul	88,24	11,76	-	-	-	-	-
Estrada de Ferro	-	83,33	-	-	16,67	-	-
Estrada do Sul	60	20	-	20	-	-	-
Guamiranga	50	50	-	-	-	-	-
João Pessoa	50	50	-	-	-	-	-
Poço Grande	-	100	-	-	-	-	-
Quati	19,23	80,77	-	-	-	-	-
Rancho Bom	100	-	-	-	-	-	-
Rio da Prata	28,57	44,44	1,59	-	17,46	4,76	3,18
Schroeder	54,55	27,27	-	-	18,18	-	-

FONTE: Arquivo Histórico de Joinville – Fundos Carlos Ficker – Documentos de terras

A imagem 5 serve como exemplo das fontes utilizadas nas atividades do ponto 1 (Estação), cuja temática é a da diversidade étnica em Guaramirim desde a sua formação. Para isso, foram utilizados gráficos e tabelas, que mensuraram a diversidade étnica, confrontando esses dados com a narrativa oficial/tradicional de um artigo de jornal, na intenção de promover uma análise crítica, considerando que as fontes dialogam e se contrapõem. Para esse trabalho mais direto com estas fontes, optamos pelo preenchimento de fichas de análise, conforme a página do “Caderno de Registros” apresentada na imagem abaixo. Entendemos a ficha como uma forma de melhor orientar e organizar este trabalho, já que distintas fontes necessitam de diferentes abordagens.

Imagem 6 - Página do “Caderno de Registros” apresentando uma das fichas de análise de fontes.

PONTO 8 – A IGREJA MATRIZ SENHOR BOM JESUS

EM SALA:
Disputas políticas em tom religioso
Preencha a ficha conforme o caderno de atividades:

FICHA DE ANÁLISE DE FONTE – PONTO 8 – DISPUTAS POLÍTICAS EM TOM RELIGIOSO	
Que fonte é essa?	
É possível estimar sua data? Qual?	
Quem são os envolvidos e qual o envolvimento de cada um nas disputas políticas apontadas no documento?	
A que se refere o conteúdo da fonte?	
Podemos tirar alguma conclusão com relação as questões religiosas na cidade através dessa fonte?	
O que parece estar em disputa nesse caso?	

Fonte: produção do autor.

Como podemos ver na imagem abaixo (imagem 6), e como já foi citado, além da atividade “EM SALA”, desenvolvida para criar a relação entre a escola e os espaços da cidade, temos as atividades “NA RUA”. Estas ações são específicas do roteiro, ou seja, são as ações a serem realizadas na saída para realização do trajeto, tais ações são fundamentadas na ideia de Educação Patrimonial problematizadora pautada na experiência e rela-

ção com o bem cultural em questão. Logo, a maior parte das abordagens acontece através de questionamentos, pois entendemos que interrogar o Patrimônio é uma das formas de pensá-lo, entendê-lo, desnaturalizá-lo e ao mesmo tempo valorizá-lo e preservá-lo. Portanto, esta etapa da proposta se divide em três partes, como podemos perceber na imagem 7.

Imagem 7 - Recorte da página 25 do “Caderno de Atividades” mostrando os dois tipos de atividades.

Box:

A União Democrática Nacional (UDN) e o Partido Social Democrático (PSD) foram dois partidos brasileiros criados em meados da década de 1945. Para saber mais acesse:

<https://bit.ly/38UNhL>



NA RUA:

Observando a edificação:
Chegamos ao segundo ponto do nosso roteiro, a Casa de José Dequêch, que já conhecemos em sala.

- Que detalhes você destacaria nessa construção?
- É um tipo de edificação comum na cidade? Há outras como ela nas imediações?
- Qual o seu tamanho? Ela se destaca na paisagem da rua?
- Essa edificação pode nos dizer algo sobre a posição social do dono e sua família na cidade?
- Pode ser identificada alguma mudança que tenha sido feita? qual seria o motivo?

“Experienciando” a edificação:
Agora vamos tentar olhar e perceber a edificação de uma forma diferente:

- Encoste na casa e perceba suas características físicas.
- Compare com outras construções que você conhece, com as que tem em volta dessa, ou compare com a sua casa.
- Pense sobre o uso dessa casa atualmente e no passado.

Vamos refletir/debater:
Agora, a partir das reflexões feitas em sala e das observações que acabamos de realizar, vamos refletir e debater sobre o seguinte: Que história esta casa ajuda a nos contar? A grupo de pessoas ela se refere? O que acontece com as histórias de famílias que não tiveram seus pertences preservados?

EM SALA:

Vamos pensar um pouco sobre a memória ligada a essa casa e, consequentemente, a sua relação com a história da cidade. Essa casa contribui para sabermos da história dessa família e da cidade, ou seja, ela é uma fonte sobre uma narrativa da história local, mas e as outras famílias? Por que algumas edificações são preservadas e outras derrubadas? Por que essa casa foi preservada? Quem preservou? Que memória ela representa?

Escreva suas considerações no espaço referente a essa atividade do seu caderno de registros.

Depois de pensar sobre esses detalhes, escreva suas considerações sobre essa reflexão no espaço destinado a isso no seu caderno de registros.

Fonte: produção do autor.

A primeira parte foi chamada de “observando a edificação” ou “observando o espaço”, que consiste em uma série de questionamentos que pretendem instigar a observação atenta dos/as alunos/as, tanto de elementos físicos e estruturais, quanto as questões que envolvem reflexões de valores e elementos sociais. Por exemplo, no ponto 1, a estação rodoviária, são apresentados questionamentos como: Em relação a outros edifícios que estão em seu entorno, essa é uma edificação que se destaca? Dá para perceber mudanças na edificação com relação às imagens que vimos em sala? Como e para quê essa edificação é utilizada nos dias de hoje? Tais questionamentos buscam a reflexão sobre o patrimônio, no caso da estação, considerada uma edificação importante para a cidade, mas também estimula a pensar sobre a edificação e seus usos. A segunda parte, “experienciando a edificação” ou “experienciando o espaço”, consiste na interação com o patrimônio em questão, e vai depender da abordagem que envolve aquele espaço/edificação, podendo ser ações como a da imagem 6 que pede para tocar a edificação, fotografar, imaginar diferentes momentos, projetar ações naquele espaço ou ainda, como no ponto 3, a prefeitura (e câmara de vereadores), onde ao refletir sobre a participação e representatividade feminina na cidade, é solicitado aos/as alunos/as que entrem na Câmara de Vereadores, observem o local e analisem o mural com as fotografias de todos os presidentes da casa e que registrem, através de fotografia ou anotação, a(s) mulher(es) que já foram presidente(s). A última parte, “vamos refletir/debater”, como o próprio nome já diz, está relacionada a algum debate ou reflexão proposta a partir do que foi tratado sobre aquele espaço/edificação e da temática que está sendo tratada. Podemos usar como exemplo os questionamentos presentes no ponto 5, o Clube Diana, um clube ligado a uma sociedade de atiradores, muito comum na região, que foi demolido em 2005. Ao usar a ausência desta edificação, junto com as lembranças das pessoas, em forma de comentários, em uma publicação em rede social, a intenção é pensar e refletir sobre a memória, através de questionamentos como, quantas outras coisas, lugares, acontecimentos que existem apenas pela memória das pessoas

que os vivenciaram? Pensando nisso, qual seria a importância da memória para Guaramirim? Você conhece algo da/sobre a cidade apenas através da memória de alguém? Além destas ações, o/a professor/a é incentivado a estimular os/as alunos/as a observarem o próprio trajeto a ser feito, incluindo outras percepções e olhares que não aparecem na proposta, isso devido à ideia de se inserir na cidade, percebê-la e vivenciá-la, o que contribui para uma percepção mais crítica do/a aluno/a do mundo que o cerca e da realidade em que está inserido.

Aproveitando a mesma imagem (Imagem 7), gostaria de chamar a atenção para o box que se apresenta na página destacada pela imagem. É um box com um aprofundamento em alguma questão específica trazendo um link e um QR-Code para facilitar o acesso do/a aluno/a, e que estão espalhados pelo material a fim de incentivar a busca por mais informações e também a fazer as ligações com a história macro, importante para que a história local não seja tratada como algo isolado. Ainda dentro das ações ligadas aos pontos do roteiro, existem os “temas satélites” que são abordagens de alguma temática relacionada ao ponto que fogem da narrativa central da atividade desenvolvida, mas ao mesmo tempo, foi elencada como uma temática importante para ser trabalhada. Ou seja, o tema satélite nada mais é do que uma outra possibilidade de trabalhar aquele ponto, mesmo fora da narrativa central da proposta. Foram escolhidos dois temas satélites ao longo do percurso, que estão relacionados à Revolução de 1930 e à presença de integralistas na região, também trazendo a relação da história local com a macro história, no caso, a história em âmbito nacional.

Finalizando a proposta, foram pensadas as “Atividades pós-roteiro: construindo e ampliando conhecimentos”, um conjunto de atividades que visam a organização e mobilização dos conhecimentos desenvolvidos e ampliação das visões sobre as histórias e memórias de Guaramirim. Foram cinco atividades sugeridas: “Atividade 1 – Muitas vozes, muitas histórias”, que envolve pesquisa de outras personagens da história da cidade que geralmente não são citadas pela narrativa oficial/tradicional, buscando o tra-

balho do/a aluno/a com a memória e também as relações intergeracionais, produzindo novos conhecimentos sobre as histórias da cidade; “Atividade 2 – Uma investigação familiar”, que compreende a pesquisa e análise pelo/a aluno/a da história da própria família e sua relação com a cidade, pensando em como essa história se apresenta na materialidade da cidade, nos seus espaços ou não, envolvendo reflexão sobre pertencimentos; “Atividade 3 – Diversidades e sociabilidades em Guaramirim”, onde o objetivo é uma retomada das análises e reflexões realizadas envolvendo a temática central do roteiro para a mobilização e organização dos conhecimentos construídos em uma breve narrativa criada pelo/a aluno/a sobre suas percepções das diversidades e sociabilidades em Guaramirim; “Atividade 4 – Olhar para a cidade, olhar para a história”, que articula as experiências com o roteiro, as visitas e as interações com os espaços, objetivando a reflexão do/a aluno/a sobre o seu olhar para a cidade a partir dessas experiências; “Atividade 5 – Renomeando a rua”, onde o objetivo é a análise da visão prévia do/a aluno/a sobre a rua em comparação com a visão pós-roteiro, estimulando-os/as a problematizarem o nome desta rua e de outras como criações temporais e envolvendo intenções, percebendo que a cidade é identificada a partir de tais nomeações e criações. Após isso, é solicitado aos/as alunos/as considerações finais sobre a experiência com todo o percurso de atividades, com o objetivo de avaliar as estratégias da proposta bem como visualizar possibilidades futuras a serem realizadas a partir das noções e sugestões apresentadas pelos/as alunos/as. Assim, é finalizado todo o percurso das atividades pensadas nesta proposta de ensino de história na/pela cidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi apresentada aqui uma proposta de Ensino de História de Guaramirim, constituída na/pela cidade, sendo composta por um roteiro que perpassa diferentes espaços de um trecho da rua 28 de agosto, principal rua da cidade, e que é complementado através de atividades de leitura e

análises de fontes diversas, como fotografias, jornais, cartas, dados estatísticos, autobiografia e depoimentos.

Centrado na temática das diversidades e sociabilidades na formação e cotidiano de Guaramirim, as narrativas, os espaços e os personagens contribuem para o desenvolvimento das reflexões feitas a partir das percepções dos próprios alunos, juntamente com a análise das fontes. Para o apoio da realização das atividades, foram elaborados materiais pedagógicos voltados para alunos e professores, trazendo as atividades a serem desenvolvidas, sugestões e orientações para os professores e espaços para registros dos alunos.

O roteiro pela cidade, assim como o material criado para o seu desenvolvimento, trata das possibilidades do ensino da história através de espaços de uma cidade, espaços de memórias e histórias, junto com a análise de fontes diversas e baseada em uma Educação Patrimonial problematizadora que visa a relação dos sujeitos com os espaços da cidade. É através do produto desenvolvido neste trabalho que convidamos professores e professoras a serem sujeitos ativos desse processo, se apropriando do material produzido das formas mais diversas, experienciando a cidade e aprendendo a partir dela e com ela, assim como construir a tão necessária relação entre escola e cidade, potencializando as suas possibilidades de integração e interpelação. Longe de encerrar as discussões, esperamos que este texto possa contribuir para ampliar as possibilidades para o desenvolvimento de práticas docentes que envolvam a busca por uma educação transformadora.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas III: Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo*. 3a. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BLANCH, Joan Pagès; MIRANDA, Sonia Regina. Cidade, Memória e Educação: conceitos para provocar sentidos no vivido. In: MIRANDA, Sonia Regina; SIMAN, Lana Mara de Castro (Orgs.). *Cidade, Memória e Educação*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. p. 59-92.

BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia*. 3 ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Ateliê Editorial, 2018.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; POSSAMAI, Zita Rosane. Educação Patrimonial: percursos, concepções e apropriações. *MOUSEION*, Canoas, n.19, dez., 2014, p. 13-26

GONÇALVES, Janice. Da educação do público à participação cidadã: sobre ações educativas e Patrimônio Cultural. *MOUSEION*, Canoas, n.19, dez., 2014, p. 83-97.

LACERDA, Aroldo Dias; FIGUEIREDO Betânia Gonçalves, PEREIRA, Junia Sales, SILVA, Marco Antonio. As relações entre Educação e Patrimônio Cultural. In: *Patrimônio Cultural em oficinas: atividades em contextos escolares*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. p. 11-33.

MACHADO, Elaine Cristina. *Em nome da fé e do pároco: memórias e experiências religiosas em Guaramirim/SC (décadas de 1950, 1960 e 1970)* 01/03/2012 136 f. Mestrado em HISTÓRIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA, FLORIANÓPOLIS Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UDESC.

MACHADO, GERSON. *Memórias e relações étnicas: um olhar a partir da oralidade (Distrito de Bananal, 1930-1940)* 01/09/2003 135 f. Mestrado em HISTÓRIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, CURITIBA Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPR

PEREIRA, Junia Sales; ORIÁ, Ricardo. Desafios teórico-metodológicos da relação Educação e Patrimônio. *RESGATE*, vol. XX, N 0 23 - jan./jun. 2012. p. 161-171.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. História local e o Ensino da História. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. 2 ed. São Paulo: Scipione, 2009. p.137-148.

SILVEIRA JR, Norberto Candido. *Memórias de um menino pobre*. Blumenau: Hemisfério Sul, 2009.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Cidade: um texto a ser lido, experienciado e recriado, entre flores e ervas daninhas. In: MIRANDA, Sonia Regina; SIMAN, Lana Mara de Castro (Orgs.). *Cidade, Memória e Educação*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. p. 41-58.

SINGER, Helena. O bairro-escola: tecnologias sociais para Territórios Educativos. In: SINGER, Helena (Org.). *Territórios educativos: experiências em diálogo com o Bairro-Escola*. Vol. 2. São Paulo: Moderna, 2015. p. 11-24.

3

Daniela Karine dos Santos Acordi

Elison Antonio Paim

**Patrimônio cultural
e ensino de História:**
história local,
memórias e educação
para o patrimônio

INTRODUÇÃO

O texto aqui apresentado faz parte da pesquisa em desenvolvimento no âmbito do ProfHistória/UFSC. A possibilidade de fazer o mestrado em Ensino de História é para nós, professores, a possibilidade de aprofundar a relação pesquisador-professor, professor-pesquisador.

A escolha do objeto/tema para pesquisa foi a Casa do Agente Ferroviário de Estação Cocal, percebido por nós, como patrimônio cultural local inserido⁵ não só dentro da comunidade, mas também muito próximo da escola que trabalhamos, a EEB Vitório Búrigo, a escola mais antiga do distrito de Estação Cocal na cidade de Morro da Fumaça no sul de Santa Catarina.

Neste capítulo buscamos mostrar parte do trabalho metodológico desenvolvido assim como as etapas propostas para o projeto de educação para o patrimônio a ser realizado com estudantes da escola EEB Vitório Búrigo. Pretendemos também, mostrar como a memória, a partir das narrativas orais, é potencializadora de um projeto educativo com patrimônio cultural e história local.

A CASA DO AGENTE FERROVIÁRIO DE ESTAÇÃO COCAL

A Casa do Agente Ferroviário de Estação Cocal, distrito da cidade de Morro da Fumaça- SC foi inaugurada em 1922, junto ao trecho da Estrada de Ferro Dona Tereza Cristina, ligando Urussanga e Tubarão, no sul em Santa Catarina. O motivo da construção da ferrovia foi a descoberta do

⁵ Dizemos “inserido na comunidade” e não “da comunidade”, porque no decorrer do capítulo perceberão que a Casa não era e ainda não é por muitos, reconhecida como patrimônio cultural da comunidade.

carvão mineral na região. A casa foi construída para moradia do agente ferroviário, funcionário que cuidava da estação ferroviária.

É importante ressaltar que o trem de carga de carvão e de produtos agrícolas como a mandioca, também era trem de passageiros. A maior parte dos vagões era para cargas e uma parte menor era destinada a passageiros que embarcavam nas estações ferroviárias ao longo do trecho da ferrovia.

No final da década de 1960, a Casa do Agente Ferroviário e a estação ferroviária foram desativadas juntamente com o trem de passageiros. Entretanto, esse trecho da ferrovia nunca foi totalmente desativado, pois continuou sendo a via de transporte do carvão mineral, principal motivo de sua construção. Atualmente, várias vezes por dia o trem passa por Estação Cocal, levando o carvão para o complexo termelétrico, Jorge Lacerda, na cidade de Capivari de Baixo, onde é produzida a energia para a região sul de Santa Catarina.

Figura 1 - Mapa da localização de Morro da Fumaça.



Fonte: Wikipédia. Disponível em: <https://cutt.ly/Ld3icPa>.

A Casa do Agente Ferroviário encontra-se fechada e sem manutenção há mais de 15 anos, quando foi restaurada somente a parte externa,

em comemoração aos 100 anos de Estação Cocal. A estação ferroviária foi derrubada e não há nenhum registro da data que foi demolida e nem o motivo; restou apenas a plataforma da construção. A Casa está sob administração da empresa Ferrovia Tereza Cristina SA, empresa privada que tem a concessão da Estrada de Ferro Dona Tereza Cristina desde 1997, a partir da privatização do transporte ferroviário no Brasil.

Toda a estrutura ferroviária localiza-se bem próximo à unidade escolar estadual “Escola de Educação Básica Vitório Búrigo”. O barulho do trem se faz ouvir por todas as salas de aula da escola, mas é raro estudantes fazerem referência à ferrovia, ao trem, à estação ferroviária que ali havia ou à Casa do Agente Ferroviário. Esse som diário vindo da ferrovia despertou o interesse pela temática.

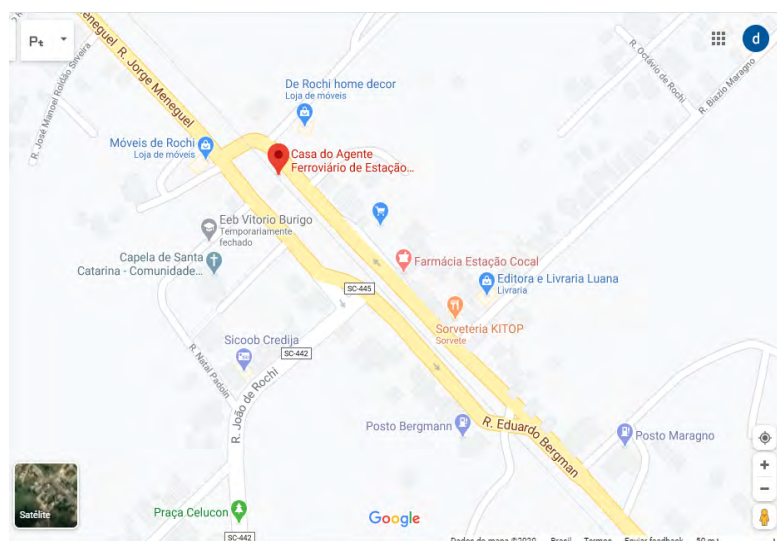
Figura 2 - A Casa do Agente Ferroviário de Estação Cocal.



Fonte: Acervo pessoal de Daniela Karine Acordi, setembro de 2019.

Na sequência, apresentamos a localização da Casa dentro do mapa de Estação Cocal e também a localização da escola Vítório Búrigo. Pelo mapa, é possível perceber também a centralidade que a Casa ocupa no distrito de Estação Cocal, estando localizada na praça central onde está presente a maior parte do comércio local e também a igreja católica da comunidade, a primeira instituição religiosa construída.

Figura 3 - Mapa de Estação Cocal com a inserção da localização da Casa do Agente Ferroviário.



Fonte: Google Maps: Disponível em: <https://bit.ly/3kIFlcY>.

O fascínio por esse patrimônio cultural local, sempre nos levou a indagar porque na comunidade escolar nada era falado e/ou trabalhado sobre o tema. Então, no final de 2018, descobrimos que havia um livro contando uma versão do centenário da comunidade de Estação Cocal,

publicado em 2004: “Estação Cocal: 100 anos de Estação Cocal”⁶. Segundo seus autores, essa localidade era conhecida como Segunda Linha, depois Cocalzinho e então, Estação Cocal, nome que se originou após a construção da estação ferroviária.

A escola possui dois exemplares do livro, e, em 2019, começamos a abordá-lo em sala de aula com o intuito de instigar nos estudantes o interesse pela história local e aquele patrimônio cultural ali existente. Muitos quiseram folhear o livro, reconheciam nomes e sobrenomes como de Otávio Sorato, um morador da comunidade que completou a idade de 100 anos em 2019 e é considerado o morador mais antigo da comunidade.

Para aumentar nosso interesse, descobrimos a existência de um passeio de trem (a Maria Fumaça) que acontece uma vez por mês saindo e retornando de Tubarão a Laguna. Nos meses de julho e agosto, o itinerário do passeio é especial, saindo de Tubarão e indo até Urussanga, ou seja, passando por Estação Cocal. Comentamos com algumas turmas do passeio e a reação foi de grande entusiasmo.

O passeio é promovido pelo Museu Ferroviário de Tubarão-SC⁷. Além da guarda e curadoria do acervo eles fazem a restauração das locomotivas. Existem no acervo, locomotivas da década de 1910, 1920, de diversas origens: Estados Unidos, Alemanha, Inglaterra e Argentina. A

⁶ O livro de 148 páginas tem cinco capítulos que tratam desde os aspectos geográficos e formação da comunidade de Estação Cocal até a fundação do município de Morro da Fumaça em 1962 e a elevação de Estação Cocal a distrito, em 1988. Nos capítulos III e IV, parte em que os autores discorrem sobre o progresso de Estação Cocal, dedicam a maior parte à ferrovia: contexto econômico, construção, nomes de trabalhadores e colaboradores, horários do trem, itinerário e, em poucas palavras, enfatizam que “a construção marcante que propiciou o desenvolvimento do distrito foi a estação de trem e uma casa para o agente da estação” (ZACCARON et al., 2004, p.111).

⁷ O Museu Ferroviário de Tubarão é uma entidade sem fins lucrativos, de natureza institucional privada, cuja mantenedora é a SALV – Sociedade dos Amigos das Locomotivas à Vapor. Atua como instituição museológica desde 1997 e tem como propósito salvaguardar, preservar, comunicar e difundir o patrimônio cultural ferroviário do sul de Santa Catarina. Desde então, trabalha para manter o acervo sob sua guarda. Não está oficialmente aberto ao público, embora atenda a visitantes eventuais e agendamentos escolares. Dentro da cidade de Tubarão, o Museu Ferroviário localiza-se no bairro de Oficinas, na Avenida Pedro Zapelini, 2200.

maioria das locomotivas funcionou na Estrada de Ferro Dona Tereza Cristina e foram restauradas, mas só uma está em funcionamento, aquela que é usada para realizar o passeio turístico promovido pelo museu.

O museu tem um programa educativo realizado pela museóloga da instituição que desenvolve trabalhos com as escolas que visitam a instituição. O museu é mantido por ex-funcionários da Estrada de Ferro Dona Tereza Cristina, que oferecem todo o conhecimento técnico necessário para viabilizar o trem de passeio que ainda funciona a vapor.

A partir do momento que escolhemos o tema, iniciamos a pesquisa de campo acerca da Casa do Agente Ferroviário dentro da escola, ou seja, começamos a conversar com a comunidade escolar. Primeiramente com os estudantes. Em todas as turmas fizemos questionamentos. Posteriormente, realizamos conversas com os professores e funcionários do quadro administrativo (nenhum deles reside em Estação Cocal) e também com os três zeladores e a cozinheira da escola (dois senhores e duas senhoras com faixa etária entre 50 e 60 anos). Eles trabalham há mais tempo na escola e residem em Estação Cocal. Foram poucas as informações sobre a história da ferrovia, a Casa do Agente Ferroviário e da estação que ali havia. Como faz muito tempo que está desativada a Casa do Agente Ferroviário, não sabiam nada sobre os agentes ferroviários.

Com os estudantes, tivemos informações sobre moradores da comunidade pertencentes às famílias mais antigas. Estes moradores mais antigos geralmente são donos de comércio local, políticos, pessoas pertencentes à diretoria da associação de moradores, e líderes de eventos festivos de Estação Cocal. Porém, quando começamos a questionar o que sabiam sobre a Casa que se encontrava fechada à margem da ferrovia, muitos devolviam a pergunta: “A casinha ali de baixo, sora?”. Eles não faziam a menor ideia que a “casinha” era uma casa de moradia de agente ferroviário, a função desse cargo e que se, existia aquela casa é porque existiu uma estação ferroviária. Então a ligação do nome “Estação Cocal” com a estação ferroviária que ali foi construída, nem passava pelo pensamento

deles. Quando questionamos sobre a ferrovia, sobre quando foi construída, o porquê do nome “Dona Tereza Cristina” e se o trem parava em Estação Cocal, nada souberam responder. Sobre o barulho do trem ser ouvido todos os dias nas salas de aula, a maioria disse não ter prestado muita atenção e praticamente todos desconheciam que o trem transportava carvão para o complexo termelétrico para a produção de energia elétrica para a região.

Um dos zeladores comentou que as pessoas mais antigas contaram para ele, que alguns agricultores transportavam no trem, mandioca para vender em Tubarão – SC. Com a filha de um dono de comércio local próximo à Casa, obtivemos a informação que a Casa estava em situação precária internamente e quando questionamos sobre o órgão responsável pela Casa, ela não soube responder.

Por indicação dos estudantes, procuramos um morador antigo, dono de um supermercado próximo da Casa do Agente Ferroviário. Ele comentou que andava de trem e que quando os militares assumiram o governo federal na década de 1960, desativaram o trem de passageiros porque “não dava lucro”. Não lembrou, naquele momento, o nome de nenhum agente ferroviário. Perguntamos se futuramente ele poderia me conceder uma entrevista, mas ele indicou o seu irmão “sabia muita coisa e que falaria melhor” e se retirou às pressas do supermercado. Também conversamos com o pai de uma aluna que é vereador e sempre residiu em Estação Cocal. Ele disse que a prefeitura não era responsável pela Casa do Agente Ferroviário e também não sabia dizer muita coisa sobre a história da ferrovia.

Essa pesquisa inicial nos intrigou muito. A Casa do Agente Ferroviário é percebida por nós como patrimônio cultural de Estação Cocal, pois percebemos o desenvolvimento dessa comunidade em torno dela e da estrutura ferroviária que ali existia. Mas cabe questionar se os estudantes reconhecem esse espaço como um patrimônio cultural. E ainda: qual a importância desse patrimônio para a formação e desenvolvimento de Estação Cocal? Quais as relações construídas ou não entre a escola Vitória Búrigio e a Casa do Agente Ferroviário e a dinâmica da ferrovia? Qual o

significado para os estudantes da Casa do Agente Ferroviário, da ferrovia e de o trem passar todos os dias, tão próximo à escola? Por que houve um apagamento da história da ferrovia? Restou apenas a Casa do Agente Ferroviário, mas por que ela também não foi derrubada? O que se quis preservar com a sua manutenção?

Todas essas indagações levaram-nos a pensarmos em uma dimensão propositiva dessa pesquisa, que tivesse o potencial de sensibilizar os estudantes com essa temática.

A EDUCAÇÃO PARA O PATRIMÔNIO E A BUSCA DE UM PROJETO DECOLONIAL COM OS ESTUDANTES DA ESCOLA E.B VITÓRIO BÚRIGO

Na busca por sensibilizar e provocar interesse dos estudantes pela história local, avaliamos então, a viabilização de um projeto de educação para o patrimônio com uma turma da escola EEB Vitória Búrigo, mas que pode ser aplicado também por outros professores e em outras turmas. Pensamos no potencial de um projeto centrado na história local, pautado nas memórias de moradores antigos de Estação Cocal.

Após o Decreto 3.551 de 4 de agosto de 2000, da criação do Patrimônio Imaterial pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, o Iphan, os saberes das comunidades começam a ser preservados, portanto, inicia-se uma democratização na “escolha” do que é patrimônio, do que deve ser preservado. Os saberes, as memórias, ou seja, o imaterial começa a ganhar espaço.

Desde a década de 1980, quando surgiu, o conceito de Educação Patrimonial ganhou reflexões, ressignificações e foi alvo de críticas do meio acadêmico, que acabavam denunciando a inconsistência do seu significado, por dissociar patrimônio e educação, portanto, o termo não fazia sen-

tido. Das muitas críticas que o termo concebido pelo Iphan foi recebendo, uma de suas origens é do Grupo de Trabalho “Educação Patrimonial: perspectivas e dilemas”, da 25ª Reunião da Associação Brasileira de Antropologia (ABA). Com o relatório publicado em 2007 por Silveira e Bezerra (2007), esse Grupo de Trabalho, segundo Tolentino (2018, p. 39), acaba por indicar “para o modismo a que chegou a educação patrimonial, com proliferação de projetos e ações baseados nos bens patrimoniais, e que essa expressão caiu no gosto popular, mas muitas vezes de forma acrítica”.

Com ampla divulgação, a expressão “Educação Patrimonial” se tornou parte de políticas públicas, e ganhou importância dentro do Iphan, nos últimos anos com a criação da Gerência de Educação Patrimonial e Projetos (GEDUC), em 2004, transformado em Coordenação de Educação Patrimonial (CEDUC), em 2009. O Iphan realizou muitos encontros para debate do tema e assim construiu diretrizes, dentro do campo:

A Educação Patrimonial constitui-se de todos os processos formais e não formais que tem como foco o Patrimônio Cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas suas manifestações [...] Considera ainda, que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento por meio do diálogo permanente entre agentes culturais e sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras de referências culturais, onde convivem diversas noções de Patrimônio Cultural (FLORÊNCIO *et al.*, 2014, p. 19).

O fato de o Iphan conceber o patrimônio cultural como uma construção social já é uma mudança significativa, pois já não se entende mais como um produto pronto, ou seja, não existe patrimônio antes da existência dos sujeitos sociais.

Um problema pertinente dessa temática são os processos de seleção de patrimônios. O espaço desses processos é “concebido como um espaço de disputa política, econômica e simbólica, tende a reproduzir, como um discurso homogeneizante, a hegemonia de determinados grupos

sociais dominantes, detentores de maior capital simbólico” (TOLENTINO, 2016, p. 42). Isso é notório, se percebemos que a maioria dos patrimônios culturais, sob os cuidados do Iphan, carregam a herança europeia, portanto, não é possível pensar em patrimônio, sem pensar em alguma relação de poder, pois é um campo de conflitos e de construção social.

No meio dos debates e críticas contra a visão colonialista, cresce o número, atualmente, de pesquisas dentro da perspectiva Decolonial. Essa perspectiva de pensamento procura transcender a corrente colonial constituída pelas colonialidades do poder, do ser, do saber e da natureza que, constitutiva da modernidade, permanece operando ainda nos dias atuais como padrão mundial de poder. Trata-se de uma forma de pensamento, cunhada pelo grupo Modernidade/Colonialidade nos anos 2000 e que tem a intenção de inserir a América Latina num debate radical pós-colonialista. O pensamento Decolonial rompe com a lógica de um único mundo possível e se abre para a pluralidade de caminhos e vozes dos diferentes sujeitos. Os debates dentro dessa corrente mostram-nos, dentro de uma nova ótica, como se deram os processos de patrimonialização no Brasil e as ações educativas a eles associadas. O sociólogo português, Boaventura de Souza dos Santos, é um dos representantes dessa corrente e sua obra mostra o impacto que o colonialismo e o capitalismo modernos tiveram na construção de epistemologias dominantes, que serviram de instrumento para a anulação dos saberes de povos colonizados, silenciando seus conhecimentos. Em conjunto com Boaventura de Souza Santos e Maria Paula Meneses (2009), na tentativa de combater essas epistemologias defendem o que chamaram de “Epistemologias do Sul”, pois dentre as regiões do mundo e a diversidade de epistemologias existente, o Sul é:

Concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procura reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. Essa concepção com o Sul sobrepõe-se em partes com o Sul geográfico, o conjunto de países e regiões que foram submetidos ao colonialismo europeu e que, com exceção da Austrália e Nova Zelândia, não

atingiram níveis de desenvolvimento econômicos semelhantes ao Norte Global (Europa e América do Norte) (p. 12-13).

As “epistemologias do Sul” apresentam-se como alternativas que concebem “a produção do conhecimento, de forma diferente, valoriza os saberes subalternos que resistiram aos processos dos colonizadores (...) trabalhando na perspectiva da horizontalidade dos diferentes conhecimentos” (TOLENTINO, 2018, p. 48). Nesta perspectiva, é necessária uma que combata as práticas de patrimonialização e ações educativas colonialistas, que acabam reproduzindo a colonialidade do saber e do ser. Portanto, usaremos o termo “Educação para o Patrimônio”, para diferenciar as atividades educativas desenvolvidas no Museu Imperial por profissionais como Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg e Adriane Queiroz Monteiro e que também foram legitimadas pelo Iphan com o Guia de Educação Patrimonial.

Preocupado com as “falácias” em torno do tema e problematizar o conceito, Tolentino (2016), uma perspectiva que identificamos como Decolonial, pois ela é crítica, democrática e dialógica:

O patrimônio cultural, concebido como um elemento social inserido nos espaços de vida dos sujeitos, que dele se apropriam, deve ser tratado, nas práticas educativas, levando em conta a sua dimensão social, política e simbólica. Isso implica dizer, que, nas ações educativas, o patrimônio cultural não pode ser tratado como pré-concebido, em que seu valor é dado a priori, cabendo ao indivíduo aceitar essa valoração e reconhecê-lo como parte de sua herança cultural. Nas práticas educativas que se pretendem dialógicas e democráticas, o patrimônio cultural concebido como um elemento social implica reconhecer o jogo de forças existentes no seu processo seletivo e até mesmo de sua apropriação, em que estão imbricados os conflitos e as divergências na permanente luta entre memória e o esquecimento” (TOLENTINO, 2016, p. 47).

Trabalhar com patrimônio cultural na perspectiva Decolonial é enriquecedor, porque os sujeitos que antes estavam à sombra do patrimônio de “pedra e cal” emergem para mostrar que o patrimônio não é precon-

cebido, mas uma construção social. Portanto, um projeto de educação para o patrimônio nessa perspectiva, leva em consideração as dimensões sociais, políticas e simbólicas do patrimônio. Por isso, consideramos de grande valia, o uso das narrativas orais num projeto de Educação para o Patrimônio com o patrimônio local, pois as memórias e esquecimentos que emergem desse patrimônio, são de pessoas que na maioria das vezes, não seriam lembradas num projeto/ação educativa colonialista.

UM PROJETO DE EDUCAÇÃO PARA O PATRIMÔNIO E O POTENCIAL DA MEMÓRIA NO ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL

Para Tolentino (2013), as atividades educativas, realizadas de maneira dinâmica, seriam a metodologia apropriada para a escola se relacionar com o patrimônio local. Portanto, a partir de uma perspectiva que consideramos Decolonial, escolhemos uma proposta que entrelaça “patrimônio e memória” para realizar com estudantes da escola EEB Vitória Búrigio. É importante ressaltar a relevância do ensino de história local dentro do ensino de História. Segundo Helenice A. Rocha (2016):

O ensino de história local para crianças e jovens e adultos, possibilita sensibilizá-los para reflexão de suas vivências e experiências cotidianas, buscando historicizar e problematizar o sentido atribuído às suas identidades, valorizando o pensar crítico sobre si e sobre o outro, mudando ou não, como sujeitos, a própria história (p. 134).

Desde o final do século XX estamos vivenciando um movimento de repensar o ensino de História, as metodologias e a própria História em si. Selva Guimarães Fonseca (2006) ao refletir sobre esse “repensar” do ensino de História, aponta vários problemas, dúvidas que ainda permanecem quando se trata da história local e das relações entre a história local e a globalização. Ela levanta questões pertinentes em relação ao conceito de

identidade local em decorrência da globalização e que talvez explique a relação distante entre os estudantes da escola Vitório Búrigo, o patrimônio e a história local. Segundo a autora:

Em tempos de globalização, por exemplo, o que significa falar em identidades locais, regionais e mesmo da identidade nacional? O que é ser mineiro, gaúcho ou nordestino no nosso País uno, diverso e plural? Como focalizar as questões locais por meio das fontes orais? Como o ensino de História na educação básica tem tratado esta problemática? (FONSECA, 2006, p. 126).

Nesse sentido, a globalização faz com que muitas características locais se percam e, muitas vezes, as identidades locais também. No entanto, o meio no qual vivemos traz muitas marcas do passado e do presente, como “vestígios, monumentos e objetos. O local e o cotidiano como locais de memória são constitutivos, ricos de possibilidades educativas, formativas” (FONSECA, 2006, p. 127). Para que os estudantes sejam alcançados e reconheçam esses lugares, como a Casa do Agente Ferroviário, como lugares que são carregados de memórias, nós professores, precisamos ter uma relação ativa com o tempo e com o espaço, neste caso, com o passado e o presente e com a comunidade em que os estudantes estão inseridos.

Em busca dessa sensibilização dos estudantes da EEB Vitório Búrigo, pensando na proximidade que eles e a escola têm com o patrimônio cultural local e ao mesmo tempo a invisibilidade dos sujeitos relacionados, escolhemos a história oral, pensando na contribuição que caberia à memória, portanto, às lembranças de “velhos”, pois:

Sem os velhos, a educação dos adultos não alcançaria plenamente: o reviver do que se perdeu de história, tradições, o reviver dos que já partiram e participam então de nossas conversas e esperanças; enfim, o poder que os velhos têm de tornar presentes nas famílias os que se ausentaram [...]. Não se deixa essas coisas para trás, como desnecessárias (BOSI, 1987, p. 32).

Essas pessoas concentram o passado no presente através de suas memórias, fazendo com que a criação humana esteja num processo contí-

nuo de reavivamento e reconstrução do passado. Consideramos a história oral inovadora, pois ela analisa as narrativas, aproxima-as de outras, relaciona-as, confronta-as, compreendendo que os sujeitos narram a partir de uma subjetividade que não é a verdade, mas expressão do vivido, sentido e que parte da própria experiência. A história oral também evidencia grupos geralmente marginalizados na História, como os “velhos”.

Verena Alberti (2004) traz o “fascínio do vivido” como peculiaridade da história oral, pois mesmo operando por descontinuidades, ou seja, selecionando acontecimentos para explicar o passado, há na história oral:

Uma vivacidade, um tom especial, característico de documentos pessoais. É da experiência de um sujeito que se trata; sua narrativa acaba colorindo o passado com um valor que nos é caro: aquele que faz do homem um indivíduo único e singular em nossa história, um sujeito que efetivamente viveu e por isso dá vida as conjunturas e estruturas que de outro modo parecem tão distantes. (p.14).

Essa vivacidade que a História Oral traz, é um dos motivos para o seu sucesso nos últimos anos, perceptível pelo crescente número de trabalhos de pesquisadores e professores com essa metodologia. É fato a impossibilidade de se restabelecer o passado, mas as entrevistas de História Oral nos possibilitam reconstruir o passado através da experiência da pessoa entrevistada.

O historiador italiano Alessandro Portelli (1997), no final do século XX, quando muitas críticas e desconfianças ainda permeavam a História Oral, aponta suas peculiaridades no intuito de mostrar que os temores de que essa metodologia ofuscaria a escrita, na verdade só nos impedia de enxergar que “elas têm em comum, características autônomas e funções específicas que somente uma ou outra pode preencher ou que um conjunto de fontes preenche melhor que a outra” (PORTELLI, 1997, p. 26). A escolha pela História Oral foi a partir da constatação de que essa metodologia seria imprescindível para responder questionamentos que a fonte escrita não conseguiu ou não conseguiria responder. Para o autor,

A primeira coisa que torna a história oral diferente é aquela que nos conta menos sobre eventos e mais sobre *significados* [...] Entrevistas sempre revelam eventos desconhecidos ou aspectos desconhecidos de eventos conhecidos: elas sempre lançam nova luz sobre áreas inexploradas da vida diária das classes não hegemônicas. (PORTELLI, 1997, p. 31)

Pensar o quanto esses moradores de Estação Cocal têm a nos dizer é pensar também que essas pessoas, geralmente invisibilizadas, pertencentes a classes subalternizadas, podem ter visões completamente diferentes de grupos dominantes ou que nem presenciaram determinado acontecimento. É a memória social dos esquecidos, aquela a quem as elites fazem questão de que se mantenha nos “porões” da História. E também, para esses moradores, importa relatar, muitas vezes, a vivência deles dentro da comunidade, qual era e é o olhar deles, o que não concordaram ou não concordam, o que queriam ter feito e não fizeram ou que têm feito. Ao dialogar com Walter Benjamin (1994), Paim e Araújo (2018, p.8), afirmam que:

As memórias são plenas de conhecimentos e sensibilidades; relacionam-se com o vivido e também esquecimento, apaziguamento com o passado. A (re) memória é sempre relacionada com o presente, é um entrecruzamento de tempos, espaços, vozes e ainda que ela “não é só racional, é de um sujeito inteiro. Memória é vida, possibilidade de experiência vivida. Assim, no ato de rememoração, amplia-se a possibilidade de vida.

Portanto, ao trabalharmos com a memória a partir do pensamento de Walter Benjamin, um leque de possibilidades descortina-se e a memória deixa de ser vista como menor que a História, como tradicionalmente é vista numa episteme colonialista.

Consideramos que o currículo escolar de História é marcado por manifestações colonialistas e as aulas orientadas por um ensino tradicional da História são influenciadas pela matriz europeia. Uma abordagem da história local, por meio do patrimônio e dos depoimentos desses moradores que vivenciaram esse cotidiano do trem de passageiros e da estação ferroviária de Estação Cocal ou até mesmo pessoas que demonstram uma

relação afetiva com o patrimônio cultural e com a história local, têm um potencial de desestruturar a História hegemônica, pois:

No ensino da História tradicional brasileira, é nítido o primado por um recorte que se limita aos grandes centros, urbanos ou econômicos, com a tendência de posicionar a História local como adendo a uma pretensa História universal. Isso não se deve apenas ao colonialismo institucionalizado pelo currículo escolar e universitário, como guarda relação com a economia do tempo e sobrecarga do trabalho docente (PAIM, 2017, p. 271).

Muitos de nós, professores de História, agimos com descaso em relação à História local, e, muitas vezes, só nos lembramos dela quando nos deparamos com a necessidade de produção de uma monografia de graduação ou dissertação de mestrado. Nessa problemática, consideramos a importância da aproximação da escola com a universidade (como por exemplo, no Programa ProfHistória), o que pode produzir benefícios recíprocos a partir da relação entre a lógica de produção de conhecimento histórico escolar e de produção de conhecimento acadêmico.

Cabe aqui registrar, antes de apresentarmos o roteiro do projeto construído de Educação para o Patrimônio, indicar que ele sofreu algumas mudanças devido à pandemia da Covid-19, vivida a partir de março de 2020. A intenção inicial era desenvolver o projeto de Educação para o Patrimônio com os estudantes da turma 801 (8º Ano) da escola em 2020. Nessa proposta inicial, os estudantes, organizados em grupos, participariam da localização dos moradores antigos e também participariam das entrevistas realizadas pela professora. Houve a conversa inicial com a turma e na semana da organização dos grupos, as aulas presenciais da rede estadual e municipais de Santa Catarina foram suspensas. Esperamos até os últimos meses letivos de 2020 para realizar parte do projeto. Tínhamos esperança da volta às aulas presenciais. Também, as visitas ao Museu Ferroviário de Tubarão-SC e o Passeio de Trem promovido pela instituição, foram e permanecem suspensas por tempo indeterminado. O projeto, depois das mudanças necessárias, reúne atividades a partir do roteiro, a seguir:

1. Apresentar o projeto para a turma escolhida e realizar um diagnóstico para ter um ponto de partida sobre os conhecimentos prévios dos estudantes acerca da Casa do Agente Ferroviário, da estação, da ferrovia e do trem, a partir de um questionário;
2. Pesquisa dos estudantes com pais, tios, avós, que sempre moraram em Estação Cocal acerca da Casa do Agente Ferroviário, dos agentes e suas famílias, investigando qual sua importância ou não para o desenvolvimento da comunidade e de sua preservação;
3. Análise em grupo do livro “Estação Cocal: 100 anos de História”;
4. Análise em grupo das narrativas orais resultado das entrevistas orais realizadas pela professora com moradores de Estação Cocal;
5. Visita guiada ao Museu Ferroviário de Tubarão- SC (a instituição conta a história da Ferrovia Dona Tereza Cristina através de um acervo de locomotivas fotografias e peças);
6. Produção de pesquisa bibliográfica sobre o transporte ferroviário no Brasil;
7. Passeio de Trem com o itinerário que passa por Estação Cocal promovido pelo Museu Ferroviário de Tubarão- SC;
8. Exposição a ser realizada na escola para a comunidade escolar e demais moradores das narrativas orais produzidas a partir das entrevistas com moradores antigos e possíveis fotos coletadas. A exposição contará com a participação dos entrevistados.

Até o presente momento realizamos as entrevistas e suas transcrições, estamos realizando a organização dos recortes das narrativas que serão incorporados ao texto final.

Escolhemos trabalhar com as narrativas orais a partir das entrevistas com moradoras e moradores que conviveram com o funcionamento do

trem de passageiros (desativado na década de 1960, como já citado no trabalho), que andaram no trem e, portanto, vivenciaram o cotidiano da estação ferroviária e ou conviveram com os agentes ferroviários, suas famílias e outros funcionários da ferrovia. Procuramos também agentes ferroviários e/ou familiares deles, mas não encontramos. As pessoas entrevistadas relataram não ter conhecimento se algum deles ou suas esposas estão vivos.

Foram entrevistados cinco moradores antigos e que conviveram com o trem de passageiros e com os agentes ferroviários e também com outros funcionários da ferrovia e suas famílias. Uma das moradoras entrevistadas, foi casada com um capataz da ferrovia falecido na década de 1980.

A partir do momento em que iniciamos as entrevistas, sentimos a necessidade de ampliar para outras pessoas da comunidade que não conviveram com o trem de passageiros, não conheceram agentes ferroviários e famílias e alguns não chegaram ver a estação ferroviária, ainda em pé. Essas pessoas foram citadas durante as primeiras entrevistas. Que pessoas seriam essas? Por que entrevistá-las? Porque essas pessoas foram lembradas pelos entrevistados iniciais, por terem percebido nelas um sentimento de pertencimento à Estação Cocal e uma relação afetiva com a Casa do Agente Ferroviário, com a ferrovia e a antiga (derrubada, resta a plataforma) estação ferroviária que ali havia, preocupação com a preservação e valorização dessa praça central e histórica.

Esse segundo grupo de moradores são pessoas que buscaram ou buscam através de ações comunitárias ou pela legislação municipal de alguma forma preservar a memória ferroviária de Estação Cocal e a história local pela revitalização do que um deles chamou de “centro histórico” de Estação Cocal, na manutenção da praça e do seu uso para exposições e festividades locais e da manutenção, preservação, restauração e uso da Casa do Agente Ferroviário de Estação Cocal como patrimônio cultural da comunidade. Dessas pessoas, duas delas nasceram em Estação Cocal e uma frequenta há 15 anos e reside há 8 anos.

As saídas de campo ficaram impossibilitadas de serem realizadas e muitas pessoas, principalmente idosas, não gostam de comunicação por redes sociais ou estabelecer um primeiro contato com uma pessoa desconhecida por telefone. Outro agravante foi a questão dos moradores antigos serem todos do grupo de risco na pandemia, por serem idosos. Eu já havia conversado com dois moradores no mês de março. Durante o isolamento social inicial cogitei a possibilidade da realização das entrevistas por telefone, mas eles pediram para aguardar, que se sentiam melhor na entrevista pessoalmente.

No mês de setembro um dos moradores disse que eu poderia ir à casa dele, tomando todas as medidas de proteção como o uso de máscara e o distanciamento, que ele me concederia a entrevista. Nessa mesma semana faleceu um familiar desse morador e então só fui entrevistá-lo no mês de outubro. A maioria das entrevistas aconteceu no mês de outubro.

Selecionamos parte de duas entrevistas para apresentar neste trabalho. Pensamos em uma narrativa que trouxesse as lembranças do trem de passageiros, da estação, da Casa do Agente em funcionamento, ou seja, o convívio com funcionários da ferrovia, a estação, suas famílias e uma narrativa de uma moradora recente que demonstra sua relação afetiva com Estação Cocal, além de trazer em sua fala, o trabalho do grupo das Crocheteiras⁸ de Estação Cocal.

A dona Amélia, com 95 anos, é uma das moradoras mais antiga da Estação Cocal, seu esposo, já falecido há mais de 20 anos, foi feitor da Estrada de Ferro Dona Tereza Cristina em Estação Cocal, motivo pelo qual se mudaram para a localidade na década de 1940:

Ele trabalhou (na Estrada de Ferro) desde de lá de Barbacena (*Laguna- SC*), daí nós viemos morar aqui, mas ali na casa de turma e

⁸ Entre as quatro mulheres entrevistadas, três delas fazem parte do grupo das Crocheteiras, um grupo que surgiu na comunidade de Estação Cocal no ano de 2016 e reúne em torno de 100 mulheres: mães e filhas, algumas já não residem em Estação Cocal, mas todas fazem peças de crochê e no mês de novembro, todos os anos, elas decoram a praça de Estação Cocal para o Natal. Até as janelas da Casa do Agente Ferroviário recebem a decoração.

o agente ficava aqui (*na Casa do Agente*) ... O trabalho dele era na Estrada de Ferro, os homens trabalhavam e ele ficava cuidando, ele era o feitor. E aí trabalhou lá em cima, quando nós compramos aqui, daí quando nós viemos pra cá a dona Maria ali, dizia que eles iam pra Urussanga, iam a missa a pé, porque não tinha condução. Quando nós viemos morar aqui, quem morava na Casa do Agente Ferroviário era o Alberto Dagostin, ele cuidava da estação, quando os trens vinham. Ele tinha filhos, morava ali. Aí depois foi embora pra Criciúma, não vi mais. E aí onde eu morava na casa de turma. [...] Ali eles davam a casa pra gente morar. E tinha ainda o motriz que vinha buscar a gente pra ir no médico, o motriz da Estrada de Ferro, quando era pra aplicar injeção nas meninas. Eu pegava o trem aqui, das onze, ia lá pra Urussanga, quando era de tarde voltava. Se dava tempo, na mesma onze horas a gente consultava pra depois já volta no mesmo (trem). Quando ia pra Morro da Fumaça, às vezes, eu ia de trem e voltava a pé... uma vez eu vim descalço e depois não conseguia mais andar (risos) ... O trem naquele tempo, ele ia com dois vagão pra levar carga e os outros era trem de passageiro (AMÉLIA, 2020).

Perguntamos à dona Amélia se ela lembrava o nome da esposa do seu Alberto Dagostin, o agente ferroviário e percebemos que, mesmo sendo esposas de funcionários da ferrovia, não havia necessariamente um convívio das famílias desses funcionários:

Agora não, a gente tinha pouco intimidade com ela, porque ela morava aqui e nós lá em cima. Quando eu vim morar aqui eles saíram, também. Aí não foi mais ninguém morar ali, porque a estação tinha terminado, o trem tinha terminado (*o trem de passageiros*) ... Eu lembro que as minhas gurias iam pra Morro da Fumaça, sempre pra aprender a costurar, elas iam de trem, pegava às sete e meia, sete horas... Naquele tempo no começo ia bastante gente de trem, depois começa a vir os ônibus, aí depois pra Criciúma surgiu um ônibus. [...] Depois até os ônibus terminou porque todo mundo começou a comprar carro, no fim não sobrava ninguém pra ir no ônibus, daí o ônibus parou, daí aqui não tinha mais nada, só a estrada de ferro...é o trem continuou com carvão ainda hoje, em Criciúma, também tem (AMÉLIA, 2020).

Na entrevista com Silvana e esposa do seu Edson, também entrevistado e morador antigo, percebemos um sentimento de pertencimento

à Estação Cocal, recente, quando perguntamos qual sua relação com a comunidade de Estação Cocal:

Eu vim parar em Estação Cocal porque eu conheci um homem, que eu me apaixonei, me apaixonei pela vontade histórica dele de viver onde ele vive hoje. [...] Resido aqui há cinco anos, já há 16 anos que temos um relacionamento, a gente frequentava finais de semana e nas quartas-feiras. Chegou um determinado momento que a gente entendeu que deveria vir morar definitivamente aqui, a gente já tinha criado um vínculo aqui. [...] A minha ligação com Estação Cocal se deu, à medida que a gente começou a ter demandas, tipo... vou tentar te explicar. A gente começou a ver que o Edson, por exemplo, é um cara de catar “bagana” de cigarro, de catar plástico na rua, ele é assim, todo mundo conhece ele pelo cara catador de plástico. E eu me identifiquei muito com isso. Quando, um pouco antes de virmos morar aqui, começou a acontecer muitas coisas... Alguns atos de pessoas, de indivíduos estranhos na nossa comunidade que vinham aqui e aterrorizavam. Tipo, fizeram assalto em vários lugares até que um dia roubaram e colocaram nosso vizinho num porta-malas, [...] daí foi inconcebível... a gente disse não, nós não vamos mais admitir isso, porque a gente também estava aqui vulnerável e não só por isso, mas em solidariedade a ele. Marcamos uma reunião e saímos convidando pessoas, e surpreendentemente veio trinta e poucas pessoas na primeira reunião, todos interessados em resolver... e aí convidamos também para essa reunião a PM (*polícia*), convocamos os vereadores e eles vieram. E se deu início ao Movimento pela Paz Estação Cocal com várias pessoas, vários vizinhos aqui de perto[...] E daí teve um integrante desse Movimento pela Paz que falou no Vizinho Solidário e a gente implementou e a gente começou a ter palestras.[...] Numa dessas palestras aprendemos que manter as praças limpas, manter as praças organizadas, frequentar as praças, fazia com que a violência se dissipasse um pouco porque a violência não quer lugares frequentados, a violência quer lugares ermos, a violência quer lugares que as pessoas não vão, então a gente começou a se tocar de que tinha que fazer alguma coisa pela nossa praça, que tinha que preservar a nossa praça. A nossa praça aqui, a gente acabou nominando “praça da paz” é a praça da casa do ferroviário que é aqui quase na frente de casa e perto da escola, que tem uma comunidade muito importante em redor, tem igreja, tem supermercado, tem escola, tem tudo muito perto e essa praça tinha

muito lixo, aí o pessoal resolveu fazer um mutirão. Acredito que essa limpeza faz uns 5 anos, já (SILVANA, 2020).

Perguntamos à Silvana, sobre a Casa do Agente Ferroviário: qual era a condição da Casa quando fizeram essa limpeza na praça, o que ela pensava a respeito da construção e se tinha conhecimento de ações do poder público (municipal) em relação a um possível uso e restauração da Casa. Por último, solicitamos para nos falar um pouco do grupo das Crocheteiras, grupo ao qual ocupa um papel de liderança:

A Casa do Agente ferroviário a gente não teve muito acesso. A gente só teve um acesso externo que foi da pracinha, mas a gente muito teve vontade de ter acesso e de poder fazer alguma coisa pela pracinha, por aquela Casa, porque aquela Casa está localizada num lugar estratégico pra nós daqui em Estação Cocal. Ela tem uma “desimportância” ... (*silêncio*), desproporcional ao que ela realmente representa. [...] No começo a gente começou a frequentar a praça, mas só que tudo por fora da Casinha, é óbvio que a Casinha poderia nos ter aconchegado, a gente fez tudo por fora da Casa, a Casa se isolou, a gente não teve acesso. [...] Quando a gente teve aquela aproximação com a Polícia Militar, que foi com o comandante Jacob, que ele começou a falar que praças limpas eram praças que inibiam a violência, aí a gente teve a ideia de enfeitar no Natal. [...] Como a gente não tinha acesso à Casa, a gente enfeitou a Casa por fora, a gente foi na Ferrovia Tereza Cristina que nos deu as lâmpadas de Natal, a gente enfeitou por fora, né, então a gente foi ocupando por fora [...]. Eu, particularmente, lamento muito que essa Casa não estar aberta e contribuindo de alguma forma culturalmente. Resolvemos enfeitar a nossa praça todos os anos com crochês e já participaram desse projeto mais de cem mulheres. [...] Ser Crocheteira de Estação é ter algum vínculo afetivo com Estação Cocal. Então, têm mulheres que são Crocheteiras de Estação que não moram mais aqui. [...] Quem tem amor, algum vínculo afetivo, gosta da nossa praça, quer que a gente se mantenha em segurança, né? Porque o projeto Crocheteiras de Estação é um projeto que vive, que visa a nossa segurança (SILVANA, 2020).

Na fala da Silvana é possível percebermos um marco do início de um engajamento comunitário em relação não só à manutenção da praça, mas

em relação à Estação Cocal, à comunidade em si. A partir de um problema com a segurança da comunidade, iniciou-se um processo de valorização da praça central que antes encontrava -se abandonada.

Figura 3 - Praça de Estação Cocal decorada pelas Crocheteiras.



Fonte: Acervo pessoal de Silvana Harger, dezembro de 2020.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos de grande significado o uso das narrativas orais num projeto com o patrimônio local, pois as lembranças e esquecimentos que podem emergir desse patrimônio, são de pessoas que na maioria das vezes, não seriam lembradas numa produção tradicional de história local em que, muitas vezes, somente a história da elite local é evidenciada.

A aproximação dos estudantes da escola Vitório Búrgio com a história local, o contexto em que foi construída a ferrovia e a Casa do Agente Ferroviário e o significado desse patrimônio na formação da comunidade de Estação Cocal contribuirá para a construção da cidadania e possivelmente preocupações com a proteção dos patrimônios desses estudantes.

Um projeto de educação para o patrimônio de pesquisa de campo, história oral e as atividades com patrimônio cultural pode proporcionar o desenvolvimento da criatividade e mostrar como a diversificação do uso de fontes históricas em sala de aula é potente no processo de ensino e aprendizagem.

Por meio das narrativas orais de moradores que possuem uma relação afetiva com o patrimônio cultural e a história local, além de permitir aos estudantes conhecerem as histórias de vida dos entrevistados, possibilita uma aproximação entre gerações e, mais ainda, uma aproximação da comunidade com a escola. É possível, que os estudantes ao conhecerem as histórias de vida e a relação dessas pessoas com a comunidade, passem a valorizar as histórias de vida de seus parentes, amigos, vizinhos e, mais que isso, compreendam por meio dessas narrativas como a ferrovia foi vista, vivenciada, vivida, compreendida pela população, que sentidos atribuem a ela e se consideram importante a manutenção da Casa do Agente Ferroviário.

A exposição das narrativas, fotos coletadas durante as entrevistas, as fotos das etapas do projeto e a participação dos entrevistados, pode abrir caminho para uma história local viva e para um ensino de História mais significativo para o professor e para os estudantes. O conteúdo das entrevistas que foi apresentado corresponde a uma das etapas do projeto ainda em desenvolvimento elas integrarão a proposta final do trabalho com os estudantes, as diferentes atividades propostas integram a dimensão propositiva da pesquisa em desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. *Ouvir Contar: textos em história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 2ed. São Paulo: T.A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

FLORÊNCIO, Sônia Rampim *et al.* *Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos*. Brasília, DF: Iphan/DAF/Cogedip/ Ceduc, 2014. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Educacao_Patrimonial.pdf

FONSECA, Selva Guimarães. História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História. *Revista História Oral*. V.9, nº1, 2006, p. 125-141.

IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/>. Acesso em: setembro de 2019.

PAIM, Elison Antonio (Org.). *Patrimônio Cultural e Escola: entretecendo saberes*. 1. ed. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

PAIM, Elison Antonio; ARAÚJO, Helena Maria Marques. Memórias outras, patrimônios outros, e decolonialidades: Contribuições teórico-metodológicas para o estudo de história da África e dos afrodescendentes e de história dos Indígenas no Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(92), p. 1-24. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3543>, 2018.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. *Revista Projeto História*, São Paulo, (14), fev. 1997, p.25-39.

PROGRAMA EDUCATIVO CULTURAL-Parcerias do Museu Ferroviário de Tubarão-SC (arquivo).

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Uma Caixa de História Local nas mãos do professor. In: GABRIEL, Carmem Teresa *et al.* *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História*. Rio de Janeiro, Mauad X, 2016, p. 129- 148.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra - Portugal: Almedina, 2009, p. 177-214.

TOLENTINO, Átila. Educação, memórias e identidades. In: TOLENTINO, Átila Bezerra (org.). *Educação patrimonial: educação, memórias e identidades* / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). Superintendência do Iphan na Paraíba. João Pessoa: Iphan, 2013.

TOLENTINO, Átila Bezerra e OLIVEIRA, Emanuel. *Educação patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas*, João Pessoa: IPHAN-PB, Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/caderno_tematico_educacao_patrimonial_05.pdf>

TOLENTINO, Átila Bezerra. Educação Patrimonial Decolonial: Perspectivas e Entraves nas Práticas de Patrimonialização Federal. *Sillogés* – v.1, n.1, jan./jul. 2018, p. 41-60. Disponível em: <<http://www.historiasocialecomparada.org/revistas/index.php/silloges/article/view/12>>

ZACCARON, Agenir Donato *et al.*, *Estação Cocal- 100 Anos de História*. Morro da Fumaça: Editora Soller Indústria Gráfica Ltda, 2004.

FONTES ORAIS

HERGER, Silvana. Entrevistadora: Daniela Karine dos Santos Acordi. Estação Cocal- Morro da Fumaça- SC, Brasil, 29 out. 2020.

PEREIRA, Amélia Negro. Entrevistadora: Daniela Karine dos Santos Acordi. Estação Cocal- Morro da Fumaça- SC, Brasil, 21 out. 2020.

4

Jonas João do Nascimento

Carlos Eduardo dos Reis

**Patrimônio,
sensibilidades
e dever de memória:**
pensando os patrimônios
difíceis em ensino
de História

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.667.98-117

INTRODUÇÃO

Esse texto é resultado da pesquisa de dissertação de mestrado em ensino de história em andamento intitulada “Ensino de história e patrimonialização do sofrimento: uma proposta de ensino de história a partir dos temas difíceis”. Nesse artigo pretendemos apresentar pontos centrais dessa pesquisa que tem por objetivo uma proposta de Educação Patrimonial que estabeleça relação com espaços patrimoniais ligados a passados difíceis ou passados traumáticos, sob a pretensão de destacar como esses espaços se mostram com grande potencial para debates acerca do conceito de dever de memória (RICOUER, 2003) e vincula-se aos estudos dos temas sensíveis em ensino de história.

A Educação Patrimonial se apresenta enquanto área da educação dos sentidos (PINHEIRO, 2015) através de uma “alfabetização cultural” dos significados atribuídos aos patrimônios na medida em que estes se relacionam à experiência daqueles que o observam (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 8). Cabe aqui pensar de que forma podemos estabelecer uma Educação Patrimonial que parta de espaços de histórias difíceis e que gere não apenas a sensibilização como também perspectivas de ação e engajamento de estudantes.

De fato, quando refletimos mais detidamente acerca dos patrimônios culturais, podemos inferir que em geral todos tratam de memórias difíceis, seja nos monumentos de grandes nomes que escondem as histórias de “vencidos”, seja nos museus que zelam pelas memórias de grupos marginalizados e que hoje lutam por manterem vivas memórias, tradições, costumes, jeitos de ser e de se estar no mundo.

No entanto, me refiro aqui a espaços que guardam os seus traumas na materialidade de sua fundação, as dores cristalizadas nas pedras. Locais como antigos hospitais psiquiátricos transformados em museus ou ainda antigos espaços de tortura em períodos de ditadura militar tornados

espaços de memória com o intuito de rememorar continuamente a dor pretérita, sob a pretensão de fazer valer a justiça.

Como a Educação Patrimonial pode lidar com esses espaços? Quais as potencialidades e cuidados necessários que um professor ou professora de história deve ter ao lidar com esses passados carregados de lembranças dolorosas?

DO PATRIMÔNIO NACIONAL AO PATRIMÔNIO DA DOR

O conceito de patrimônio cultural se transformou à medida que as questões nacionais e de identidade se tornaram outras. O uso tradicional, vinculado a uma perspectiva nacionalista, trazia consigo uma narrativa oficial e linear das “glórias de um grande passado”. As mudanças sociais a partir do final do século XX possibilitaram um rearranjo dos usos desses espaços de memória, de modo que agora todos os grupos poderiam ter o direito a sua memória particular (FONSECA, 2005, p. 71). A Educação Patrimonial favoreceu essa mudança, integrando a essa perspectiva um caráter de formação do indivíduo pelos espaços patrimonializados, de modo que fossem sensibilizados a compreender os discursos de identidades presentes na materialidade e imaterialidade que os cerca.

O conceito de patrimônio histórico em suas origens está intimamente relacionado ao interesse do Estado em estabelecer e legitimar um sentimento de ordem nacionalista, concebendo uma base material que serviria à formação do cidadão moderno. Podemos estabelecer o conceito moderno de patrimônio histórico a partir dos eventos da Revolução Francesa de 1789 na criação de mecanismo de salvaguarda de monumentos que pudessem ser destruídos no furor revolucionário (FONSECA, 2005, p. 56). Essa perspectiva partiria de uma ideia de que o patrimônio histórico serviria para a formação intelectual do indivíduo enquanto cidadão (FONSECA, 2005, p. 58).

A partir do século XX, essa perspectiva irá se alterar. Inserida nas mudanças provenientes do pós-guerra e das mudanças sociais e políticas que repensavam as questões de identidade cultural e da própria identidade nacional, o conceito de patrimônio se altera tendo em vista principalmente o conceito de direitos culturais⁹. O conceito de patrimônio, até então conceito sobre o qual se sustentava a formação de uma identidade nacional, passa a ser repensando sob novos pressupostos, onde as definições de nação, identidade e memória são alargadas.

Fonseca (2005) destaca essa mudança como causa sintomática das transformações do século XX, principalmente no que diz respeito às relações estabelecidas como consequência do pós-guerra. A autora ainda aponta que essas transformações percorriam diferentes espaços, dentre os quais podemos destacar a independência de países colonizados que agora buscavam a formação de uma identidade própria; técnica, do ponto de vista das transformações midiáticas e do acesso à educação; e teóricas a partir da entrada da antropologia em diferentes áreas do conhecimento (FONSECA, 2005). Além disso, como aponta Gonçalves (2018, p. 68), numa perspectiva de geopolítica global, a expansão da compreensão de patrimônio previa um rearranjo das relações internacionais no que diz respeito à própria percepção dos Estados frente a uma nova concepção de nação, nacionalidade e povo.

Com base nessas novas configurações a Convenção para o Patrimônio Mundial, Cultural e Natural, realizada durante a décima sétima Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, ocorrida em Paris em 1972, estabeleceu novos modelos de proteção ao patrimônio cultural agora sob uma perspectiva de Patrimônios Mundiais. Dessa forma, a preservação do patrimônio cultural passou a ser de responsabilidade coletiva entre as nações.

⁹ Entendemos aqui direitos culturais segundo o artigo 27 da declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) no qual "Toda pessoa tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do processo científico e de seus benefícios".

Uma comissão intergovernamental que teria como objetivo o cuidado do patrimônio mundial é criada na convenção de 1972. O Comitê do Patrimônio Mundial teria como uma das suas principais atribuições a criação de uma “Lista do Patrimônio Mundial em Perigo”. Os nomes presentes na lista são classificados como bens de “um valor universal excepcional em aplicação dos critérios que tiver estabelecido” (UNESCO, 1972, p. 6). Assim, o patrimônio cultural passa nesse momento a possuir importância “para todos os povos do mundo, a salvaguarda de tais bens, únicos e insubstituíveis, qualquer que seja o povo a que pertençam” (UNESCO, 1972, p. 1).

Seguindo essas novas perspectivas, nacionais e internacionais, surge a necessidade de uma nova abordagem no processo educacional que se relacione aos patrimônios culturais em seu caráter universalista. A Educação Patrimonial se apresenta enquanto novo paradigma educacional que prevê refletir, investigar e produzir conhecimentos que se relacionem ao patrimônio cultural, atentando para seu caráter plural e multicultural.

Como principal característica a Educação Patrimonial se apresenta enquanto um processo contínuo de alfabetização cultural, com ênfase nos debates acerca das múltiplas identidades – modificando a perspectiva tradicional de atrelar o patrimônio apenas à cultura nacional oficial. Neste sentido, a Educação Patrimonial se apresenta como:

(...) um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da auto-estima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 8).

No entanto, nos últimos anos, observamos a proliferação de patrimônios que tem em seu cerne questões sensíveis não necessariamente atreladas a perspectivas vinculadas aos direitos culturais. Trata-se de espaços patrimonializados que possuem narrativas que buscam justiça e

reparação. Espaços por vezes vinculados a histórias de dor e sofrimento. Como “alfabetizar culturalmente” por meio desses espaços? De que modo a Educação Patrimonial pode se relacionar a esses lugares de modo a gerar conhecimento? Que tipos de cuidados se mostram necessários a Educação Patrimonial em meio a esses patrimônios de memórias difíceis?

PATRIMÔNIOS DIFÍCEIS E DEVER DE MEMÓRIA

Em 2002 a UNESCO incluiu o campo de concentração de Auschwitz-Birkenau na lista de Patrimônios Mundiais (MENEGUELLO, 2014, p. 54). Boris Rhein, secretário da Ciência da Cultura de Hessen em 2002, acrescentou em seu discurso que “o reconhecimento [do campo de concentração de Auschwitz-Birkenau enquanto patrimônio cultural] ressaltava a importância única e social dos documentos para a história do pós-guerra e para a cultura de memória da Alemanha”¹⁰. O que se evidencia na fala de Rhein é um novo trato com a memória na sua relação com o patrimônio cultural. Se tradicionalmente o patrimônio cultural esteve diretamente vinculado à formação de um cidadão patriótico nacionalista, por meio de uma narrativa amparada numa suposta grandiosidade, nesse momento a importância de se recordar se dá em outro nível, em uma tentativa de refletir os erros e traumas do passado.

Há exemplo do campo de concentração de Auschwitz podemos citar outros casos semelhantes de espaços que possuem em comum um passado de dor e sofrimento e que atualmente são espaços de memória, como acrescenta Meneguello (2014), quando trata dos chamados patrimônios difíceis ou patrimônios sombrios.

¹⁰ Unesco declara registro de processo de Auschwitz Patrimônio Mundial. Deutsche Welle (DW), 17 de maio de 2017. Disponível em: <<https://www.dw.com/pt-br/unesco-declara-registro-de-processo-de-auschwitz-patrim%C3%B4nio-mundial/a-41179633>>. Acesso em 15/02/2021.

Poderíamos citar o Museo de La Memoria (2003), em Santiago no Chile, que anteriormente abrigava o Campo Clandestino de Detenção responsável pelo desaparecimento, tortura e morte de 5 mil pessoas durante os anos de 1976 a 1983 e o Memorial da Resistência que dos anos 1940 a 1943 abrigou o Departamento Estadual de Ordem Política e Social de São Paulo (DEOPS/SP) (MENEGUELLO, 2020, p. 54). Outros exemplos ainda aparecem nas pesquisas de Viviane Borges (2017), onde espaços anteriormente destinados ao afastamento de indivíduos considerados loucos tornaram-se espaços de memória como o Museu da Loucura (1996), criado onde anteriormente se constituía o manicômio de Barbacena; O Museu Bispo do Rosário de Arte Contemporânea (2001), surgido na antiga colônia Juliano Moreira; Memorial do São Pedro (2002), no Hospital São Pedro; e o Centro de Documentação e Pesquisa (CEDOPE/SC) do antigo Hospital Colônia Sant'ana em Santa Catarina. (BORGES, 2017, p. 111).

Mas o que reivindicam esses espaços? De forma ampla podemos compreender esses locais através de um discurso de reparação histórica que está intimamente ligado ao conceito de dever de memória. Como aponta Ricoeur “o dever de memória é, muitas vezes, uma reivindicação, de uma história criminosa, feita pelas vítimas; a sua derradeira justificação é esse apelo à justiça que devemos às vítimas.” (RICOEUR, 2003, p. 6). Esses lugares comporiam, nessa perspectiva, instrumentos que objetivam evidenciar ranhuras a uma memória de supostos vencedores. O objetivo final é a justiça, se não por uma justiça que já não se pode efetivar completamente no presente, mas enquanto denúncia e reparação históricas.

O vínculo necessário a consumação do dever de memória parte de uma relação entre espectador e objeto onde se faz necessário uma apreensão afetiva da memória que está sendo tratada. No entanto, o vínculo que se pretende estabelecer entre o visitante e a memória traumática, o estabelecimento da conexão que possibilita a reflexão acerca da memória presente naquele espaço, nem sempre é efetivo. Pelo contrário, o que se verifica como aponta Gonçalves (2018), é por vezes um afastamento onde o sentido inicial atribuído a esses espaços se perde. Na perspectiva apontada pela autora:

Observa-se que a disseminação de dadas memórias, por meio de iniciativas como a instituição de monumentos, museus, centros de documentação ou arquivos, não necessariamente favorece o estabelecimento de vínculos significativos entre o público-alvo e os acervos patrimoniais aí implicados. No caso dos “patrimônios da dor”, mais especialmente, são recorrentes as notícias e relatos de pessoas que demonstram não ser afetadas pelas histórias de sofrimento às quais aqueles bens estão conectados (registrando, por exemplo, selfies sorridentes em campos de concentração nazistas, prisões e espaços de tortura) (GONÇALVES, 2018, p. 71).

Por outro lado, não é incomum os lugares de memória vinculados à dor e ao sofrimento estarem socialmente ligados a um fetiche do “mórbido”, semelhante aos oferecidos pela indústria do entretenimento como em filmes de terror ou “casa de horrores” nos parques de diversões. Um forte exemplo pode ser percebido pela crescente busca de lugares do chamado turismo sombrio (darktourism), “em que prisões, locais de tortura, campos de concentração, prédios e fábricas abandonadas são visitadas numa atividade simultaneamente perigosa, selvagem e arriscada” (MENEGUELLO, 2014, p. 59).

O choque acaba sendo algo que é buscado deliberadamente pelos espectadores, de modo que o impacto não traz consigo nada mais além do próprio entretenimento e nesse sentido o horror do passado, a dor agregada ao valor de memória, não cria um vínculo entre espectador e a memória da vítima.

Nesse sentido o que se percebe é que os lugares vinculados a dor ao sofrimento “mantidos pelo bem do não esquecimento, correm grave risco: as escolhas erradas na musealização podem transformar o vivido em encenação e as simulações da dor em espetáculo” (MENEGUELLO, 2014, p. 59). Dessa forma, não apenas o turismo sombrio se mostra como possível discurso equivocado sobre os usos desses espaços de memória, como escolhas pouco orientadas na formação desses espaços podem gerar esses mesmos problemas.

Nesse caso, ao invés de um afastamento do impacto, ou do afeto, como apontou Gonçalves (2018), ficamos diante da supressão da narrativa reflexiva pelas narrativas de fetiche. Nesse processo, com a espetacularização do sofrimento, o que se percebe é a perda do caráter reflexivo desses espaços e do próprio sentido de dever de memória.

Nesse sentido, os patrimônios vinculados à dor e ao sofrimento acabam por ter uma complexa entrada no ensino. Se por um lado a aproximação com a sensibilidade e empatia é um elemento importante para que o dever de memória se solidifique enquanto prática reflexiva desses espaços; por outro periga a chance de cairmos em uma espécie de entretenimento “macabro”, de modo que o choque não sirva a nada mais que a espetacularização do sofrimento.

Levando em consideração esses dilemas, de que modo podemos desenvolver uma Educação Patrimonial sensível? Ou seja, de que forma podemos de fato apreender esses espaços patrimonializados vinculados à dor e ao sofrimento enquanto espaços de aprendizagem do ensino de história em Educação Patrimonial? Os temas sensíveis em ensino de história nos permitem uma entrada possível ao abordar questões de difícil manejo em sala de aula e apontam diferentes caminhos teóricos e metodológicos para tratar os patrimônios relacionados a memórias traumáticas em sala de aula.

ENSINO DE HISTÓRIA E QUESTÕES SENSÍVEIS: ABORDAGENS DO CONTROVERSO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Tratar dos *temas* sensíveis no ensino de história pode causar estranheza à primeira vista. Uma reflexão imediata pode nos conduzir à resposta de que todos os temas em história podem ser considerados temas “sensíveis”.

De fato, os conteúdos de história orbitam narrativas impactantes, como conflitos violentos ou padrões culturais tão distantes que podem causar ojeriza. Dentre as disciplinas de ensino básico, a história possui um lugar privilegiado ao tratar de temas que podem suscitar emoções das mais variadas.

No entanto, alguns temas são de mais difícil entrada. Esses são temas que não apenas suscitam emoções, como também as colocam contra si mesmas. Podem ser classificados como chocantes ou controversos e por vezes despertam uma intensa carga emocional nos alunos, à medida que relacionam esses temas as suas próprias vivências.

Os temas sensíveis em ensino de história têm se mostrado uma área que cresce em interesse no Brasil nos últimos anos. O número constante de produções em eventos como o Perspectivas do Ensino de História a partir de 2015, assim como os trabalhos pontuais, mas com grande valor acadêmico agregado na ANPUH¹¹, evidenciam um interesse cada vez maior pelas abordagens e metodologias dos temas sensíveis em ensino de história.

Também as revistas acadêmicas de história e ensino de história têm dedicado importantes publicações para pensar os temas sensíveis. A Revista História Hoje com “Dossiê: Ensino de História, Direitos Humanos e Temas Sensíveis” de 2018; a Revista Antíteses com o dossiê “Temas sociais controversos e aprendizagem histórica: desafios contemporâneos” de 2018; e a Revista Pensar educação com o tema “Ensino de história com questões

¹¹ O segundo capítulo da dissertação que gerou esse texto apresenta um panorama dos artigos produzidos em diferentes eventos que tratam dos temas sensíveis em ensino de história enquanto categoria central. Durante a pesquisa foram catalogados artigos do evento Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História (ENPEH) além dos eventos nacionais da ANPUH. Como principais observações preliminares obtivemos o número constante de trabalhos no ENPEH a partir de 2015 com 6 trabalhos relacionados; 2018 com 7 trabalhos relacionados ao tema e 2020 com 4 trabalhos relacionados aos temas sensíveis, ou temas difíceis. Dos trabalhos relatados na ANPUH foram catalogados no evento de 2017 o total de 3 trabalhos relacionados ao temas sensíveis e ensino de história. Cabe destacar também o surgimento de Grupos de discussão (GRD's) que tratam diretamente sobre o tema como GRD 15. Aprendizagem, metodologia do ensino e avaliação em temas controversos da História do X Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, com o tema “‘Da pequena para a grande roda’: encontro de saberes e poderes no Ensino de História”, e o GRD - Temas sensíveis e afetos no ensino de história: pensando articulações possíveis do XI Perspectivas do ensino de história, com o tema “Histórias, Memórias e Projetos para o ensino de História no Brasil.

sensíveis” em 2020 são publicações que objetivam reunir textos de autores e autoras que têm refletido os temas controversos em ensino de história a partir de diferentes abordagens tanto no Brasil como internacionalmente.

Vale também desatacar a dissertação em mestrado profissional em ensino de história de Jonas Camargo Eugênio (2018) “Travessias: Histórias de migrante no ensino de temas sensíveis”, que apresenta em seu primeiro capítulo diferentes abordagens, perspectivas e importâncias que se tem dado a partir de preocupação com o ensino de temas sensíveis em ensino de história em diferentes contextos. Eugênio perpassa contextos da França, Inglaterra, Espanha, Chile e Argentina, Colômbia, Guatemala e Brasil destacando de que maneira os temas sensíveis estão sendo pensados em cada um desses casos, o que deixa evidente a pluralidade de perspectivas que compõem as produções acerca dos temas sensíveis em ensino de história.

No entanto, apesar da compreensão ampla do que pode ser considerado temas sensíveis e suas diferentes entradas teóricas e metodológicas, Gil e Eugênio (2018) nos apontam que em seu âmago os temas sensíveis trazem a controvérsia e a sensibilidade como principais elementos (GIL; EUGENIO, 2018, p. 142), além, é claro, com um forte diálogo com o tempo presente e na forma como os indivíduos recepcionam e se relacionam a essas questões (EUGÊNIO, 2018, p. 36). Nesse sentido, é próprio dos temas sensíveis estarem relacionados a debates atuais e de difícil entrada nas salas de aulas. Geralmente, são temas que suscitam emoções e requerem certo “tato” por parte do professor.

Dada a complexidade encontrada sobre esses temas seria de fato importante esses debates acontecerem em sala de aula? Eugênio (2018), em sua dissertação, salienta o caráter empático e democrático que as questões sensíveis podem gerar nos estudantes à medida que estes concebem o outro a partir de uma conexão sensível, gerando uma aproximação entre as sensibilidades. O que o autor propõe é um ensino de história que esteja aberto à escuta e à percepção das sensações e dos sentimentos que perpassam os estudantes ao se relacionarem a um determinado tema.

A partir dessa compreensão, Gil e Eugênio percebem no ensino de história a partir das questões sensíveis à possibilidade de uma formação cidadã já não aos moldes nacionalistas de outrora, mas ao contrário, uma formação cidadã que parte de uma reflexão crítica e que permita aos estudantes um posicionamento efetivo acerca do presente (GIL; EUGENIO, 2018, p.156). Esse movimento de ação sobre o presente, na formação cidadã a partir do desenvolvimento de uma responsabilidade atuante, só é gerado, no entanto, quando os temas sensíveis atravessam o processo de sensibilização para o instante da reflexão e da ação.

Verena Alberti (2014), em um dos textos mais citados acerca do assunto, destaca que tratar dos temas sensíveis em ensino de história deve ter como objetivo passar “da sensibilização para a reflexão” (ALBERTI, 2014, p. 3), de modo que o estudante desenvolva a capacidade de empatia, mas também de pensamento crítico e ação no mundo. Nesse sentido, trata-se assim de uma região de risco, onde cabe ao professor um envolvimento cuidadoso ao desenvolver mecanismos para melhor gerenciar as aprendizagens, as sensações, sentimentos e emoções que são suscitadas nos estudantes de forma que o choque inicial, que a sensibilidade, seja um impulsor das reflexões, do debate e da ação dos estudantes em seu entorno.

A dissertação de Eugênio (2018) oferece o vislumbre de uma possibilidade metodológica no trato com os temas sensíveis, por meio do diálogo e da participação atuante dos estudantes durante o processo de ensino em temas sensíveis. O projeto em questão, resultado do processo de dissertação do Profhistória, teve como principal objetivo ofertar uma troca de saberes e experiências através do oferecimento de um curso de história do Brasil para imigrantes senegaleses, desenvolvido por estudantes do 9º ano, 1º e 3º séries do ensino de médio de uma escola de Porto Alegre. O autor optou pelos temas sensíveis enquanto categoria para pensar seu caminho metodológico, propondo no diálogo e na atuação dos estudantes seus principais pilares do processo de sensibilização e consequentemente de aprendizado.

Em toda a trajetória desse projeto, se percebe um objetivo específico de desenvolver o potencial afetivo através de rodas de conversas e da atuação dos alunos enquanto criadores no processo ensino aprendizagem. Para isso, o autor fornece especial participação dos estudantes, possibilitando que os mesmos sejam principais participantes nos diálogos, com um particular apreço pelo processo de escuta, quanto na possibilidade ao desenvolvimento dos objetivos propostos pelo próprio projeto. O que se evidência a partir das conclusões de Eugênio (2018) é uma particular participação dos estudantes sob uma perspectiva autônoma e responsável.

É nesse sentido que o autor irá destacar que “Ensinar temas sensíveis é tocar em questões da vida cotidiana, das práticas sociais de jovens estudantes e potencializar mais do que a reflexão central” (EUGÊNIO, 2018, p. 95). Assim, o que propõe não se esgota apenas no debate acerca do tema, mas se expande para a ativação das áreas como a dos afetos e da autonomia de modo a transformar as sensibilidades em processos efetivos de ação.

Tratar dos patrimônios vinculados a passados de dor, a partir dos temas sensíveis no ensino de história é, ao nosso ver, possibilitar uma entrada a uma Educação Patrimonial que efetivamente aproxime os estudantes do entendimento de dever de memória presente nesses locais. Compreendendo que o dever de memória parte de uma responsabilização mútua de todos os indivíduos da sociedade, no sentido não apenas de salvaguardar uma memória, mas fazer dela um trampolim para efetivas ações no presente. Sensibilizar os estudantes quanto aos afetos que percorrem esses espaços é um passo importante para efetivamente desenvolver ação no mundo.

MATERIALIDADE E SENSIBILIZAÇÃO: PENSANDO METODOLOGIAS POSSÍVEIS PARA O USO DOS PATRIMÔNIOS SENSÍVEIS EM EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Em vistas de novos usos do patrimônio, em virtude de patrimonializar histórias trágicas com o vínculo com o dever de memória, faz-se necessário pensar em abordagens diferentes para a Educação Patrimonial. Como sensibilizar os alunos em relação a esses monumentos? Monumentos de memórias vivas de diferentes narrativas históricas e que por si só trazem em seu âmago a controvérsia de diferentes falas. Nesse sentido, as reflexões sobre os temas sensíveis nos auxiliam a estabelecer bases teóricas e metodológicas para pensar uma educação em patrimônio sensível, de modo que surgem possibilidades de sensibilização sem, no entanto, incorrer no erro do choque fetichista, compreendendo que “não cabe ao professor dar-se por satisfeito depois de chocar os alunos com algumas imagens e cenas.” (ALBERTI, 2014, p. 3), mas estabelecer a partir das sensações despertadas pelo impacto dessas memórias a possibilidade de compreender criticamente o passado e consequentemente o presente podendo assim agir sobre ele.

No que toca aos temas sensíveis e suas metodologias no ensino de história, trabalhar com os patrimônios sensíveis, que estão intimamente ligados a passados de sofrimento, pode fornecer uma perspectiva ainda mais ampla sobre o processo de sensibilização.

Pensando nos usos e atribuições do patrimônio cultural, Pinheiro (2015, p. 57) leva-nos a refletir que a sensibilidade faz parte no processo de Educação Patrimonial na medida em que o indivíduo atribui sentido ao patrimônio em um diálogo com suas experiências individuais e coletivas. Dessa forma, estabelece tensões com suas perspectivas de identidade, de percepção de mundo e da própria complexidade das relações humanas.

No entanto, no caso de patrimônios destinados a apontar questões sensíveis, traumas e história de “vencidos”, encontramos uma camada a mais nos sentimentos e emoções suscitadas. Essa camada, só pode ser acessada, no entanto, através de um processo de deslocamento empático, possível apenas pela “leitura dos objetos” (RAMOS, 2004) sob uma ótica da sensibilidade.

No texto *Cascas* de Didi-Huberman (2013) podemos perceber essa potencialidade que se exprime na experiência sensorial de se estar nesses espaços. O autor nos leva com ele a caminhar pelo campo de concentração de Auschwitz-Birkenau. Enquanto descreve o local ele expressa também suas sensações e impressões que são diretamente afetadas pelo espaço que o cerca. No trecho abaixo Didi-Huberman se depara com a rampa de triagem que levava à tragédia que esperava os prisioneiros de Auschwitz. Ouçamos sua voz...

Olhei, era inimaginável e simples ao mesmo tempo. Descortinado, ao longe, a rampa de triagem – com um grupo rarefeito de turistas na aleia frontal -, senti claramente o inimaginável da realidade passada (a tragédia das triagens) como o inimaginável do ponto de vista passado (a verificação diante da mesma janela, do funcionamento correto das coisas por parte dos ss de plantão). O inimaginável, no caso das vítimas, foi a impossibilidade de forjar uma imagem clara dos minutos que se seguiram, que iriam consumir – consumir – seu destino. Ou então a recusa, no caso dos ss de plantão, a imaginar a humanidade dos homens, mulheres e crianças que ele observava do alto e a distância (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 112).

A compreensão de se estar intimamente ligado espacialmente às pessoas que estavam próximas da morte naquele local, atravessa tantos outros trechos do texto *Cascas*. Didi-Huberman permite um exemplo notório de como se torna possível exprimir as sensações no tocante à relação entre espectador e espaço de patrimônio sensível. O choque aqui tem um valor de deslocamento, de modo que, situando-se espacialmente, permite compreender de forma empática uma situação que se mostra distante “senti claramente o inimaginável da realidade passada”. O espectador não

se mostra incólume ao teatro invisível/visível que se desenrola a sua frente, pelo contrário, é convidado a ver de outra maneira, colocando sob suspeita sua própria forma de olhar o mundo “Um lugar desse tipo exige do visitante que ele se interogue, num momento qualquer, sobre seus próprios atos de olhar”(DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 109).

O processo de ver o que não está presente, é nesse sentido que Ramos (2004) defende que “Se aprendemos a ler palavras, é preciso exercitar o ato de ler objetos, de observar a história que há na materialidade das coisas” (RAMOS, 2004, p. 21). Ler os objetos, nesse caso, não parte de uma “formação de plateia”, mas antes de uma formação crítica acerca dos significados que podem ser extraídos da leitura do material (RAMOS, 2004, p. 21). Uma formação que não se encarcera no espaço físico nem apenas ao objeto patrimonializado/musealizado, mas numa formação do indivíduo que se expande para além do objeto percebido.

O que destacamos aqui é que essa “alfabetização dos signos”, que Ramos defende ao analisar os objetos de museus, ganha ainda outros contornos, na figura do texto de Didi-Huberman. Colocando-os sob a óptica das sensibilidades despertadas nesses espaços de trauma. O que se concebe dessa maneira é um diálogo entre peça e observador que precipita inferências de julgamento e de estranhamento e exprime as sensibilidades do indivíduo. Nesse momento não apenas a peça se torna material de análise como o próprio observador passa a refletir sobre sua experiência empírica enquanto fonte. “Por que esse objeto me causa ojeriza? Por que me sinto fascinado por esse relógio parado no tempo? Onde estava no dia do atentado que aparece nessa foto? Essas imagens me recordam ... Minha tia também foi internada em um lugar parecido com esse, será que ela passou pela mesma coisa?”

Nesse sentido, destacamos que a partir de uma “leitura dos objetos”, aliada a uma leitura das sensações despertadas por esses objetos, se torna possível ao estudante se sensibilizar por meio desses espaços. Tentar dar sentido aquilo que não se apresenta diretamente, mas se es-

conde sob sinais e signos da dor como câmaras de gás, muros de arames farpados, aparelhos de eletrochoque, grilhões, etc.

Experienciar, descrever e testemunhar esses locais, como também as sensações despertadas por eles, se apresenta como uma experiência possível à sensibilização dos estudantes a esses espaços e ao ensino de história. Ao mesmo tempo, percebendo esses movimentos, os estudantes se tornam capazes de não apenas sensibilizar-se, mas também de dar sentido a esse sofrimento e conseqüentemente tornarem-se agentes em relação a ele. Portanto, é por meio de uma “alfabetização das sensibilidades” a partir da compreensão da dor, sem menosprezá-la, tanto menos fetichizá-la que o estudante de história pode sensibilizar-se de modo a dar sentido aquela tragédia no presente.

INCONCLUSÕES: PATRIMÔNIOS DIFÍCEIS E ENSINO DE HISTÓRIA, POSSIBILIDADES ABERTAS

A Educação Patrimonial surge como uma resposta às mudanças sociais suscitadas pelas transformações na ordem do patrimônio. Enquanto o Patrimônio Cultural dessacraliza sua antiga função de ferramenta de construção de um ideário nacionalista e passa ser compreendido como expressão plural das diferentes identidades, a Educação Patrimonial serve ao propósito de educar os olhares acerca desses espaços. Ela se apresenta enquanto área que possibilita aos indivíduos se orientarem nas suas identificações no que cobre os patrimônios, atentando para as questões de sensibilidade e de pertencimento de modo que “Atribuir sentidos [ao patrimônio] é compreender a identidade humana, perceber que somos indivíduos históricos e culturalmente elaborados” (PINHEIRO, 2015, p. 57).

No entanto, o surgimento dos patrimônios difíceis acentua uma nova necessidade a Educação Patrimonial. Os patrimônios difíceis não

são espaços destinados a exaltar a pátria, instituições ou figuras públicas. Também não se apresentam enquanto espaços pensados diretamente para a valorização de uma determinada cultura. Mas são espaços de temas controversos, de histórias intrincadas por memórias de difícil manejo. O surgimento desses locais de memória objetiva mostrar uma ranhura no tecido vivo da história. E nessa brecha é que o ensino de história e a Educação Patrimonial devem agir.

Os temas sensíveis em ensino de história apresentam uma possibilidade interessante à Educação Patrimonial quando voltada aos patrimônios difíceis. A partir das perspectivas dos temas sensíveis podemos visualizar um ensino ancorado na percepção dos afetos, convidando o estudante de história a observar que emoções e sentimentos são despertados na sua relação com determinados temas. Dessa forma se busca tornar o estudante atuante na percepção de si e conseqüentemente no desenvolvimento de sua atuação no presente.

Nesse sentido os temas sensíveis auxiliam a Educação Patrimonial no trato com os patrimônios difíceis à medida que estabelecem um olhar acurado sobre as sensações e sentimentos em exposição nesses espaços. Mas é apenas a partir do momento em que essas sensibilidades são percebidas, através do testemunho e do diálogo, que se torna possível agir transformando a sensibilidade em atuação e a percepção em autonomia.

Com esse artigo apresentamos as principais linhas teóricas que vêm sendo debatidas no projeto de mestrado profissional em ensino de história intitulado “Ensino de história e patrimonialização do sofrimento: uma proposta de ensino de história a partir dos temas difíceis”. Os patrimônios difíceis em ensino de história ainda são temas insipientes no Brasil, mas que têm ganhado corpo à medida que avançam as reflexões no âmbito da Educação Patrimonial e dos temas sensíveis.

Nesse sentido, os debates elencados aqui objetivam demarcar os caminhos percorridos por essa pesquisa, mas de forma alguma esgotam

a questão. Pelo contrário, o campo dos patrimônios difíceis em Educação Patrimonial e ensino de história traz consigo questões pertinentes ao nosso momento histórico, e se mostra particularmente presente quando o abordamos sob em contexto de negacionismos e revisionismos históricos atuais.

Os patrimônios difíceis ainda se mantêm enquanto locais de natureza sólida. São testemunhos físicos entalhados na pedra do tempo e sua existência nos lembra que aquele passado ainda se faz presente. Tratar dessas ranhuras em ensino de história é parte fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade que não negligência sua memória e nem torna a acreditar que a história é constituída por rochas frias.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Palestra. In: *IV Colóquio nacional história cultural e sensibilidades*, 4., 17 a 21 nov. 2014, Caicó, RN. Caicó: Centro de Ensino Superior do Seridó (Ceres), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2014.

BORGES, Viviane Trindade. Memórias difíceis: Hospital Colônia de Barbacena, reforma psiquiátrica brasileira e os usos políticos de um passado doloroso. *Museologia e Patrimônio - Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio* – Unirio. MAST - vol.10, no1, p.105-127, 2017.

DIDI-HUBERMAN, Georges. Cascas. Tradução de André Telles. *Serrote: Uma Revista de Ensaio*, Artes Visuais, Ideias e Literatura, São Paulo, no. 13, p.99-133, mar. 2013.

EUGENIO, Jonas Camargo. *Travessias*: Encontros com migrantes no ensino de questões sensíveis. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

FONSECA, Maria Cecília Londres. *O patrimônio em processo*: trajetória da política federal de preservação no Brasil. 2ª edição, Rio de Janeiro: Editora UFRJ; MINC-IPHAN, 2005.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; EUGÊNIO, Jonas Camargo. Ensino de História e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. *História Hoje*, v. 7, n. 13, p. 1-21, 2018. Disponível em: <http://www.rhh.anpuh.org>. Acesso em 01/09/2019.

GONÇALVES, Janice. Passados compostos e decompostos: o patrimônio cultural em tempos de memória e desmemória. *Sílogés*, v.1, n.1, p.61-74, jan./jul. 2018.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia básico de Educação Patrimonial*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional / Museu Imperial, 1999.

KNAUSS, Paulo. A presença de estudantes o encontro de museus e escola no Brasil a partir da década de 50 do século XX. *VARIA HISTÓRIA*, Belo Horizonte, vol. 27, nº 46: p.581-597, jul/dez 2011

MENEGUELLO, Cristina. Patrimônios Difíceis (Sombrios). In: CARVALHO, Aline; MENEGUELLO, Cristina (Org.). *Dicionário temático de patrimônio: debates contemporâneos*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

_____. Patrimônios Sombrios. In: FLORES, Maria Bernardete Ramos; PETERLE, Patricia (Orgs.). *História e Arte: Herança, Memória, Patrimônio*. São Paulo: Rafael Copetti Editores, 2014. p. 46-55.

PINHEIRO, Áurea de Paz. Patrimônio cultural e museus: por uma educação dos sentidos. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 58, p. 55-67, out./dez. 2015

RAMOS, Francisco Régis Lopes. *A danação do objeto*. O museu no ensino de História. Chapecó: Argos, 2004.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história e o esquecimento*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

UNESCO. *Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial*, Cultural e Natural, 1972, <disponível em: <http://whc.unesco.org/archive/convention-pt.pdf>>. Acesso em 20 de jul. 2012

Unesco declara registro de processo de Auschwitz Patrimônio Mundial. Deutsche Welle (DW), 17 de maio de 2017. Disponível em: <<https://www.dw.com/pt-br/unesco-declara-registro-de-processo-de-auschwitz-patrim%C3%B4nio-mundial/a-41179633>> . Acesso em: 15/02/202.

**SABERES
E SUJEITOS
DA/NA
ESCOLA**

5

Técia Goulart de Souza

Elison Antonio Paim

**Lugares outros
e saberes outros:**
pensamento decolonial
e a produção de saberes
para/na escola

INTRODUÇÃO

Este capítulo é composto por narrativas advindas das experiências com os/as estudantes dos sétimos anos em oficinas antirracismo, ministradas por Sherwin Morris¹² e pela professora Técia, no segundo semestre de 2019. Estas narrativas foram apresentadas na dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação ProffHistória, orientada pelo professor Elison Antonio Paim, cujo título é *Educação para as Relações Étnico-Raciais no Centro de Ensino Fundamental Miguel Arcanjo – São Sebastião – Distrito Federal: diálogos dentro e fora da escola*, concluída em julho de 2020. As oficinas aconteceram no CEF Miguel Arcanjo e foram pensadas a partir da perspectiva teórica mais evidente na dissertação: a Decolonialidade.

Procuramos entender e operar com os conceitos-chaves anunciados pelos/as estudiosos/as da Decolonialidade, como a colonialidade do ser, do saber, do poder e da natureza, pois, como nos lembram Paim e Araújo (2018, p. 5): “os colonizadores preocuparam-se em destruir imaginários, invisibilizar sujeitos e tornar alguns grupos sociais subalternizados para que, assim, pudessem afirmar seu próprio imaginário e poder colonizador através de uma usurpação territorial, econômica e ideológica.” Sabemos assim, que a colonialidade com suas intencionalidades de desconsiderar modos de vida, organização político-social, de pensamentos e espiritualidades ainda se cumpre. No entanto, percebemos o espaço escolar como um dos espaços de potências educativas, de superação e transformação dos paradigmas hegemônicos.

Nestas oficinas, Sherwin compartilhou seus saberes em torno de produções audiovisuais, pois há pouco tempo fez um curso que culminou

¹² Sherwin Morris é um dos integrantes do Instituto Cultural Congo Nya, nascido na Guiana Inglesa, morador de São Sebastião desde 2002, vindo com um grupo de descendentes de africanos(as), de uma viagem por 15 estados brasileiros, em busca de intercâmbio cultural. No ano seguinte à chegada do grupo na cidade, fundou o Congo Nya, este desenvolve diversas atividades culturais voltadas para a comunidade. O ativista cultural defende, com muita propriedade, a necessidade de disseminação de informações sobre o continente africano e as relações das culturas africanas e afro-brasileiras em nossas escolas.

na produção de um filme curta metragem sobre a história de São Sebastião, chamado *As Desbravadoras*. No filme notamos o cuidado da equipe em dialogar com sujeitos/as “anônimos/as” desta história. O filme foi produzido no projeto Criar TV, parceria entre a Secretaria de Cultura do Distrito Federal e o Instituto SOUBRAS – Cultura e Brasilidade, com a realização de diversas atividades de formação audiovisual nas seguintes regiões administrativas: Recanto das Emas, Ceilândia, São Sebastião e Asa Norte.

Sherwin manifestou o interesse em colocar em prática com os/as estudantes o que aprendeu no referido curso. Acreditamos no potencial dos/as meninos/as em conseguirem se expressar e colocar em prática os aprendizados sobre a temática étnico-racial a partir do uso de seus próprios celulares, considerando o envolvimento que têm com este recurso tecnológico.

O professor de história e Parte Diversificada (PD)¹³, Luís Eduardo, que trabalhava com as turmas de sétimo ano também estava envolvido com a proposta das oficinas e se colocou como mais um parceiro para a realização das mesmas, permitindo nossa entrada nas salas de aula para conversar com os/as estudantes com a intenção de deixá-los cientes do trabalho e importância que participassem deste processo.

Outra informação importante que compartilho com os/as leitores/as é a busca por recursos financeiros para remunerar os/asicineiros/as. Pois, seria contraditório trabalharmos a positividade e o empoderamento das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras e não entender que o tempo de trabalho dos/as educadores negros/as precisa ser reconhecido e remunerado. Para isso, fiz contato com os poucos deputados distritais que possuem uma agenda que valoriza a educação pública, sobretudo nas periferias. Sou crítica destes contatos políticos, porém reconheço a necessidade de busca por recursos para que o projeto não fique apenas nestas laudas, ganhando corpo na práxis escolar do CEF Miguel Arcanjo.

¹³ Parte Diversificada: disciplina ofertada aos/as estudantes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio de toda a rede pública do Distrito Federal.

Como resultado desta busca, tivemos a seleção do nosso projeto *Por uma educação antirracista no CEF Miguel Arcanjo*, pelo gabinete do deputado distrital Fábio Félix do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) por meio do edital Realize. Esse edital tinha como propósito a seleção de projetos nas áreas de educação e cultura. Sendo que, o objetivo da área da educação é selecionar projetos educacionais que melhor promovam a autonomia e a liberdade na educação, combatam a evasão escolar, a dificuldade de aprendizagem, o machismo, racismo, LGBTfobia, desigualdades sociais ou quaisquer violações aos direitos humanos.

Nas próximas páginas, narramos como se deram as oficinas no Centro de Ensino Fundamental (CEF) Miguel Arcanjo, um percurso que fizemos entre setembro e dezembro de 2019, com encontros semanais. Vale considerar que a escolha deste recorte temático passa pela frustração em não poder prosseguir com a parte propositiva do trabalho final do ProfHistória – estabelecer, para o CEF Miguel Arcanjo, PD como disciplina dedicada à Educação para as relações étnico-raciais durante todo o ano letivo – em função da pandemia e a consequente suspensão dos encontros presenciais nas escolas, pois com o ensino remoto emergencial, esta disciplina foi dedicada a ensinar os/as estudantes a lidarem com a plataforma Google Sala de aula.

Revisitar e publicar estas narrativas, é rememorar experiências exitosas em torno da Educação para as Relações Étnico-raciais e exercitar a esperança, como nos sugere Paulo Freire, do verbo esperarçar.

QUE COMECEM OS TRABALHOS!

Como cantou Dona Ivone Lara, chegamos à escola, pisando naquele chão devagarinho, em dois de setembro. Estivemos, eu e Sherwin, com duas turmas de sétimo ano do PAAE (Programa para Avanço das Aprendizagens escolares). Estas são turmas compostas por estudantes

com idade entre treze e quinze anos e o número de estudantes por turma não pode ultrapassar trinta, segundo a proposta do programa, que tem sido respeitada pela escola.

Os encontros aconteciam uma vez por semana e tinham a duração de um horário de Parte Diversificada (PD), de acordo com a organização da escola junto às turmas. A proposta foi debatermos textos (sejam estes, canções, poemas, ou mesmo textos publicados em redes sociais) de autores/as que abordam a questão racial sob um viés de posituação das identidades negras, mas também consideram as situações de racismo enfrentadas na atualidade.

A primeira turma foi o sétimo I, com vinte estudantes presentes neste dia. Os/as meninos/as ficaram bastante acanhados com a presença de Sherwin, que se apresentou e falou sobre a atuação do Instituto Congo Nya em São Sebastião. Ele se esforçou em dialogar com a turma, deixando-os/as à vontade para perguntarem o que quisessem, inclusive sobre ele mesmo.

O clima foi ficando mais descontraído e surgiram algumas perguntas, entre elas, uma sobre o tipo de música que ele gosta e ele respondeu, aproveitando para falar sobre sua origem afro-americana e sobre a influência dos povos negros na musicalidade no Brasil e em outros países da América. Teve um estudante, o Erick, que pediu para que ele cantasse uma música do gênero musical que Sherwin disse gostar, o *reggae*, mas ainda não foi desta vez, pois o sinal tocou, nos comunicando que aquele encontro chegara ao fim. Ficou a promessa. Outro estudante, o Samuel, perguntou se ele já sofreu racismo e Sherwin respondeu, mais uma vez, fazendo desta resposta uma oportunidade de ensinar algo sobre as relações étnico-raciais. Neste momento, falou que a primeira vez que viu alguém ser ofendido por causa de sua cor, em nível violento, foi assim que chegou ao Brasil. Ele contou que nunca havia ouvido um ser humano chamar o outro de macaco.

Quando Shervin perguntou quem se reconhecia como negro/a, a turma inteira levantou a mão. Ele demonstrou surpresa com a resposta

coletiva. Já sentimos nesta resposta, a reverberação dos momentos de conversa que tivemos com estas turmas desde junho deste ano. Naquele momento, vendo aqueles/as meninos/as com as mãos levantadas, pude, com provas, evidências e testemunhas, contra-argumentar as percepções de alguns/mas colegas que dizem que “não adianta tentar”, que “os/as meninos/as não querem nada”. Esta situação nos mostra a importância da representatividade e de iniciativas de posituação da identidade negra. Sobre este processo de reconhecimento de raça, nos remetemos à canção da banda de *indie rock*, goiana Carne Doce, Preto Negro:

Dá de vez em quando, quando eu vejo um preto, um negro,
Mas, cada vez menos, pois cada vez mais o povo é preto, é negro
Mesmo quem sempre foi marrom e até então se via branco
Eu, bege, que sempre tive mais, que sempre tive paz, sinto esse negro
Sinto essa culpa, esse amarelo
Dá de vez em quando, quando eu vejo um preto, um negro,
Mas cada vez menos,
Pois cada vez mais o povo é preto (CARNE DOCE, 2014).

Lembrei-me também, com este episódio, do que aprendemos com a pedagoga brasileira Nilma Lino Gomes (2012) sobre posituação da identidade negra e como estes/as adolescentes precisam ter acesso a referências negras, seja na música, na literatura e nas diversas profissões e a partir delas, terem orgulho em se identificar como negros/as e vergonha em reproduzir discursos e piadas racistas ou rirem destas piadas. Insisto no tópico piadas em virtude da recorrência das mesmas no espaço escolar. E penso aqui, ao rememorar estas experiências que o *rapper* Emicida pode vir a, mais uma vez, contribuir em momentos futuros, com mais de seus versos:

Eminência parda

Não tem dor que perdurará
Nem o teu ódio perturbará
A missão é recuperar
Cooperar e empoderar
Já foram muitos anos na retranca (retranca)
Mas preto não chora, mano, levanta (levanta)
Não implora, penhora a bandeira branca

Não cansa a garganta com antas, não adianta não
Foco e atenção na nossa ascensão (EMICIDA, 2019).

Sherwin levou aos/às estudantes informações sobre o continente africano e as contribuições culturais da África para os outros continentes e, neste dia, também trouxe o debate em torno de como os/as negro/as são representados/as nos livros didáticos: as imagens que trazem como povos subalternizados, escravizados, enquanto os homens brancos são tratados como heróis, descobridores, desbravadores, conquistadores. Segundo o educador, “o próprio sistema educacional está montado para massacrar, traumatizar estes/as estudantes desde o início de suas aprendizagens. Que autoestima essas crianças terão?”.

Sherwin e eu saíamos a cada encontro, refletindo e conversando sobre o alcance que teriam nossos discursos e como é importante que existam momentos como o que tínhamos vivido, momentos em que os/as estudantes eram estimulados a pensar e a se expressar, ainda que fosse com dúvidas ou questionamentos sobre nossas propostas, a problematizar e ficar inquietos nos mais diferentes níveis, tanto no pessoal, quanto no familiar e comunitário.

DEIXA O MENINO JOGAR!

Voltamos à escola em dezesseis de setembro, para encontrar com as mesmas turmas, para mostrar aos/às estudantes vídeos produzidos pelo Sherwin e o Instituto Congo Nya. E eles/as assistiram aos vídeos, reconheceram lugares e pessoas da cidade e comentavam entre eles/as.

Depois da exibição dos vídeos, Sherwin falou sobre a câmera filmadora que utilizaria com eles/as nos encontros seguintes e deixou que cada um/uma pegasse e olhasse o equipamento pelo tempo que desejasse, para irem se familiarizando. A câmera passou de mão em mão e alguns/mas olhavam com mais curiosidade e faziam brincadeiras enquanto outros/as mal a seguravam, por medo de deixar cair.

Depois que todos/as manusearam a câmera, Sherwin propôs que os/as estudantes respondessem (oralmente) perguntas que foram anotadas nos cadernos pelos/as estudantes em encontro anterior. Estas perguntas foram inspiradas na unidade didática intitulada “*Preconceito e discriminação em sala de aula: conscientização e valorização da diversidade a partir do ensino de história*” elaborada pela professora Solanja do Nascimento sob orientação do professor Dr. Wander de Lara Proença da Universidade Estadual de Londrina. O estudante, Kalil, fazia as perguntas e as respostas eram dadas, espontaneamente, por colegas da turma. Seguem as perguntas que direcionaram o diálogo:

Quem são as pessoas que vocês buscam para conviver no dia a dia?
São aquelas que mais parecem com você?
Aqueles que pensam agem e gostam das mesmas coisas?
É mais fácil conviver com os iguais? Por quê?
Qual o problema em conviver com os diferentes?
Vocês concordam que as diferenças afastam as pessoas?
Concordam que é legal ser diferente? Por quê?
(NASCIMENTO, 2016, p. 13).

Enquanto isso, havia alguém filmando as respostas e as intervenções do Sherwin e as minhas. O manuseio da câmera foi revezado entre dois estudantes. Este foi um importante exercício de familiarização dos/as meninos/as com a câmera e com o Sherwin, que editou um vídeo de vinte minutos com imagens feitas pelos/as estudantes no decorrer dos encontros.

“NÃO ME CHAME DE NEGUIM!”

No dia vinte e três de setembro, fomos mais cedo para escola, meia hora antes do horário de entrada, a fim de organizar a sala de maneira que favorecesse a troca de experiências entre os/as estudantes e nós, que levamos as propostas de diálogo. O espaço físico das salas de aula do CEF Miguel Arcanjo não permite que coloquemos as mesas e cadeiras

em círculo, mas como estas turmas do PAAE são menores, conseguimos montar um semicírculo que coubesse todos/as os/as estudantes. A partir daquele dia, a sala sempre foi organizada desta maneira, afinal sentimos que os efeitos, esperados por nós, foram alcançados: podemos olhar uns/umas nos olhos dos/as outros/as, tendo um ambiente que favoreceu relações mais dialógicas e trocas significativas.

Vale registrar que o DF estava passando por um período de mais de cem dias sem chuva, como de costume para esta época do ano e nós educadores/as e estudantes sentíamos muito cansaço neste período. Nós adultos/as já temos dificuldades em lidar com as tarefas diárias e penso que para adolescentes seja ainda mais difícil, desta feita são mais frequentes os pedidos para saírem da sala para beber água, alguns/as estudantes demonstram total desânimo em estar em sala, por muitas vezes, ficam cabisbaixos/as e reclamam de dor de cabeça e mal-estar, chegando ao extremo de terem de sair de sala com o nariz sangrando em função da baixíssima umidade relativa do ar.

Neste dia, refletimos bastante sobre como nós professores reclamamos do desinteresse dos/as alunos/as, mas não consideramos as condições em que estamos trabalhando e que eles/as estão diretamente envolvidos nestas condições, sejam elas climáticas, de estrutura física e geográfica, social e até política e econômica, pois neste calor e seca absurdos, muitos percorrem grandes distâncias, muitas vezes andando, até chegar à escola, às 13h da tarde, auge do calor diário.

Para este momento do trabalho, ouvimos a música de Gabriel O Pensador Racismo é burrice que já havia sido mostrada pelo professor Luis. Foi entregue para cada um/uma, cópia impressa com a letra da música.

Racismo é burrice – Gabriel, O Pensador
Salve, meus irmãos africanos e lusitanos, do outro lado do oceano
O Atlântico é pequeno pra nos separar
Porque o sangue é mais forte que a água do mar
Racismo, preconceito e discriminação em geral

É uma burrice coletiva sem explicação
Afinal, que justificativa você me dá para um povo que precisa de
união
Mas demonstra claramente
Infelizmente
Preconceitos mil
De naturezas diferentes
Mostrando que essa gente
Essa gente do Brasil é muito burra
E não enxerga um palmo à sua frente
Porque se fosse inteligente esse povo já teria agido de forma mais
consciente
Eliminando da mente todo o preconceito
E não agindo com a burrice estampada no peito
A elite que devia dar um bom exemplo
É a primeira a demonstrar esse tipo de sentimento
Num complexo de superioridade infantil
Ou justificando um sistema de relação servil [...]
(GABRIEL - O PENSADOR, 2003).

Depois de escutarmos a música, pedimos a eles que destacassem o verso ou versos que mais lhes chamaram a atenção. Enquanto eles/as se manifestavam, a estudante Maria Eduarda filmava as participações. Deixamos que eles/as falassem, sem uma ordem estabelecida, por exemplo, pela disposição em que estavam sentados/as. Propusemos que falassem, quem tivesse interesse e vontade de participar.

Kalil foi o primeiro a se manifestar e disse que a frase que chamou sua atenção foi a que diz que “Branco no Brasil é difícil, porque no Brasil somos todos mestiços.” Marcos, que estava sentado ao lado de Kalil, logo se pronunciou também e deu destaque para os versos “Não seja um ignorante, não se importe com a origem ou a cor do seu semelhante”.

Destaco que Marcos é o estudante que sempre era chamado por vários meninos da turma de “neguim” e já demonstrou não gostar de ser chamado assim. Nos encontros anteriores a este, desde que tenho ido à escola para fins desta pesquisa, o Marcos estava ausente e esta foi a

primeira vez que ele participou de um momento de reflexão sobre relações étnico-raciais. Mesmo na sua ausência, em encontros anteriores, os colegas reconheceram que o comportamento deles estava em desacordo com o que vínhamos falando a respeito das diferenças em nosso convívio diário, seja em sala de aula ou fora dela.

Jucileia, que em momento anterior nos contou que se incomoda com o fato das irmãs chamarem-na de macaca, por ela ser a única negra entre elas, disse que revidava com outras ofensas e nos disse, ainda, que achava normal estas “implicâncias” entre irmãs. A estudante trouxe como parte da música que chamou sua atenção o verso que diz: “E de pai pra filho o racismo passa, em forma de piadas que teriam bem mais graça se não fossem o retrato da nossa ignorância, transmitindo a discriminação desde a infância, e o que as crianças aprendem brincando.” A escolha de Jucileia me remeteu logo às marcas de racismo nas relações que se dão no seio de sua família notadamente inter-racial que ela havia relatado dias antes de ouvirmos esta canção.

Jonathan é um dos estudantes mais participativos e costuma expor suas opiniões com mais desenvoltura. Desta vez, ele escolheu os versos que mais lhe chamou atenção e quis explicar o porquê da escolha, ele também gostou do verso que diz que “branco no Brasil é difícil...”, falou sobre as múltiplas possibilidades culturais que percebe na comunidade de São Sebastião e na escola, além de dizer acreditar que seja assim também em outros lugares do país.

Sherwin e eu também fizemos intervenções, principalmente quando deixamos a turma livre para manifestações e o silêncio era a resposta. Sherwin destacou como versos que chamaram sua atenção os que dizem: “Essa gente do Brasil é muito burra e não enxerga um palmo à sua frente.” O educador provocou os/as alunos/as a pensarem sobre o fato de um brasileiro estar afirmando isso e fez conexão com as experiências de racismo que sofreu depois de chegar no Brasil.

“QUE TRANÇAS LINDAS!”

No dia 30 de setembro o encontro com o sétimo I começou sem a presença de Sherwin, que precisou chegar um pouco depois. Os textos motivadores para este encontro foram um texto de Djamilia Ribeiro filósofa, feminista negra e escritora brasileira, postado em sua página do Instagram, sobre a zagueira da seleção francesa na ocasião da Copa do Mundo de Futebol Feminino, Wendie Renard e as ofensas sofridas pela jogadora em redes sociais por “humoristas” brasileiros sob o pretexto de que seu cabelo mereceria destaque nas redes sociais em forma de piadas. Segue o texto, que foi lido coletivamente:

Quantas de nós já fomos Wendie Renard?

A zagueira da França Wendie Renard foi vítima de piadas racistas por conta dos seus cabelos. Ela tem 28 anos, já venceu 11 campeonatos franceses, 4 Champions League, recebe o terceiro maior salário do futebol feminino, mas foi reduzida “à preta do cabelo duro e feio”. Uma atleta excelente, mas que vira piada. Por isso tenho zero tolerância com “humoristas” que fazem isso. Só a gente sabe como é ser alvo desse tipo de comentário. Quantas mulheres negras se violentam para atender a imposição de padrão estético? Quantas feridas causadas no couro cabeludo e na autoestima? Quantas violências no cotidiano escolar? Desde “não vou dançar com a neguinha do cabelo duro” a “por que você não alisa seu cabelo?” Só a gente sabe. Só as mulheres dos cabelos crespos, que não fazem cachos, sabem. Só as dos “cabelos sem definição”, sabem. Por que Wendie deve atender a um padrão, mesmo aquele estabelecido dentro da comunidade, como se não fôssemos diversas? Por que você se incomoda com o modo pelo qual a jogadora se apresenta? O que isso interfere na sua vida? “Ah mas eu acho feio”. Problema seu e de seus gostos condicionados.

Até quando vamos reduzir mulheres, sobretudo negras, às suas aparências? Sugiro leitura de “Racismo Recreativo”, de @ajmoreirabh [Adilson José Moreira].

Wendie Renard tem nome e sobrenome, parafraseando Lélia Gonzalez, para que o racista não coloque o nome que quiser. (RIBEIRO, 2019).

Antes da leitura do texto, apresentei a autora Djamila Ribeiro, mostrei fotos dela no perfil da mesma rede social onde o texto foi publicado e percebi alguns comentários elogiosos, entre as meninas, à beleza da filósofa brasileira e admiração delas por suas tranças.

Perguntei se eles/as se lembravam da referida Copa do Mundo de Futebol Feminino, dos jogos do Brasil, como as jogadoras do Brasil se saíram na competição e quem foi a seleção campeã, toda essa conversa na tentativa de fazer com que houvesse um clima de interação e o texto fizesse sentido no contexto daquele momento do jogo da França e das repercussões em torno da estética da jogadora Wendie Renard.

Ficaram atentos/as à leitura e desta vez não provoqueei tanto a participação deles/as, pois senti que eles/as estavam preocupados com a apresentação de trabalhos avaliativos para o fechamento do bimestre.

Neste dia também foi compartilhado o videoclipe da canção *Todo dia*, dos artistas paulistas, Rashid e Dada Yute, a letra deste rap trata do cotidiano do povo preto na sociedade brasileira e o genocídio da juventude negra, trazendo exemplos de fatos recentes de mortes violentas de jovens negros, como foi o caso do assassinato de Pedro Henrique, de vinte e cinco anos, pelo segurança do hipermercado Extra, no Rio de Janeiro em fevereiro de 2019, além de referência ao movimento Mães de Maio.

Todo dia – Rashid e Dada Yute

Luto todo dia, preto é luto todo dia
Se eu não pego a minha caneta e junto rima e melodia
Luto todo dia, preta é luto todo dia
Mais um que se foi, quem avisa sua tia?
Essa filosofia branca que destrói
Entra na rede sanguínea e te corrói
Feliz quando me veem andando de Caloi
Preto fodido de carro, chamam de boy
Pesado nas linha, onde a censura ameaça
A volta e a desesperança fez um monte dos nosso reaçã
Em meio à nuvem de fumaça e efeito moral

De uma falsa moral, seca o choro na bandeira enquanto nossas
lágrimas regam o seu laranjal
Uau
Extra, extra, um preto foi morto no Extra!
O preço é alto pra nós, foi liquidação mas o boy contesta
Os memo que celebra escravidão com festa
Faz piada com Mbappé
E depois se desculpa, do alto do seu privilégio, que ele não aceita ter
Relações digitais, só as contas são pessoais
Cada um olhando sua tela mas as redes são sociais
E eu meto marcha, faço da arte o engate, bora puxar o carro
Puxar o bonde, puxar o coro, que o silêncio mata por dentro igual
cigarro
Eles tiram sarro quando os nossos pedem socorro
(...) (RASHID; YUTE, 2019).

Logo depois Sherwin chegou, se inteirou sobre o que estávamos debatendo, fez interferências sobre seus próprios cabelos, trançados em *dreadlocks*, afirmando haver possibilidades outras de estética que neguem o atendimento a um padrão estético embranquecedor. Na sequência quis compartilhar conosco um vídeo curto de uma reportagem da TV Brasil sobre uma pesquisa acerca das contribuições de homens e mulheres negros/as para a humanidade. Os poucos exemplos da peça televisiva já despertaram curiosidade nos meninos/as, quando perceberam que elementos do cotidiano deles foram invenções de pessoas negras.

Neste encontro, nos minutos restantes para o final do horário, quis saber dos/as estudantes o que estavam pensando destes momentos de reflexão que temos tido desde o início do semestre e as respostas, de uma maneira geral, foram positivas, inclusive a estudante Maria Eduarda disse que poderia ser mais frequente esse tipo de “aula”, em que eles/as podem se expressar.

O SINAL NÃO COMUNICOU O FIM DA “AULA”

Sete de outubro o professor foi o Sherwin, que nos trouxe uma apresentação sobre a África e nos ensinou muito sobre este continente, desde a quantidade de países, a localização geográfica, os interesses dos colonizadores, a pluralidade étnica e cultural, as construções antigas e cenas atuais de cidades como Nairóbi, Cidade do Cabo e Adis Abeba.

Antes de mostrar a tela com o mapa do continente, Sherwin perguntou se nós sabíamos quantos países têm na África e os/as meninos/as começaram a responder com números aleatórios e ele dando dicas se estavam chegando perto do número correto. Foi um momento de descontração tanto para ele quanto para os/as meninos/as.

O sinal para o término da aula tocou e ninguém se levantou, mesmo com o professor falando, como é costume deles/as (geralmente eles/as não querem saber do que o professor está falando, o toque do sinal é como se fosse uma ordem para se levantarem e saírem da sala para a próxima aula, de outra disciplina). Desta vez esperaram o Sherwin concluir sua fala e liberá-los/as para saírem.

QUEM FOI ZUMBI? ONDE FICA PALMARES?

A segunda de quatorze de outubro foi dia de recesso escolar para estudantes e professores de toda a rede pública do DF. Retornamos à escola no dia 21, com a ideia de gravarmos uma encenação onde os/as meninos/as representariam Zumbi dos Palmares. Antes de apresentarmos para a turma o texto proposto, retirado do site *A cor da Cultura*, buscamos contextualizar a vida deste sujeito histórico e sondar o que os/as estudantes já sabiam sobre ele.

Sherwin e eu falamos sobre Zumbi e Sherwin nos trouxe a narrativa de sua ida ao Quilombo dos Palmares, descrevendo o espaço físico e contando com entusiasmo sua experiência na Serra da Barriga, em Alagoas. Neste momento gravei sua fala que segue transcrita:

Visitei Alagoas há dois anos e foi muito interessante. Chegando no local... primeiro, o local é alto, muito alto, onde tá o acampamento, certo? Onde fica Palmares mesmo. É uma caminhada bem interessante. Eu fiquei imaginando no tempo de chuva. Eles mesmos falaram que no tempo de chuva tem gente que cai! Tem que colocar uma corda descendo pra galera segurar pra subir, porque tem lugares que é bem íngreme e embaixo tem uma entrada com uma placa de bem-vindos e uma praça e lá embaixo tem uma cidade com pessoas morando, tem lojas, bares e faz parte desta mesma área que é do quilombo. Mas os acontecimentos das batalhas foram lá em cima, onde todo mundo sobe pra ver onde as coisas ainda são preservadas. E o interessante é que lá notei a presença indígena e de pessoas não-indígenas e não-negras, mas que também fez ativismo no processo de busca por liberdade e estavam lá. É muito interessante lá em cima! É grande, o espaço. Tem pessoas que ficam como cuidadoras e tem pequenos museus, cabanas feitas de palha, com histórias contadas nas paredes. É onde se pode ver estátua simbolizando Ganga Zumba e Zumbi pequeno ao lado dele. Porque a gente só ouve falar de Zumbi, Zumbi, Zumbi... aí você pensa que Palmares é Zumbi, mas não, tem muita gente que veio antes dele, porque este negócio começou muito tempo antes, quando ele fugiu pra lá, Palmares já existia. Então, é muito interessante esta história das pessoas que estavam lá antes nas batalhas. É muito importante que a gente também fale desta história, porque a história do povo negro no Brasil não pode ficar no nome de uma só pessoa, é impossível. Então, voltando à experiência da Serra da Barriga, eu estive no final do ano, pra fazer uma palestra na Universidade de Alagoas e falei pras pessoas na universidade que a única coisa que queria fazer antes de ir embora era visitar o Quilombo dos Palmares e foi uma longa viagem! É uma caminhada danada, nós fomos e eu gostaria até de voltar lá em Vinte de Novembro. Dizem que é um espetáculo nesta data, que é quando a galera sobe mesmo, os terreiros, todo mundo de branco, de vestidos, capoeira em peso, coisa pra arrepiar a gente. Me senti muito fortificado ao ir àquele lugar! E estes locais, eu creio que acontece com a gente se [estamos] ligados na situação ou se a gente está um pouquinho mais interiorizado com a gente mesmo, você sente coisas no local. Quando eu falo sente,

you sente mesmo, coisas no local! E you percebe algo e não foi a primeira vez que senti. Aconteceu a mesma coisa quando estive no Maranhão, em um local chamado Reviver, uma espécie de Pelourinho. Lá eu deitei na praça e apaguei e tive experiências que não foram só de sonhos! Neste lugar a sensação foi diferente de Palmares, foi pesado. No quilombo senti alívio, a sensação de orgulho, e senti uma coisa que fala pra você que vale a pena lutar. Perceber a inteligência de escolha do lugar, pensando nas batalhas, pensando em resistir. Tudo isso foi genial. Eram verdadeiros gênios! Fiquei surpreso com a quantidade de brancos que moram lá embaixo. Fiquei me perguntando onde estão os descendentes do povo que lutou aqui. Encontrei muitos bares, muitas pessoas bebendo, mas não percebi a história do povo negro ali embaixo, só lá em cima (Sherwin Morris, 2019).

Na sequência, entregamos um texto impresso a cada um/uma dos/as estudantes, para que levassem consigo, lesem e se familiarizem com o material para o próximo encontro. A ideia era que cada estudante tivesse uma fala do referido texto e Zumbi dos Palmares fosse representado por diferentes pessoas que fossem voluntárias a falarem o trecho escolhido por eles/as. Segue o texto, com adaptações em relação ao original que foi entregue aos/às estudantes:

Encenação – ZUMBI DOS PALMARES

Fonte: A cor da cultura com adaptações.

CENA 1

Zumbi paira por sobre uma foto da Serra da Barriga, em Alagoas, num céu carregado de chuvas e trovoadas.

Zumbi:

Eu vivi no tempo da escravidão, mas conheci a liberdade no quilombo. Eu vi o caos da cidade grande e o poder de organização do meu povo.

CENA 2

Zumbi:

Nosso quilombo começou pequeno. Eram uns poucos negros em busca de liberdade na época da fundação. Disso eu sei sem ter visto. Me contaram. Quando eu nasci, nosso mocambo era apenas um dos muitos que formavam Palmares. Chegamos a ser 30 mil. A maioria era negra, mas tinha também mestiços e índios. Nossa força de trabalho e poder de organização permitiram até que Palmares estabelecesse comércio com as cidades próximas.

Zumbi:

Ainda criança, fui arrancado daqui e levado para ser criado por um padre branco. Recebi, no batismo, o nome de Francisco. Aprendi como um colonizador pensa...

Zumbi:

... E assim que eu aprendi, fugi e voltei para Palmares.

Zumbi:

Fui acolhido pela família de Ganga Zumba, o rei. Os colonizadores e exploradores sempre tentavam invadir nosso território. Em 120 anos, foram 66 combates.

Zumbi:

Graças às nossas habilidades, resistimos por muito tempo. Nossos inimigos propuseram um acordo, com o qual eu não concordei. Mas Ganga Zumba, que era rei, achou que eles iam cumprir o prometido. Não cumpriram e Ganga deixou Palmares. Eu virei rei e a luta continuou.

Zumbi:

Usaram faca e arma de fogo para me matar. Fui decapitado em 20 de novembro de 1695. Palmares resistiu por mais de 30 anos antes de sucumbir. Me chamaram de Francisco, mas eu sou mesmo é Zumbi. Zumbi dos Palmares. Sou um cidadão negro brasileiro.

CENA 3

Narrador:

Ninguém sabe qual era o rosto de Zumbi, mas todos sabem que sua capacidade de resistência atravessou os séculos.

“É chegada a hora de tirar nossa nação das trevas da injustiça racial”, disse Zumbi. E eu digo: sou...nome do narrador. Sou um cidadão negro brasileiro.

ELES/AS REPRESENTAM ZUMBI

Na aula seguinte, logo na chegada pedimos para que os/as estudantes pegassem os textos que foram entregues na semana anterior. Havia dezessete alunos/as presentes e uns dez estavam sem o texto impresso, mas logo imprimimos a quantidade que faltava e todos/as puderam acompanhar a leitura para depois escolherem uma fala.

Antes de começarmos a leitura, colocamos uma música para tocar com a finalidade de entramos no clima para as escolhas das falas. Notei que eles/as demonstram gostar das músicas que temos levado até o momento e desta vez escolhemos uma banda de Brasília, Natiruts, que gravou uma música com o título Palmares, em 2017:

Palmares

A cultura e o folclore são meus
Mas os livros foi você quem escreveu
Quem garante que Palmares se entregou
Quem garante que Zumbi você matou
Perseguidos sem direitos nem escolas
Como podiam registrar as suas glórias
Nossa memória foi contada por você
E é julgada verdadeira como a própria lei (...) (NATIRUTS, 2017).

Logo depois de ouvirmos a música, propusemos a leitura coletiva e dissemos-lhes que podiam escolher uma fala para representarem Zumbi. De início poucos/as se animaram. Apenas três deram resposta imediata e manifestaram interesse em uma fala específica que logo foi sinalizada no texto de cada um/a para identificarmos em todos os textos e facilitar os ensaios.

Beatriz, Franciele e Jonathan foram logo escolhendo suas falas e Sherwin e eu incentivando a participação dos/as demais. Dentro de uns vinte minutos, meia hora tínhamos mais nove participantes, além dos/as três citados/as: Vitor, Rebeca, Alisson, Luan, Flamisson, Jeferson, Ricardo, Guilherme e Flávio, este pegou para si a incumbência de filmar, inclusive os ensaios.

Foram necessários dois horários com esta turma, o que nos impossibilitou de encontrar com o sétimo ano H. Pudemos nestes dois horários, “passar” o texto já com os/as respectivos representantes das falas, por três vezes, com a ideia de no próximo encontro fazermos os acertos de figurino, local da filmagem e na sequência gravar a versão final, tudo sob orientações de Sherwin.

O QUE FAREMOS NO DIA 20 DE NOVEMBRO, PROFESSORA?

Voltamos à escola no dia onze de novembro e, com o intervalo de tempo sem encontros, em função dos jogos interclasses, os/as estudantes não estavam com o mesmo interesse em encenar o texto que começamos a ler coletivamente, semanas antes. Tentamos convencê-los/as, mas não insistimos muito, pois não vimos sentido em fazermos uma atividade em que o interesse seja só de quem a propõe.

Por outro lado, havia uma sutil cobrança por parte deles/as de que fizéssemos algo para celebrarmos o Dia Nacional da Consciência Negra, mesmo que esta ação não estivesse em nossos planos, pois nosso discurso era justamente o de não trabalharmos pontualmente em prol da data, mesmo reconhecendo a importância e significado da mesma. Diante da manifestação do desejo dos/as estudantes pela celebração e do desinteresse deles/as pelo texto a ser interpretado e filmado, achamos por bem entrarmos em sintonia. Chegamos ao consenso de cantarmos alguma das músicas que passamos durante o semestre e escolhemos Palmares, a última que escutamos em sala.

Os/as meninos/as gostaram da ideia e começamos os ensaios. Ensaíamos e produzimos cartazes com dizeres de músicas e frases com conteúdos da luta antirracista e autoafirmação de pertencimento à identidade negra. A estudante Jucileia nos surpreendeu com seu talento nas artes visuais. Nem mesmo o professor de artes destas turmas sabia deste talento e se admirou ao ver os trabalhos da estudante.

O interessante de trabalhar com esta produção mais manual, conversando com os/as estudantes, foi poder perceber como aconteceram algumas apropriações de saberes e como estes saberes se manifestam em questionamentos. Uma estudante, a Vitória, me interpelou: “professora, sabe o que eu estava pensando? Por que fazemos estes trabalhos sobre

consciência negra só uma vez por ano e não o ano inteiro?” Para mim, esta indagação da Vitória foi a mais genuína demonstração de como a Educação para as Relações Étnico-raciais é necessária e que sendo trabalhada com tempo e continuidade, faz sentido para os/as estudantes.

Alguns meninos pediram para eu deixar que colocassem música no meu aparelho celular enquanto estávamos ali no pátio na produção dos cartazes e eu deixei. As músicas que eles escolhiam dialogavam com o que tínhamos conversado em sala de aula. Colocaram músicas dos Racionais MC's, como Negro Drama e outros *raps* que eu não conhecia, mas com letras conscientes e que trazem elementos do universo do jovem negro na/da periferia. Enquanto eu estava distraída com os trabalhos, a estudante Beatriz usou o mesmo aparelho que tocava música para fotografar o ambiente, só me dei conta dos cliques dela ao chegar em minha casa e achei ótimo, pois neste dia havia esquecido de registrar este momento.

Já em casa fiquei pensando como estes momentos mais leves, fora de sala de aula, com conversas descontraídas, são oportunidades de apropriações e trocas de saberes e mesmo de avaliações, me lembrei muito de como o notável educador brasileiro, Paulo Freire, nos orientou no sentido de uma educação libertadora, que tem como referência a realidade dos/as educandos/as e a relação dos educadores/as com os temas contextualizados na realidade das comunidades em que ensinam e aprendem e não apenas em que se transferem saberes. Remeteu-nos ao diálogo com o pensamento de Freire, pois para ele:

É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. Na maneira como lidamos com os conteúdos que ensinamos, no modo como citamos autores de cuja obra discordamos ou com cuja obra concordamos (FREIRE, 1996, p. 10).

O combinado para o dia Vinte de Novembro era uma celebração entre nós do PAAE: estudantes, professores/as e como convidados, o

diretor e o coordenador pedagógico e, para acomodar as três turmas, combinamos de irmos para o pátio e cantarmos a música ensaiada por eles/as, no último horário do dia.

CELEBRAMOS COM MÚSICA E CHUVA!

No dia Vinte de Novembro cheguei à escola faltando uns quarenta minutos para o último horário e fui interpelada pelo professor Pedro – professor de história e PD dos nonos anos – me dizendo que queria levar seus/suas alunos/as para assistirem a apresentação. Eu disse que podia. Quando outro professor, o Daniel, de educação física, viu o movimento no pátio, também chegou para ver. Os/as meninos/as do PAAE logo reclamaram da plateia e eu disse-lhes para ficarem tranquilos/as, que aquelas pessoas estavam ali para prestigiar a apresentação e logo eles/as desconsideraram a vergonha que sentiram no início e cantaram animados/as o reggae cerratense.

Virou uma festa! Enquanto eu preparava os/as estudantes para cantarem, o coordenador, Adalex, trouxe uma caixa de som maior do que a que usamos nos encontros em sala de aula e um microfone, o que fez toda a diferença. Eu não esperava por isso! Antes e depois da apresentação da música, Adalex ficou cantando *raps* também dos Racionais MCs, os/as meninos/as ficaram muito animados/as em ver o coordenador se divertindo daquele jeito e enquanto ele cantava, eles/as acompanhavam dançando e, quem sabia, cantava junto. Vários/as deles/as pegaram seus celulares e filmavam aquela cena.

A ventania e a chuva nos impediram de expor os cartazes como pensamos: suspensos no teto da área coberta, nesta impossibilidade, como alternativa, os/as meninos/as os seguraram para evitar que rasgassem. As mensagens trazidas eram frases curtas como “Vidas negras importam”, “Sejamos todos/as antirracistas!”, “Um sorriso negro traz felicidade!”, entre outras.

Lembro que nesta tarde, ao sair de casa, vi o céu da cidade como eu nunca vi antes ou nunca me atentei para aquele tom, um preto azulado de nuvens densas. E bem na hora deles/as cantarem caiu uma chuva daquelas, que só quem é do cerrado sabe o valor que tem, se alegra e até comemora. A festa estava completa. Foi de alegrar o coração ver aqueles/as que são os/as estudantes mais desacreditados/as da escola, os que recebem mais comentários maldosos na sala dos/as professores/as, sendo admirados/as e se admirando. Saí da escola com a sensação de que é possível praticar uma educação transformadora, antirracista, engajada e afetiva.

O coordenador Adalex, já no caminho para o seu trabalho em outra escola, no turno noturno, me enviou uma mensagem de áudio, falando de como gostou daquela tarde. Ele e quem mais esteve presente, como o diretor Raphael, o professor Luis, o professor Pedro e o professor Daniel, demonstraram sentir uma alegria comum a todos/as nós, inclusive os/as estudantes!

Estas oficinas nos ensinaram muito! Certamente estes/as meninos/as conseguiram refletir sobre si e sobre como se relacionar com “o/a outro/a”, entenderam que merecem ser respeitados/as e podem oferecer reciprocidade nesse sentido. Aprendemos que o planejado pode não acontecer e tudo bem, nos reinventamos. Aprendemos que uma relação de liberdade entre estudantes e educadores/as constrói uma educação mais honesta e efetiva. Como nos elucida a educadora estadunidense Bell Hooks em diálogo com o mestre-pedagogo brasileiro Paulo Freire: “Somente numa tal prática em que os que ajudam e os que são ajudados se ajudam simultaneamente, é que o ato de ajudar não se distorce em dominação do que ajuda sobre quem é ajudado.” (HOOKS, 2019, p. 77).

REFERÊNCIAS

CARNE DOCE. Preto Negro, 2014. Soni Music Disponível em: <https://music.youtube.com/watch?v=RypzlbKO6DE&list=RDAMVMRypzlbKO6DE> Acessado em: 10 ago. 2019.

EMICIDA. *Emicida* - Eminência Parda participação Dona Onete, Jé Santiago e Pappillon, 2019. (4m 04s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_zaqRm73GCo.> Acesso em 02 jul. 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: wmf Martins Fontes, 2019.

GABRIEL O PENSADOR. *Gabriel O Pensador* - Racismo é Burrice, 2016. (4m 52s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=c4lbDBWr3g>.> Acesso em: 02 jul. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109, jan.- abr. 2012.

MARTINHO DA VILA. Zumbi dos Palmares (1655?–1695). *A cor da cultura*, 2010. Disponível em: <http://antigo.acordacultura.org.br/herois/episodio/zumbidospalmares>>. Acesso em: 10 de out. de 2019.

NASCIMENTO, Solanja do. Preconceito e discriminação em sala de aula: conscientização e valorização da diversidade a partir do ensino de história. In: SECRETARIA de EDUCAÇÃO do PARANÁ. *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE*. Produções didático-pedagógicas. 2016.

NATIRUTS, *Natiruts* – Palmares, 2017 (5m 12s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZcXTJhliAgY>:. Acesso em: 02 jul. 2020.

PAIM, Elison Antonio; ARAÚJO, Helena Maria Marques. Memórias outras, patrimônios outros, e decolonialidades: Contribuições teórico-metodológicas para o estudo de história da África e dos afrodescendentes e de história dos Indígenas no Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(92), 2018, p. 1-24. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3543>>. Acesso em: 20 de novembro de 2019.

RASHID OFICIAL. *Rashid* - Dada Yute - Todo Dia, 2019. (5m 07s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UmMJWsuQayA>. Acesso em: 02 jul. 2020.

RIBEIRO, Djamila. *Quantas de nós já fomos Wendie Renard?* Disponível em <https://www.instagram.com/djamilaribeiro1/>. Publicado em 25 de jun. 2019.

6

*Jaqueline Pelozato
Cristina Scheibe Wolff*

**Gênero e ensino
de História:**
uma possibilidade
em redes sociais

INTRODUÇÃO

Nesse momento histórico com a pandemia do Covid-19, percebemos ainda mais a importância da utilização do mundo virtual para novas reflexões no ensino de História, para compreendermos a forma como nossa sociedade está lidando com seu passado e com o seu presente. Nesse sentido, os dados apresentados nesse artigo são parte da pesquisa em andamento no ProfHistória-UFSC, com o objetivo de debater sobre a possibilidade de utilizarmos o *Instagram* (rede social) como ferramenta para o ensino de História na perspectiva de gênero. Esta abordagem virtual pode ser uma possibilidade pedagógica para o ensino de História?

Segundo Costa (2015, p. 161), a tecnologia pode ser uma alternativa que contribua na desnaturalização da concepção de história e “no rompimento com a lógica da memorização e da linearidade” com a utilização de recursos como imagens, acervos online, visitas virtuais e plataformas interativas, entre outros.

Nesse sentido, problematizar a tecnologia, neste caso as redes sociais, é um trabalho necessário, compreendendo que as pessoas estão imersas nesses espaços, desde mídias tradicionais (TV e Rádio) como as mídias emergentes (redes sociais) e muitas vezes consomem aquilo que veem e ouvem, sem refletir sobre as mensagens que essas mídias produzem. Por que não aproveitar a riqueza de materiais, imagens, o acesso facilitado às fontes históricas, em uma linguagem acessível que permite chegar diretamente aos estudantes? Entretanto, operacionalizar isso constitui um desafio muito grande para professoras e professores formados justamente na “lógica da memorização e da linearidade”, no conhecimento guardado em textos escritos, nas aulas expositivas.

Apesar de nossa formação em história geralmente negligenciar essas linguagens trazidas pela cibercultura, ela não é tão recente assim, tendo nascido nos anos 50 com a informática e a cibernética e se tornado

popular a partir da década de 70 e mais completamente a partir dos anos 80 e 90 com os microcomputadores pessoais, em ainda mais fortemente a partir dos anos 1990 com o *boom* da internet (LEMOS, 2002, p.18). E nós gostaríamos de acrescentar que na última década, o surgimento e a generalização do uso de *smartphones* e da internet rápida via celulares, possibilitou o acesso à cibercultura de parcelas da população que ainda não tinham esse acesso em décadas anteriores, o que inclui muitos e muitas estudantes das escolas públicas.

A internet mudou nossa forma de perceber o mundo ao nosso redor, hoje a maioria das pessoas possui um dispositivo móvel conectado, redes sociais, na TV possuem formas de interação, ou seja, mesmo as pessoas que não têm acesso à internet são afetadas de alguma forma por esse modo de compreender o mundo. Assim,

[...] a cibercultura é a nova forma da cultura. Entramos hoje na cibercultura como penetramos na cultura alfabética há alguns séculos. Entretanto, a cibercultura não é uma negação da oralidade ou da escrita, ela é o prolongamento destas; a flor, a germinação. Sejam os vitalistas até o fim! Se considerarmos a linguagem como uma forma de vida, o aperfeiçoamento dos meios de comunicação e do tratamento da informação representa uma evolução de seu mecanismo reprodutor (LEMOS, 2002, p. 13).

Não podemos mais, como professoras de história ignorar essa mudança tão fundamental na sociedade. Precisamos refletir como ensinar nessa cibercultura, como as redes sociais podem colaborar para o ensino de História, como a internet pode potencializar o ensino. A proposta da dissertação é compreender como nós professoras do ensino básico ensinamos História na perspectiva de gênero, quais as dificuldades e principalmente encontrar caminhos para utilizar o *Instagram* como uma ferramenta para esse fim. No contexto deste capítulo, que se originou da pesquisa para uma dissertação de mestrado em curso, buscou-se compreender como essas questões de gênero são trabalhadas na sala de aula, a partir de uma pesquisa exploratória em que foram entrevista-

das três professoras, formadas em História nas Faculdades Integradas de Lages-SC (instituição privada de ensino superior) que trabalham essa disciplina no ensino público da rede estadual de Santa Catarina. As escolas em que atuam, estão localizadas em Lages-SC, na área urbana. Valéria trabalha no CEDUP (Centros de Educação Profissional) somente com o Ensino Médio, Maria José e Flávia trabalham do 6º ano do fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Todas trabalham somente no ensino público estadual. Num segundo momento criamos a conta comercial¹⁴ no *Instagram* buscando conversar com as dificuldades das professoras com relação aos termos, como chamar uma aluna trans? Dentre outros questionamentos, e convidamos os estudantes para participar e construir narrativas através das perguntas, das interações no geral.

As reflexões dos estudos de gênero são nosso caminho para compreender e desvelar as relações de injustiça e intolerância, no espaço escolar. Assim quando falamos sobre o conceito de Gênero partimos da fundamental definição de Joan Scott, para quem gênero é um elemento das relações sociais e ao mesmo tempo, uma relação de poder. Para Wolff e Saldanha (2015, p. 35-36), gênero faz parte das relações sociais, não pode ser ignorado, é uma construção social, está relacionado à cultura, ou seja, cada sociedade e tempo histórico compreendeu essas relações de formas diferentes, é um sistema relacional de classificação social, é poder.

Assim “gênero” é uma categoria histórica que se forja na relação entre as pessoas, está inserido nas culturas, enfim, é um conceito que lança luz às discriminações, intolerâncias e desnuda, desnaturaliza as relações de poder. Na contramão desses estudos a apropriação errônea do conceito dá-se no que se tem denominado como “ideologia de gênero”, uma tentativa de desacreditar os estudos de gênero e de cristalizar preconceitos tais como a misoginia, a homofobia e a transfobia, que nas escolas geram tantas situações de violência. Richard Miskolci faz uma genealogia, como ele mesmo denominou, de como as questões de gênero foram e são questões

¹⁴ A conta comercial no *Instagram* permite acesso ao perfil do público, a idade, cidade, etc.

que preocupam as alas conservadoras na América do Sul, principalmente com a ascensão de governos de esquerda. Nas suas próprias palavras:

Identificamos a emergência da noção “ideologia de gênero” como contraofensiva católica à Conferência da ONU em Beijing, mas que passa a ser disseminada no clero após o Documento de Aparecida (2007) até se tornar noção articuladora de empreendedores morais diversos contra reformas legais e políticas governamentais na década de 2010 (MISKOLCI, 2017, p. 739).

No Brasil, vemos o que se denominou “ideologia de gênero”, ganhar espaço político e moral na sociedade quando, em 2015 foi apresentado o PL 867/2015 do autor Izalci - PSDB/DF o “Programa Escola sem Partido” em que pediam, por exemplo, no seu artigo terceiro que não se podiam trabalhar conteúdos ou fazer atividades que estivessem em conflito com a religião ou com a questão moral dos pais e mães das alunas e alunos. Segundo Luis Felipe Miguel (2016, p. 601):

No momento em que a “ideologia de gênero” se sobrepõe à “doutrinação marxista”, o discurso do MESP [Movimento escola sem partido] dá outra guinada. A defesa de uma educação “neutra”, que era predominante até então, cede espaço à noção da primazia da família sobre a escola. A reivindicação é impedir que professoras e professores transmitissem, em sala de aula, qualquer conteúdo que seja contrário aos valores prezados pelos pais. O foco principal é a “ideologia de gênero”, mas a regra contempla também as posições políticas sobre outras questões e mesmo a teoria da evolução das espécies ou o heliocentrismo.

Infelizmente esse movimento é parte de um processo transnacional de conservadorismo que tem sido denunciado em várias partes (CORREA, 2018). Na América Latina, esse pânico moral tem implicações políticas muito graves na medida em que tem sido usado para eleger políticos conservadores, e desacreditar professoras e professores, como ocorre no Brasil. Entretanto, também é importante a articulação nas escolas, universidades e outros espaços, de um feminismo e de movimentos LGBT que têm agregado muitos jovens. (GUZZO; WOLFF, 2020). Esses feminismos

jovens têm se utilizado cada vez mais das redes sociais como forma de expressão e mesmo de organização.

A ideia da educação neutra é algo ilusório, pois uma das funções da escola é fazer com que os/as estudantes tenham acesso à ciência e a cultura, produzida ao longo da História. As formas como interpretamos o passado, refletimos sobre o presente e fazemos perguntas para o presente não estão descoladas das nossas experiências. Por isso, não estamos na escola para transmitir dogmas religiosos ou desinformações, estamos na escola justamente para compreendemos todo conhecimento acumulado na sociedade, como foi construído, estamos na escola para auxiliar os estudantes a refletir sobre suas vidas. Podemos tirar a palavra gênero de leis, planos de ensino ou livros didáticos, como tem preconizado o MESP, porém não é possível retirar do ambiente escolar a problemática do gênero, que surge nas relações humanas entre estudantes, professores/as, pais, funcionários/as, direção, etc. Também não é possível retirar da história a história das mulheres, os movimentos feministas e LGBT, as questões que dizem respeito às sexualidades e aos direitos humanos. Dessa forma, ao negar os estudos de gênero, estaríamos negando e ignorando importantes processos históricos.

RELAÇÕES DE GÊNERO NO ENSINO DE HISTÓRIA: COMPLEXIDADES E DESAFIOS

Essas professoras entrevistadas relataram a dificuldade de trabalhar a partir das questões de gênero e como a legislação é um fator importante, porém não garante que temas como diversidade sexual e de gênero sejam trabalhados. Como citamos acima, alguns dos aspectos principais do conceito de gênero são desnudar as opressões, trazer reflexões sobre a naturalização dos discursos sobre as mulheres, LGBTQI+, ou seja, precisamos trabalhar em sala de aula assuntos que desnaturalizem esse discurso normativo e uma das possibilidades é pensar a

partir dos estudos de gênero. Como aponta Fonseca (2016), se uma das tarefas dos professores de história é justamente a desconstrução dos estereótipos, das imagens negativas construídas no Brasil sobre negros e indígenas, seria necessário ainda rever aqueles estereótipos sobre as mulheres, homossexuais, transexuais, bissexuais, lésbicas e intersexuais.

Assim como elas, em nossa prática docente sentimos a angústia da emergência desses temas na sala de aula e o quanto essas discussões precisam avançar no âmbito escolar. Percebemos o quanto as figuras da professora e do professor são importantes para o acolhimento, para a construção da cidadania e para a construção de novas narrativas para que alunos, alunas e alunes se sintam representados, entendam que seus corpos não são errados, que não é errado, feio ou ofensa ser LGBTQI+. Como nos ensina Seffner:

As ansiedades que levam professores a buscar formação dizem muito de suas dificuldades em abordar esses temas que invadiram os ambientes escolares nos últimos anos. Muito se cobra da escola quanto a uma adequada condução das questões de gênero e sexualidade, mas em outros fóruns (família, religião, televisão, partidos políticos, poder judiciário, etc.) esses temas são tratados segundo outros critérios, o que por vezes coloca professores em uma difícil situação. É bastante frequente que líderes políticos, religiosos, comunidades inteiras, cobrem da escola e dos professores modos 'adequados' de lidar com temas de gênero e sexualidade (SEFFNER, 2011, p. 562).

Elas levantam vários pontos problemáticos frente a esta questão, desde a preparação e a formação das aulas até as dificuldades na utilização dos termos. Como pensar uma aula de História na perspectiva de gênero se não são de meu domínio os termos desse campo, para que eu consiga operacionalizar o próprio caminho de reflexão? Por isso uma das estratégias dentre tantas outras, é o acesso à linguagem, aos termos, às histórias, as lutas dessas populações. Isso aponta para a necessidade da abordagem desses temas nos cursos de licenciatura, que deveriam preparar professores para enfrentá-los nas salas de aula, como aponta Britzman:

[...]penso que os/as educadores/as teriam muito a ganhar com uma familiaridade com esses campos, não porque isso possibilitaria o acesso a algum distante outro, mas, mais imediatamente, porque a leitura das pesquisas, das representações e das expressões gays e lésbicas poderia obrigá-los/as a um renovado olhar para a sua própria e construída sexualidade e a um olhar diferente para aquilo que estrutura a forma como a sexualidade do outro é imaginada. (BRITZMAN, 1996, p. 92-93).

Esse seria um dos caminhos para compreender a importância e a emergência de se trabalhar na perspectiva de gênero. Mas não devemos esquecer que os últimos anos no Brasil, têm sido marcados pela escalada do conservadorismo e de seus desdobramentos - sexismo, lgbtfobia, racismo e pânico moral (MISKOLCI, 2017). De nossa perspectiva tem sido cada vez mais difícil trabalhar com essas questões com as/os estudantes, enfrentando críticas de outros professores e pais. Por isso, muitas das reflexões elaboradas no âmbito dos estudos de gênero e sexualidade, são, mais do que nunca, necessárias.

O nosso trabalho de pesquisa foi ainda marcado pela pandemia de COVID-19 que se abateu sobre o Brasil a partir de março de 2020. Essa possibilidade da utilização da plataforma *Instagram*, nesse momento, de um isolamento social onde muitos de nós não conseguimos elaborar ainda o que está acontecendo ou mesmo nos adequar a esse novo contexto no que diz respeito à prática pedagógica, pode ser uma alternativa de acesso aos estudantes. Mesmo compreendendo empiricamente a dificuldade enfrentada por um grande número de docentes em relação ao trabalho remoto de 40 horas no ensino público dificultando muitas vezes o contato com as/os estudantes. Dentre estas/es as/os que têm acesso aos trabalhos estão também sobrecarregados. Além das aulas da escola, boa parte dos/as educadores/as tem ainda que arcar com o trabalho doméstico, e com o cuidado das famílias principalmente as mulheres. Nessa reorganização das atividades educativas, uma série de diferenças sociais que dividem os alunos, alunas e alunes vieram à tona, dividindo-os entre os que têm acesso e os que não têm acesso à

internet, e, portanto, às aulas remotas. Esse acesso também não é, no mais das vezes, adequado para que as aulas possam ser devidamente acompanhadas, pois, algumas vezes, eles e elas têm acesso à internet, mas de qualidade limitada e que dificulta, por exemplo, o manuseio do *software Word*, por exemplo. Outros conseguem acessar as redes sociais desde que não tenham que fazer nenhum tipo de download e, portanto, só têm acesso aos trabalhos impressos que chegam a suas casas. Quando retornam para as mãos dos/as docentes, alguns trabalhos chegam em branco, outros sujos, rasgados ou feitos pela metade. Ainda assim, esse permanece o único vínculo entre estes/as alunos/as com a escola. Diante de uma realidade tão conflitante e penosa, como poderíamos apostar em uma educação para todas e todos, como reza nossa constituição?

É, portanto, num contexto absolutamente turbulento em termos políticos e morais que esta pesquisa vem sendo construída. A compreensão de que pessoas com identidades dissidentes (LGBTQI+) têm direito de estar na sala de aula e como as entrevistadas para essa pesquisa apontam para alguns problemas como os citados acima. Mesmo com esses obstáculos, a utilização dos termos e a não formação docente para compreender as relações de gênero e sexualidade, os/as estudantes querem falar sobre isso.

Professores de história constroem um conhecimento na sala de aula que vai além dos conteúdos, ou seja, quando se propõe auxiliar os estudantes a refletir sobre suas vidas, sobre as vidas comunitárias, sobre tolerância etc., estão junto com estes estudantes a estudar o presente, compreender as sociedades passadas nos seus contextos, interferindo na formação e transformação desses estudantes. Sabemos que professores de história dão sentido aos significados e usos do passado, reorganizando uma narrativa para estudantes do ensino básico. A partir dessas colocações podemos compreender o docente como historiador público.

Partindo desse pressuposto, a professora Sônia Wanderlei no “Bate-papo no Ensino de História” projeto do LAPEHIS¹⁵ nos ensina que uma das tarefas da historiadora e professora pública é justamente dialogar com os usos variados da história na vida cotidiana, e auxiliar na reflexão das pessoas com vistas à transformação de seus lugares no mundo (WANDERLEI, 2020, 18:16 min.). Nesse sentido, a professora nos apresenta um dos usos da História pública, a partir das redes sociais, ampliando os significados das coisas no mundo, estimulando diálogos e reflexões nesse momento pandêmico. Assim:

[...] investigar todos os espaços produtores/divulgadores de conhecimento histórico: a academia, a escola, o museu, o teatro, a propaganda, e também as mídias - sejam as clássicas, jornal, cinema, televisão, ou as novíssimas, como as relacionadas à informática, em especial a web. Todos são vistos como espaços de produção e uso público da história. [...]. Espaços capazes de produzir narrativas históricas e nos quais circula a cultura histórica de nossa época (PENNA; SILVA, 2016, p. 209).

Compreender as redes sociais como uma forma de divulgação e produção da História nos aproxima da cultura digital dos estudantes que já estão inseridos nesse contexto das redes sociais. E perceber como nos ensina Selva Guimarães Fonseca (2016, p.188) que as redes sociais “vão substituindo outras formas de comunicação”, o que torna necessário que as professoras se envolvam na discussão destas redes como forma de divulgação do conhecimento histórico e na reflexão mais geral sobre o seu papel na educação.

Entendemos que precisamos mesmo compreender o papel das redes sociais na educação, pois a utilização das redes sociais como ferramenta é uma estratégia possível para estudantes do ensino básico, que

¹⁵ O LAPEHIS (Laboratório de Práticas de Ensino em História) do curso de Licenciatura em História da Faculdade Interdisciplinar de Humanidades (FIH) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), <https://lapehis.com/> que ao longo do ano de 2020 promoveu entrevistas com várias pessoas ligadas ao ensino de História. Todas as entrevistas estão no Youtube: <https://www.youtube.com/channel/UCYAcPF-RsB-G-qOLD6jAMA>

muitas vezes já estão inseridos nessa tecnologia, já a acessam e interagem no ciberespaço, devemos compreender que o ensino de História contribui para a reflexão do que é esse espaço, de como pode ser danosa uma informação falsa. Para Raquel Recuero (2005, p.25-26) o ciberespaço é formado por “[...] espaços de interação, lugares de fala, construídos pelos atores de forma a expressar elementos de sua personalidade ou individualidade. [...]”. Assim refletir sobre respeito, tolerância nesses espaços é uma das tarefas dos/as professores/as de história.

CONSTRUINDO NARRATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA POR MEIO DO *INSTAGRAM*

O *Instagram* como uma ferramenta pedagógica para o ensino de História pensado a partir da história pública nos possibilita encontrar maneiras de abertura da história, através de muitas possibilidades para novas narrativas, onde se possa dialogar para encontrar meios de compreender o presente, de resistir às formas de opressão.

Se entendermos que a história pública colabora para que tomemos “senso” do passado então nós, professores do ensino básico somos historiadores públicos. Segundo Sara Albieri (2011, p. 28) “[...] é preciso agir em favor da continuidade e da multiplicação dos meios que põem em comunicação os vários modos de historiar [...]”, ou seja, a sala de aula, as mídias sociais, que neste trabalho tem como foco o *Instagram* são formas de comunicar, informar e construir história.

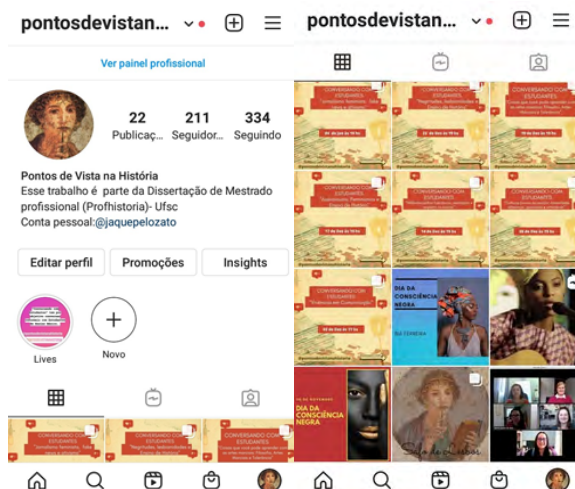
Portanto, não devemos nos eximir dos problemas das mídias sociais, pois foram produzidas para um determinado fim, são criadas principalmente para consumo, para interesses mercadológicos. Quando buscamos alternativas para a utilização dessas mídias para fins educacionais, principalmente no ensino de História, nosso objetivo é fazer com que a utilizemos com res-

ponsabilidade, combatendo informações falsas, buscando estratégias para diminuir as desigualdades uma sociedade totalmente desigual. Mas cada vez mais esses instrumentos estão sendo utilizados com viés pedagógico potencializando o acesso à divulgação e à produção histórica.

Para iniciar a nossa conta no *Instagram* e termos mais informações sobre o perfil das pessoas que iriam acessá-lo, criou-se uma conta comercial, pois possibilita a pessoa que tem a conta ter uma métrica (faixa etária, localização geográfica, gênero) dos/as seguidores/as da conta. O nome escolhido foi @pontosdevistanahistoria, para enfatizar a possibilidade de perspectivas diversas no conhecimento histórico, a diversidade de sujeitos sociais e de temáticas possíveis de serem refletidas a partir do perfil. O público-alvo do *Instagram* foram alunas, alunos e alunes do ensino público de Santa Catarina, mais especificamente da Escola de Educação Básica Pe. Antônio Vieira localizada no centro do município de Anita Garibaldi. A escola possui 623 estudantes. Para esse experimento foram convidados/as em fevereiro de 2020 na escola e via *whatsapp* (quando a pandemia começou foram criados grupos de *whatsapp* das turmas), alunos, alunas e alunes do Ensino Fundamental II (8^o e 9^o anos) e do Ensino Médio (1^o, 2^o e 3^o anos), participam mais ou menos 92 alunos e alunas das diferentes turmas, conseguimos identificar também algumas seguidoras que são mães dos/as estudantes e algumas professoras.

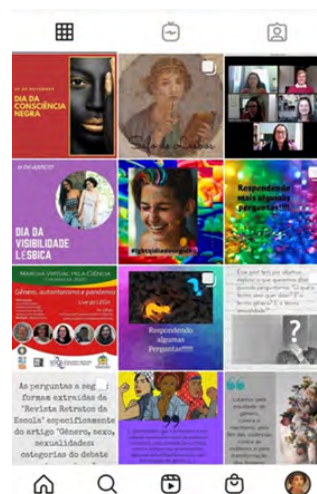
A imagem do perfil é Safo de Lesbos, escolhida simbolicamente porque ela explicita na sua poesia o amor entre mulheres. O amor, segundo Maria Fernanda Brasete (2003, p.24) “[...] não era algo entendido como um sentimento e sim como uma força que é externa às pessoas, algo “divino”, [...]. (Trazendo as mulheres) [...] não como objeto mas como sujeito de seus próprios desejos.” Essa imagem sugere a desnaturalização do amor heterossexual como natural. O perfil possui 22 publicações, 211 seguidores, como se vê nas figuras 1, 2 ,3, 4 e 5).

Figuras 1 e 2 - Conta no *Instagram*, página inicial.



Fonte: @pontosdevistanahistoria.

Figura 3: Conta *Instagram*, página inicial.



Fonte: @pontosdevistanahistoria.

Figura 4 - Gênero e localização.



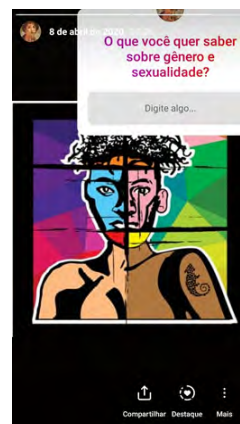
Fonte: @pontosdevistanahistoria.

Os gráficos acima nos ajudam a compreender quem mais acessou o perfil, assim como quem mais o segue. O usuário precisa ter pelo menos 13 anos¹⁶ para ter uma conta, ou seja, é uma rede a que os/as adolescentes têm acesso. A maioria do público é de Anita Garibaldi, como esperado, uma vez que a escola e os/as estudantes convidados para o experimento se localizam nesse município.

Num segundo momento foi aberta uma “caixa de perguntas” nos *stories* (*posts* curtos que têm a finalidade de favorecer a interação), sobre: “O que você quer saber sobre gênero e sexualidade?”, com uma imagem que sugere o que queremos comunicar, a desnaturalização das narrativas que excluem corpos, cor da pele, formas de ser:

¹⁶ Canal tech “instagram agora exige que novos usuários informem data de nascimento”. Disponível em: <https://canaltech.com.br/redes-sociais/instagram-agora-exige-que-novos-usuarios-informem-data-de-nascimento-157089/#:~:text=Instagram%20agora%20exige%20que%20novos%20usu%C3%A1rios%20informem%20data%20de%20nascimento,Por%20Fidel%20Forato&text=Voc%C3%AA%20j%C3%A1%20reparou%20que%20o,conta%2C%20na%20maioria%20dos%20pa%C3%ADses.>

Figura 5 - *Storie*.



Fonte: @pontosdevistanahistoria.

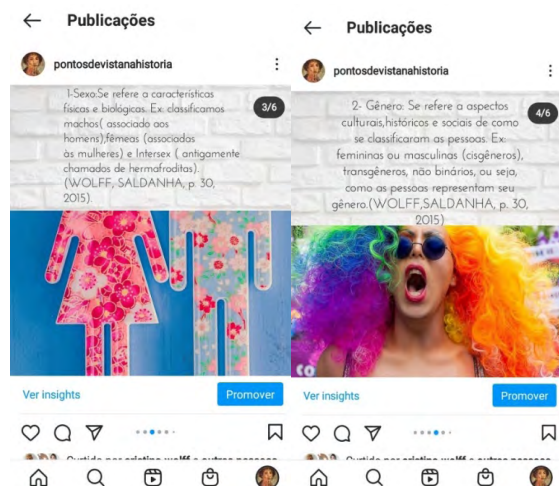
Foram feitas algumas perguntas pelos estudantes e estas são principalmente sobre a diferença entre sexo, gênero e sexualidade as quais foram respondidas no *post* (postagem) no campo “publicações”, como mostram as figuras de 6 a 12:

Figuras 6 e 7 - *Posts* sobre diferenças entre Sexo, Gênero e Sexualidade.



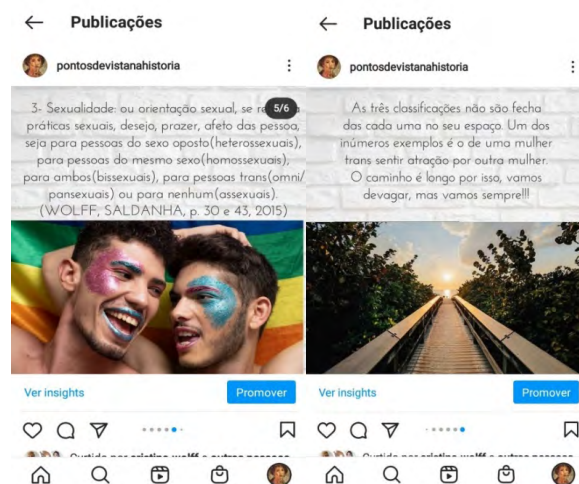
Fonte: @pontosdevistanahistoria.

Figuras 8 e 9 - Continuação do post sobre diferenças entre Sexo, Gênero e Sexualidade.



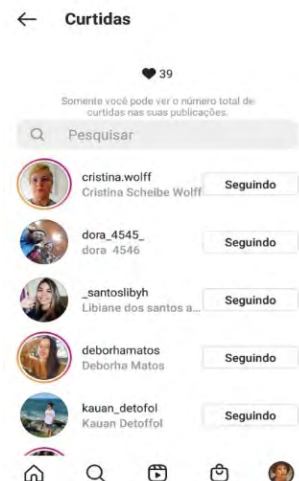
Fonte: @pontosdevistanahistoria.

Figuras 10 e 11 - Continuação do post sobre diferenças entre Sexo, Gênero e Sexualidade.



Fonte: @pontosdevistanahistoria.

Figura 12 - Curtida no post.



Fonte: @pontosdevistanahistoria.

Para fazer esses *posts* foi utilizado como bibliografia, principalmente, o texto *Gênero, sexo, sexualidades: categorias do debate contemporâneo* (WOLFF; SALDANHA, 2015) publicado na revista *Retratos da Escola*, uma revista voltada a professores da educação básica, trazendo conhecimentos científicos sobre os estudos de gênero, em uma linguagem acessível, e utilizando imagens que chamassem a atenção dos estudantes, mas que também indicassem o conteúdo dos *posts*.

O objetivo de fazer esses *posts* (postagens) era fazer com que os/as estudantes interagissem com a página, fizessem reflexões e principalmente entrassem em contato com as questões e lutas dos feminismos e LGBT+. As imagens dos *post* são pensadas para construir sentido, expressam cotidianos, lutas, resistências. Além de responder às perguntas que os estudantes fizeram, foram também utilizadas datas comemorativas para propiciar reflexões, como o dia 08 de março, dia internacional das mulheres estabelecido pelas Nações Unidas, (Figura 14), Dia da Consciência Negra (20 de Novembro) refletindo sobre as condições da mulher preta e pobre, Dia da

Visibilidade Lésbica (29 de Agosto) instituído no I Seminário Nacional de Lésbicas (Senale) que ocorreu em 1996, Dia do Orgulho Gay (28 de Junho), é comemorado nesta data pelo fato ocorrido em Nova York, no bar gay *Stonewall*, onde as batidas policiais eram frequentes, neste dia o público reagiu e desde então nesta data se reflete a luta pelos direitos de pessoas LGBT+.

Figura 13 - Reflexões em datas comemorativas.

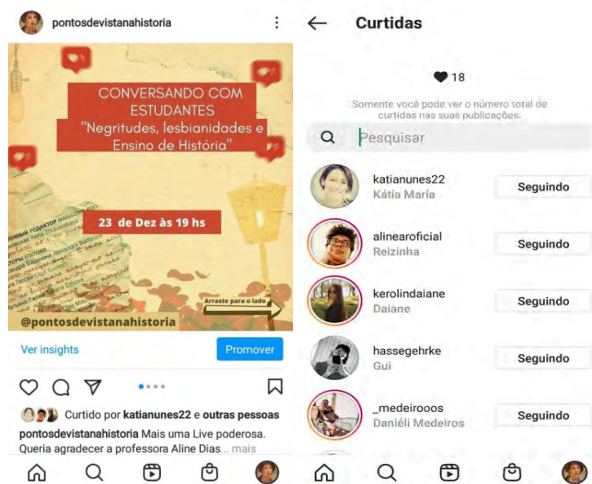


Fonte: @pontosdevistanahistoria.

Outra atividade que experimentamos no Instagram foi a realização de “lives”, que são conversas online, feitas com pessoas especialistas nos assuntos em discussão, nas quais os expectadores podem interagir através de perguntas ou comentários. O espaço das lives foi pensado para estimular a aproximação da academia com a escola. Todo o conteúdo fica salvo no IGTV¹⁷, previamente preparávamos um roteiro que embasaria as conversas.

¹⁷ Tech tudo. O que é IGTV? entenda como funciona o novo app de vídeos do *Instagram*. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/2018/06/o-que-e-igtv-entenda-como-funciona-o-novo-app-de-videos-do-instagram.ghtml>

Figura 14 - Lives - “Conversando com estudantes”.



Fonte: @pontosdevistanahistoria.

A participação dos/as estudantes nas *lives* foi baixas, mas as curtidas, outra forma de interação, foram maiores. Avaliamos que o fato de estarmos em distanciamento social dificultou a mobilização dos/as estudantes para assistirem as *lives* naquele momento, mas vários puderam acessar o seu conteúdo em outros tempos.

Conseguimos compreender formas de interação através do *Instagram*, que:

[...]nos torna capazes de capturar o cotidiano; de recortar a “realidade”, ou simulá-la e dividi-la como nossos pares, de favorecer a criação de um capital social através da construção de nossa enunciação imagética, [...], que busca não só apresentar uma projeção do olhar do sujeito sobre o mundo, mas de negociar este olhar tornando este ato uma ação responsiva na interação com o outro, bem como, permitindo a criatividade da construção estética e artística de uma imagem digital que, além de ser o foco, será o fluxo do conteúdo da ação discursiva (LUZ, 2015, p. 26).

Nosso objetivo é capturar o cotidiano que faz parte da vida desses adolescentes nos aproximando cada vez mais e buscando estratégias para formar estudantes, para refletir sobre o mundo, a sociedade, as exclusões e relações sociais e a história. Uma estratégia dentre tantas outras, é o acesso à linguagem, aos termos, às histórias, as lutas das populações que têm sofrido com os estereótipos e preconceitos. Muitas dessas pessoas, que sofrem preconceitos de gênero, raça, classe e capacitismo estão justamente nos bancos escolares e são nossos estudantes, e a cada dia precisam enfrentar os estereótipos que estão nos livros didáticos, nas piadas contadas pelos colegas e mesmo de professores, nos assédios, violências e *bullying* que fazem parte, infelizmente, do cotidiano escolar e familiar. O conhecimento histórico pode ser uma ferramenta importante para esses estudantes enfrentarem essa realidade e criarem novas possibilidades de vida e resistência. Pode também ajudar a todas as pessoas a conviverem com a diversidade social, em relações de respeito e que evitem as violências, reconhecendo os direitos e as potencialidades de cada pessoa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos dos problemas das redes sociais e temos que nos precaver e trabalhar criticamente com nossos estudantes sobre as armadilhas que essas redes colocam em nossos cotidianos, com as notificações a todo momento, a publicidade paga, o incentivo ao consumo, a divulgação de *Fake News*, entre outras questões, muito bem abordadas no recente documentário “O dilema das redes” (2020). Entretanto, pensamos que é preciso enfrentar o dilema, não ignorar as redes, mas construir estratégias de crítica e de reflexão sobre elas.

Acreditamos na importância de se ter formação na área de gênero, e de aprendermos, enquanto professoras, a trabalhar com a tecnologia, principalmente com as emergentes, como as redes sociais, um espaço onde

os/as estudantes falam, se comunicam, se encontram. O *Instagram* como uma ferramenta pedagógica para o ensino de História, pensado a partir da história pública, na perspectiva de gênero, nos possibilita encontrar maneiras de abertura da história, através de muitas possibilidades para novas narrativas, onde se possa dialogar com professores, estudantes com a sociedade. Acessar o mundo dos adolescentes, para nós que somos de outra geração, é um desafio, mas é necessário para encontrar meios de compreender o presente.

REFERÊNCIAS

ALBIERI, Sara. História pública e consciência histórica. IN: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAL, Marta Golveia de Oliveira (org). *Introdução à história pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

BRAIT, Beth. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. *Bakhtiniana*, São Paulo, 8 (2): p. 43-66, Jul./Dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v8n2/04.pdf>>. Acesso em 14/12/2018.

BRASETE, Maria Fernanda. *O amor na poesia de Safo*. Universidade de Aveiro: UA Editora, 2003, p. 17-26.

BRITZMAN, Deborah P. O que é esta coisa chamada amor. Identidade homossexual, educação e currículo. *Educação e Realidade*, p.71-96, jan/jun, 1996.

CORREA, Sonia. A “política do gênero”: um comentário genealógico. *Caderno Pagu*, Campinas, n. 53, e185301, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332018000200401&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 Feb., 2021.

COSTA, Marcella Albaine Farias da. Tecnologia, temporalidade e História digital: interpelações ao Historiador e ao professor de História. *Revista Mosaico*, v. 8, n. 2, p.173-182, jul./dez. 2015.

FONSECA, Selva Guimarães. Ensinar história: formar cidadãos no Brasil democrático. In: GUIMARÃES, Selva (Org). *Ensino de história e cidadania*. Campinas, SP: Papirus, 2016.

GUZZO, Morgani; WOLFF, Cristina Scheibe. Afetos no engajamento político das Marchas das Vadias no Brasil (2011-2017). *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 28, n. 2, e72429, p.1-11, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2020000200603&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 23 fev., 2021.

LEMONS, André. *Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LUZ, Andréa Francisca da. *O instagramer e seu discurso multissemiótico na rede social instagram*. Orientadora Roberta Varginha Ramos Caiado, [Dissertação de Mestrado em ciências da linguagem]. Universidade Católica de Pernambuco. UNICAP. Mestrado em ciências da linguagem, 2015.

MISKOLCI, Richard. Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay. *Cadernos Pagu*, (28), p.101-128, janeiro-junho de 2007.

MIGUEL, Luís Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola Sem Partido e as leis da mordada no parlamento brasileiro. *Revista Direito e Práxis*, RJ, vol. 7, n.3, p.590-621, set.2016.

ORLOWKI, Jeff. (Diretor). *O dilema das redes*. Documentário. Netflix, 2020.

PENNA, Fernando de Araújo; SILVA, Renata da Conceição Aquino da. As operações que tornam a História pública: A responsabilidade pelo mundo e o ensino de história. In: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade(orgs). *Que história pública queremos?* São Paulo: Letra e Voz, 2018.

RECUERO, Raquel. Redes Sociais na Internet: Considerações Iniciais. *E Compós*, v. 2, p.2-23, 2005.

SEFFNER, Fernando. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, 19(2): 336, p.561-572, maio-agosto/2011. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000200017/19408>>. Acesso em: Janeiro 2021.

WANDERLEY, Sônia. *11 Bate papo com Sonia Wanderley* - Ensino de história e história pública. 10 de setembro de 2020. 1:09:30 min. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WGAVpOmrUEo>>.

WOLFF, Cristina Scheibe; SALDANHA, Rafael Araújo. Gênero, sexo, sexualidades: categorias do debate contemporâneo. *Retratos da Escola/Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce)*. v.9, nº16, p.29-46, jan./jun.2015.

7

*Robson Ferreira Fernandes
Elionay Rodrigues Marques
Janine Gomes da Silva*

A ameaça do discurso da “ideologia de gênero” no ensino de História

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas temos acompanhado um avanço no campo acadêmico dos estudos das “questões de gênero”, assim como uma mobilização crescente de diferentes movimentos sociais em torno do tema. Infelizmente, evidenciamos discursos desqualificadores que desvirtuam a categoria de análise, nomeando-a de “ideologia de gênero”. Especialmente nos últimos anos, vemos um aumento de posicionamentos contra a chamada “ideologia de gênero”, desprovidos de análise, mas eivados de preconceitos, que simplesmente atribuem aos estudos de gênero um “tom doutrinário”, como se estes estudos fossem destrutivos à sociedade. Recentemente, Judith Butler, a autora do clássico “Problemas de gênero” (2003), em entrevista, chama a atenção para que a reação contra a “ideologia de gênero” seja contida, pois, a teoria de gênero não é “nem destrutiva nem doutrinadora”, ela busca uma “forma de liberdade política”. A autora ainda lembra que, nos últimos anos, protestos e eleições na Europa e América Latina, se opuseram a uma “ideologia de gênero” (BUTLER, 2019). Neste cenário, gênero se tornou um problema, mas é urgente dizer: “Ideologia de gênero” não é o mesmo que Estudos de Gênero! O primeiro é ideologia, crença; o segundo é ciência, conhecimento.

No caso do Brasil, no momento tão conservador e negacionista que estamos vivendo, o debate sobre a “ideologia de gênero” afeta diferentes segmentos da sociedade. A partir do golpe parlamentar (e por que não dizer midiático) que levou ao processo de impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, temos visto diferentes manifestações, tanto de esquerda como de direita. Mas são as forças políticas de cunho conservador que atacam as/os pesquisadoras/es e professoras/es que trabalham com as questões de gênero. Recentemente vários estudos foram publicados, chamando a atenção para a maneira como o gênero tem sido abordado no contexto escolar (LEAL *et al.*, 2017), como a ideia de uma “ideologia de gênero” é uma “falácia” no campo da educação (REIS; EGGERT, 2017) ou ainda sobre como, muitas vezes, movimentos de direita incitam “ódio aos professores” (PENNA, 2018).

Assim, nestes tempos de negacionismo e conservadorismo que vivemos, um pânico moral tenta se instalar, afetando diretamente muitas práticas pedagógicas escolares. Isto pode ser percebido por diferentes ações, notadamente com as chamadas *fake news*. Se este movimento conservador visa retrocessos de direitos, para nós pesquisadoras/es compete falar sobre gênero e problematizar sua importância no ensino.

As reflexões que seguem neste texto visam fomentar este debate e estão diretamente articuladas com duas pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A dissertação “Entre resistência democrática e ofensiva conservadora: fontes e subjetividades do projeto ‘Gênero e Diversidade na Escola’ (2015-2016)” (FERNANDES, 2021), nos impele a pensarmos sobre como a “ideologia de gênero” é danosa para as práticas pedagógicas escolares, e provoca emoções e sentimentos em professores e professoras que trabalham as questões de gênero e sexualidades nas aulas de História. E, a pesquisa em andamento, intitulada “A implicação da veiculação de *fake news* sobre questões de gênero no trabalho das professoras e professores de História”, que problematiza as *fake news* no ensino, e como elas são preenchidas por narrativas da “ideologia de gênero”, distorcendo todo o sentido dos estudos de gênero¹⁸.

ASPECTOS HISTÓRICOS DA CHAMADA “IDEOLOGIA DE GÊNERO” E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO

Por que estudar gênero e sexualidade na escola? É importante pensarmos que essas questões cada vez mais nascem da curiosidade dos/as/es alunos/as/es em obterem esclarecimentos e conhecimentos com essas

¹⁸ MARQUES, E. R. Projeto de pesquisa “A implicação da veiculação de *fake news* sobre questões de gênero no trabalho das professoras e professores de História”, 2020/em andamento, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – UFSC.

temáticas. Contudo, é também uma questão associada aos direitos humanos, à discriminação e ao preconceito, à violência contra as mulheres, à desigualdade social entre homens e mulheres, ao sexo como tabu, às violências, à homossexualidade, heterossexualidade, sexismo, machismo, etc. Estas temáticas, por sua vez, se relacionam com o embate que existe no âmbito da família e da religião.

O conceito de gênero, ainda muito estereotipado, é entendido como aquele que adéqua as pessoas no sentido de serem homens e serem mulheres, reflete nossa existência mesmo antes do nascimento e têm a influência da Biologia, que normaliza e anormaliza os corpos. Como o conceito de gênero é uma ferramenta analítica e, ao mesmo tempo, uma ferramenta política, trata-se de uma prática social dirigida aos corpos. É nas relações sociais que se constroem os gêneros, na pluralidade dos modos de ser e estar no mundo, nas subjetividades, etc.

As concepções de gêneros diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma determinada sociedade, ao se considerar os diversos grupos étnicos, religiosos, raciais e de classe que a constituem. Gênero, como constituinte da identidade dos sujeitos (identidades plurais, múltiplas, identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias), enfatiza a construção relacional do sexo e a organização social desta construção, entendendo que é uma categoria histórica e que precisa ser entendida a partir de sua articulação com outras categorias sociais tais como classe social, raça/etnia, geração e sexualidade.

O binarismo de gênero intenta naturalizar questões que são da ordem do cultural, sendo, portanto, mutáveis. Gênero como categoria de análise histórica ajuda a perceber o quanto, em diferentes culturas e momentos históricos, as formas de se lidar com a sexualidade e com as diferenças biológicas se deram de maneira singular.

As demandas do movimento feminista, do movimento LGBTQIA+¹⁹, do crescimento do número de gravidez precoce e das pessoas infectadas pelo vírus HIV, quando se intensificaram, em meados da década de 1970, fizeram com que a pauta da discussão da sexualidade ingressasse no currículo das escolas com um olhar atento, necessário e urgente diante dessas questões. Falar sobre sexualidade ainda é tabu na família, o que se justifica por vários fatores, como a falta de conhecimento e de sensibilidade, ou o medo e a aversão sobre aquilo que é tão natural dos corpos, muitas vezes de forma velada ou mal resolvida. Portanto, é na escola que os/as alunos/as/es encontram mais um espaço para atender às suas reivindicações e pesquisas já mostram que a opinião pública solicita que se trabalhem as questões da educação sexual na escola²⁰.

A sexualidade se manifesta em todos os ciclos da vida, nas diferentes faixas etárias. Ela é uma dimensão humana. Não lhe considerar, subtraí-la ou impedi-la de ser analisada na escola por professores e professoras, fundamenta o discurso de que sexualidade é tema da família. O caderno de Orientação Sexual dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) demonstra que a sexualidade no espaço escolar não se inscreve apenas em portas de banheiros, muros e paredes. Ela invade a escola por meio das atitudes dos alunos em sala de aula e da convivência social entre eles. Por vezes, a escola realiza o pedido, de que os alunos deixem sua sexualidade fora dela.

As sexualidades são compostas por mudanças e permanências. Elas não só se compõem pelo sexo (atividades sexuais), mas por valores pessoais, relacionamentos de amor e afeto, identidade de gênero, personalidade individual, comunicação, experiências vividas, socialização (cultura), orientação sexual e tantas outras manifestações. Corpos abjetos e das dissidências sexuais transgridem a heteronormatividade e

¹⁹ Sigla que identifica Lésbicas, Gays, Transexuais, Transgêneros, *Queer*, Intersexo, Assexuais e mais.

²⁰ PAUTA de prioridades de Bolsonaro gera interesse em poucos brasileiros. **Datafolha**, São Paulo, 15 jan. 2019. Disponível em: <<http://datafolha.folha.uol.com.br/opiniaopublica/2019/01/1986014-pauta-de-prioridades-de-bolsonaro-gera-interesse-em-poucos-brasileiros.shtml>>. Acesso em: 13 jun. 2020.

desobedecem à ordem vigente. O heterossexismo, usado em referência à discriminação e à opressão baseada na distinção feita a propósito da orientação sexual, verifica-se na promoção incessante, pelas instituições e pelos indivíduos, da superioridade da heterossexualidade e da subordinação da homossexualidade. Na sociedade colonial e patriarcal é desvalorizada e considerada como inferior toda forma de sexualidade que venha a se distinguir da conduta heterossexual, que a ideologia sexista dominante impõe como modelo único e compulsório.

Entretanto, as sexualidades pertencem e transitam no espaço escolar. Quais sexualidades são aceitas dentro dos padrões hegemônicos da escola? Quais são violentadas e oprimidas nesse contexto? Por que algumas manifestações das sexualidades são submetidas a questionamentos por parte da comunidade escolar? Por que o silenciamento de algumas sexualidades nos debates ocasionados nas aulas? Essas questões indicam a necessidade de professores e professoras participarem de formações continuadas para compreenderem, atuarem e respeitarem as muitas, diversas e plurais formas de existências da diversidade sexual, que são regidas por mais ou menos liberdade e associadas aos valores morais de cada cultura, de cada lugar, de cada escola. Assim, na luta por um mundo com mais igualdade, é de suma importância que se respeitem os diferentes modos de ser e estar no mundo, de modo que as pessoas possam expressar o gênero da maneira como se sentem confortáveis e não por uma imposição sobre seus corpos, tendo a liberdade como anseio de vida.

Na história dos governos republicanos, nunca as políticas públicas educacionais fomentadas para o respeito e a tolerância da diversidade sexual foram tão aprimoradas e incentivadas quanto nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), entre os anos 2003 e 2016. Este partido foi e continua sendo o alvo principal dos reacionários que criticam com veemência as questões de aprofundamento nos estudos de gênero e sexualidades a partir do início do século XXI.

O desenvolvimento sobre os Estudos de Gênero provoca um novo olhar sobre o poder, considerando as relações entre homens e mulheres nos eventos históricos do passado e do presente, nas diversas sexualidades. A partir de 1960, “gênero” foi nomeado pelo psiquiatra americano Robert Stoller²¹ ao falar sobre identidade de gênero de pessoas intersexo, com ênfase no aspecto biológico ligado à genitália. Em 1970, surgiram as primeiras pesquisas feministas que questionaram e criticaram o determinismo biológico como definidor de lugares sociais das mulheres. A emergência do termo gênero acompanha o sentido social como um conjunto de arranjos pelos quais a sociedade transforma a sexualidade biológica em produto da atividade humana, subordinando mulheres à dominação masculina.

Durante a década de 1980 consolidou-se o campo dos Estudos de Gênero e o dos Estudos feministas nas Ciências Sociais. O sentido é politizado e o gênero é entendido como uma estrutura de poder que opera com base nas diferenças sexuais e que se relaciona a recortes de raça, classe, geração, entre outros. Ou seja, gênero passa a ser associado a aspectos históricos, por isso, a uma construção social e não um dado natural (SCOTT, 1990). A partir do início dos anos 1990, houve uma distinção entre os termos gênero e sexualidade, com uma crítica ao sistema sexo-gênero-desejo, uma crítica à cisgeneridade como dado natural, a partir da despatologização das identidades trans.

Com o desenvolvimento no âmbito acadêmico sobre as questões de gênero e sexualidades, o campo conservador e fundamentalista da sociedade se armou para criar narrativas e discursos “antigênero” baseados nos princípios morais da religião. E é nessas interfaces que o termo “ideologia de gênero” foi gestado no campo eclesiástico pela Igreja Católica. Há uma conexão com a Teologia do Corpo, que tem como premissa o argumento da reprodução e dos sexos como complementares. Esses discursos também promoveram a (re)biologização da diferença sexual e uma (re)hierarquiza-

²¹ Robert Jesse Stoller, foi professor americano de psiquiatria na Faculdade de Medicina da UCLA e pesquisador da Clínica de Identidade de Gênero da UCLA. Ele nasceu em Crestwood (15/12/1924), Nova York, e morreu em Los Angeles (06/09/1991), Califórnia.

ção das diferenças com afirmação restritiva (hetero)sexista e transfóbica das normas de gênero. A “ideologia de gênero” foi incorporada por outras religiões de matriz judaico-cristã, bem como os evangélicos neopentecostais e espíritas no Brasil. A colonização da esfera pública se dá por interesses religiosos, principalmente pela bancada da Bíblia no Congresso Nacional, onde há uma corrida pelo discurso antifeminista e familista com defesa da família cis-heteronormativa e do casamento patriarcal.

Entre 1990 e os anos 2000 na América Latina, houve um deslocamento e adesão das religiões neopentecostais ao discurso da “ideologia de gênero”. Na matriz católica, organizações como a Opus Dei, Legionários de Cristo, Comunhão e Liberação (entre outras) se submeteram a difundir, no interior de suas crenças, essa ofensiva dos estudos de gênero. No ano de 1998 surgiu o termo “ideologia de gênero” durante a Conferência Episcopal do Peru, no livro *“La ideologia de género: sus peligros y alcances”*, de Mons. Óscar Alzamora Revoredo²². Entre 2000 e 2010 houve uma dispersão intercontinental e captura política do termo. Surgiu pela primeira vez o termo “ideologia de gênero” num documento oficial da Igreja Católica (*Famiglia, matrimonio e “unioni de fatto”*)²³. Em 2003, com a publicação do *Lexicon: termini ambigui e discussi su famiglia, vita e questioni etiche*²⁴, marcou-se o início da produção acadêmica/eclesiástica de uma gramática antigênero. A partir da década de 2010, iniciou-se um movimento para difundir o termo em várias partes do mundo, bem como o I Congresso Internacional de Ideologia de Gênero, realizado em 2011 na Universidade de Navarra (Espanha) de cunho católico tradicionalista.

²² A IDEOLOGIA de gênero: seus perigos e alcances. **Canção Nova**, São Paulo, 9 jun. 2008. Disponível em: <https://img.cancaonova.com/noticias/pdf/281960_IdeologiaDeGenero_PerigosEAlcances_ConferenciaEpiscopalPeruana.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2021.

²³ FAMIGLIA, matrimonio e “unioni di fatto”. **Città del Vaticano**, Vaticano, 26 jul. 2000. Disponível em: <http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/family/documents/rc_pc_family_doc_20001109_de-facto-unions_it.html>. Acesso em: 16 jan. 2021.

²⁴ LEXICON, termini ambigui e discussi su famiglia, vita e questioni etiche. **Città del Vaticano**, Vaticano, 26 jul. 2000. Disponível em: <http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/family/documents/rc_pc_family_doc_20021208_lexicon-trujillo_it.html>. Acesso em 16 jan. 2021.

Os efeitos da religião no Estado são danosos e ameaçadores ao princípio da laicidade. É necessário discutir as questões que já estão na sala de aula tais como sexismo, machismo, homofobia, violências contra as mulheres, assédios, etc., e também capacitar a/os jovens para que elas e eles possam perceber e se posicionar diante de alguma violação de direitos humanos. Os principais marcos legais que regem a educação brasileira são enfáticos quanto à necessidade da superação de desigualdades, discriminações e violências não só *na* escola, mas *a partir* da escola, o que traz implicações diretas ao currículo. Ignorar estes temas propositalmente, ou pior, restringir sua abordagem na escola constitui não apenas negligência, mas franco desrespeito aos princípios que regem a educação brasileira, fundamentados na Constituição e em leis específicas.

No cenário político-social do Brasil, efeitos concretos e devastadores foram percebidos nas políticas públicas, nos campos dos direitos humanos, direitos sexuais e reprodutivos e, sobretudo, na educação, através de uma produção midiática-educativa reacionária sobre a chamada “ideologia de gênero”.

O termo foi pulverizado socialmente após o episódio em 2011, do “Kit Gay”²⁵, pelo então deputado federal Jair Messias Bolsonaro, hoje Presidente da República. Na verdade, tratava-se do Programa “Escola sem Homofobia” que tinha como um dos objetivos instruir docentes para lidar com a diversidade sexual na escola. Esse foi o primeiro acionamento público da “ideologia de gênero” no país e uma das maiores *Fake News* sobre o tema. De 2014 a 2016, começou uma disparada da ameaça conservadora e religiosa para excluir conteúdos ligados a Gênero e Sexualidades dos documentos oficiais da educação, tal qual o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), Planos Estaduais e Municipais de Educação, ou ainda

²⁵ Em 2011, quando o material do programa “Brasil sem Homofobia” estava pronto para ser impresso, setores conservadores da sociedade e do Congresso Nacional iniciaram uma campanha contra o projeto. Nas acusações feitas, o “kit gay” como acabou pejorativamente conhecido, era responsável por “estimular o homossexualismo e a promiscuidade”, mas na verdade, o programa tinha pretensão de combater a violência e o preconceito contra a população LGBTQIA+. Naquele momento, o governo cedeu à pressão e suspendeu o projeto.

no caso do parágrafo 5º do artigo 10 da Lei Complementar 994/2015, do município de Blumenau, Santa Catarina, que falava da proibição de conteúdos relacionados a gênero e sexualidade nas escolas.

Na BNCC (2018), os embates foram travados diante das temáticas de Gênero, Sexualidade e Corpo, incorporando-os no documento termos como múltiplo, diverso e total. Não podemos deixar de mencionar que, entre 2015 e 2017, os ataques à Exposição “*QueerMuseu: cartografias da Diferença na Arte Brasileira*” e a visita de Judith Butler ao Brasil, quando foram intensificados os discursos da “ideologia de gênero”, por meio de conservadores, fundamentalistas e reacionários que foram para as ruas defender a “família tradicional brasileira” e o “cidadão de bem” com cartazes, palavras de ordem envoltas de violências, ameaças e perseguições.

Estes são alguns exemplos que demonstram como o pânico moral se instalou no país, fazendo com que as pessoas de diversas camadas sociais, políticas e religiosas sentissem medo e aversão às lutas dos movimentos feministas e LGBTQIA+ por direitos e conquistas no campo político e educacional.

Em 2018, durante a campanha presidencial no país, o termo “ideologia de gênero” foi acionado como pauta das candidaturas de “direita”, principalmente na do deputado federal Jair Messias Bolsonaro, espalhando o pânico moral em relação aos candidatos da “esquerda”. Quais movimentos que ferrenhamente impuseram a “ideologia de gênero” como instrumento de suas ações? O Movimento Brasil Livre (MBL) que protagonizou uma vigilância política conservadora e reacionária sobre episódios sociais ligados a gênero, sexualidade, feminismo, direitos reprodutivos e da população LGBTQIA+, e o Movimento “Escola sem Partido” que também protagonizou a vigilância conservadora e reacionária no campo educacional, tentativas de censura aos debates de gênero e de perseguição e criminalização de professores/as que falem sobre “ideologia de gênero”. Este último movimento agiu de forma tendenciosa e contestadora nas interfaces do projeto sem conhecê-lo. Eduardo Giroto, no seu texto “Um

ponto na rede: o 'Escola Sem Partido' no contexto da escola do pensamento único", no livro "A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso", nos apresenta uma questão muito próxima à essência do movimento Escola sem Partido: a questão do pensamento único na escola, motivado pelo contexto empresarial e de alguns grupos:

A escola do pensamento único, do controle ideológico, da difusão dos interesses de um grupo específico e de sua visão de mundo, do combate à pluralidade, à multiplicidade de experiências, ao diálogo e à partilha tem sido o objetivo dos grupos empresariais que avançam sobre a educação. Nessa lógica, menosprezam os sujeitos, suas práticas cotidianas, seus desejos, sonhos e perspectivas. Alunos e professores são transformados, nessa dinâmica, em dados e estatísticas demonstrados em relatórios e pesquisas que pouco dizem sobre a escola real. E o pior: é com base nestes dados que se busca definir a competência dos professores, o fechamento de escolas e de salas de aula, que se constroem cadernos didáticos para alunos e professores a serem aplicados, de maneira padronizada, em todo o território nacional (AÇÃO EDUCATIVA, 2016, p. 73).

Ao mesmo tempo em que o autor nos condiciona para essa problemática, ele apresenta os sentidos da escola, pensa quem são os sujeitos que transitam na esfera escolar e assegura a reflexão da importância da escola para o desenvolvimento de um país. Por que é tão ameaçadora uma escola que promove discussões sobre gênero e sexualidades? O/a aluno/a/e não é uma folha em branco. Ele/a traz no seu corpo e na mente as marcas das suas experiências, vivências, histórias, desejos, amores, afetos, opiniões, ideias, etc. Ninguém é neutro. Somos preenchidos cultural e socialmente pelos espaços onde caminhamos. Todavia, uma escola não é neutra, não há metodologia e ensino neutros.

Como sujeitos não são tábulas rasas nesse processo. Ocupam as escolas e salas de aulas com suas histórias e trajetórias de vida. Reafirmam o currículo a partir de diferentes pontos de interesse. Não aceitam mais uma visão única de mundo, seja à direita ou à esquerda. Querem escutar e construir a história a partir de outras falas, de outros pontos de vista, de outras geografias. Não aceitam mais o discurso de que a escola é a preparação para a vida e por

isso não querem deixar a vida do lado de fora da escola. É a vida que dá sentido à educação. São com seus corpos, desejos, olhares que alunos e professores constroem essa tensa e potencial relação educativa, repleta dos conflitos que estão na essência da educação. [...] todos esses processos (de tentativa de controle e resistência) revelam a intensa disputa sobre o que a educação e a escola devem ser. De um lado estão aqueles que buscam combater a pluralidade da escola, defendendo o pensamento único, a homogeneização das práticas, silenciando as diferentes vozes dos sujeitos da educação. E agem dessa forma almejando ocultar os seus próprios interesses, uma vez que, ao defenderem o pensamento único, apresentando-o como universal, esquecem de dizer se tratar do pensamento do seu próprio grupo. Do outro lado há aqueles que, contra essa tentativa de controle, reinventam a escola e a educação, reafirmando-as como lugares da pluralidade, da partilha, da construção coletiva de práticas, conhecimentos e identidades (AÇÃO EDUCATIVA, 2016, p. 74-75).

Com a eleição de Jair Messias Bolsonaro, a Ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damares Alves, se comprometeu em combater a “ideologia de gênero”. Atualmente, são inúmeros retrocessos na pasta dos Direitos Humanos, das mulheres, da população LGBTQIA+ etc. Muitas políticas públicas conquistadas nos governos anteriores, hoje são destroçadas por aqueles/as que estão no governo.

O que pensam os/as defensores/as da “ideologia de gênero”? Eles/as afirmam que é um projeto da esquerda, marxista, do governo do PT e que quer instaurar uma ditadura gay que caminha para a aprovação de Muitas políticas públicas conquistadas nos governos anteriores, hoje são destroçadas por aqueles/as que estão no governo.

O que pensam os/as defensores/as da “ideologia de gênero”? Eles/as afirmam que é um projeto da esquerda, marxista, leis que incentivem a pedofilia. Afirmam que o conceito de gênero é ligado ao feminismo radical, danoso e que incentiva práticas sexuais sem valores morais, portanto visa à destruição da família. Como afirma Penna,

Estes movimentos afirmam que a “ideologia de gênero” teria como meta incentivar os alunos a abandonar a religião e incentivá-los a fazer sexo. Discutir gênero em sala de aula não é isso. É problematizar a violência doméstica. É trazer para a sala de aula a representação de famílias de diferentes configurações. É permitir que as pessoas de diferentes orientações sexuais se percebam representadas, e não silenciadas, no conhecimento produzido nas escolas. A estratégia aqui, como nos outros casos, é utilizar alguns casos particulares, onde a questão pode ter sido mal conduzida por um professor, para proibir a discussão de toda uma temática central ao entendimento da realidade na qual estamos inseridos. [...] Não existem defensores da “ideologia de gênero”. Existem educadores que não se negam a discutir a complexa realidade dos alunos, que é permeada também pelas relações de gênero. Os professores, as escolas e referenciais teóricos importantes para os campos educacionais são atacados não através da argumentação racional, mas de representações no qual aparecem como monstros ou vampiros que abusam e corrompem crianças inocentes, tentando transformá-los em militantes ou degenerados sexuais que só pensam em sexo (AÇÃO EDUCATIVA, 2016, p. 99-100).

A escola, portanto, não é neutra. As subjetividades que lá estão são preenchidas por experiências sociais, pessoais, culturais, políticas, etc. É importante ressaltar que esses sujeitos têm pontos de vista convergentes e divergentes, se apoiam em ideologias e teorias que corroboram suas vivências; porém, não podemos naturalizar e legitimar discursos e opiniões que afetam os direitos humanos e é através do ensino, da escuta, do diálogo e do conhecimento formal sistematizado na escola que o caráter científico e democrático precisa ascender entre todos/as/es.

A sala de aula, território de saber, é o espaço físico e atuante das problematizações possíveis e legais e que afetam as subjetividades, pessoais e coletivas. É nela que coexistimos com as diferenças. O currículo escolar, bem como a necessidade de construção de lugares de formação pedagógica para que temas como os da diversidade de gênero e sexualidades possam ser abordados com naturalidade, é o principal caminho a assegurar as diversas experiências pedagógicas. Neste sentido, vamos

direcionando esta escrita a todos os professores e professoras que se veem agindo sob práticas de silenciamentos das diferenças – em destaque as de gênero e sexualidades – que são conduzidas pelos padrões de normalidade. Se entendemos a importância de discutir as questões de gênero no âmbito escolar, é porque a educação possui um papel importante na sociedade em que vivemos. Como nos lembra Guacira Lopes Louro,

[...] se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades (LOURO, 2003, p. 85-86).

Assim, no enfrentamento das desigualdades, é pelo caminho do estudo, do respeito e do entendimento que a atitude ética de docentes precisa lutar contra os valores morais de algumas famílias que ainda tentam colocar os seus princípios e convicções religiosas na frente dos da escola pública, laica, republicana e cidadã. A docência ao ser atacada faz com que professores e professoras busquem caminhos legais para continuar a exercer a educação democrática na sala aula. O “Manual de defesa contra a censura nas escolas”²⁶ traz estratégias para fazer frente a ataques contra a liberdade de ensino e o pluralismo pedagógico, princípios constitucionais. Aos professores e professoras, este manual é um item básico na bibliografia dos seus planejamentos. Opinião é diferente de conhecimento. Contudo, o que significa “meu ponto de vista”? Quem fala isso parece

²⁶ MANUAL de defesa contra a censura na escola. Ministério Público Federal, Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, Fundação Malala, Brasil, nov. 2018. Disponível em: <<https://www.manualdefesasdescolas.org/manualdefesa.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2021.

querer defender o direito de expressar uma opinião a respeito de algo. Mas, também pode estar querendo chamar a atenção para a limitação de suas ideias: é apenas meu ponto de vista, defendendo seus preconceitos. Quando falamos em ponto de vista, estamos nos referindo a um lugar a partir do qual determinado sujeito observa. Assim, há dois aspectos importantes: o lugar e o sujeito. Onde e quem. Ou seja, de que lugar alguém vê, fala ou expressa algo. Assim como em outras disciplinas, na História, ao tratarmos de diferentes povos e temas e que, portanto, questões como gênero, classe e etnia, por exemplo, estão sempre presentes nos conteúdos a serem ministrados, reconhecer e respeitar pontos de vista são habilidades a serem desenvolvidas. No processo de formação de cidadãos e cidadãs, é fundamental saber respeitar os diferentes pontos de vista.

É imprescindível respeitar os valores democráticos, a cidadania, a tolerância, a diversidade sexual, a todos/as/es sem distinção de sexo, raça, etnia, cultura, etc. Essas questões nos estruturam a agir por outras vertentes, a sermos mais ríspidos na luta e defesa pelos direitos humanos. No encanto da cumplicidade entre professor/a e os/as alunos/as/es, os assuntos nas aulas fluem com mais entendimento, quebrando barreiras das falsidades científicas e alimentando o saber.

FAKE NEWS NO ENSINO DE HISTÓRIA E O ESCOLA SEM PARTIDO

Os caminhos legais que nós, professoras e professores, buscamos para trabalhar questões e temas sensíveis em sala de aula têm esbarrado em alguns empecilhos. A veiculação de *Fake News* relacionadas a diversos temas tem se tornado uma prática recorrente com a facilidade que a internet proporciona e é um dos grandes obstáculos da educação democrática e de qualidade. Durante as eleições presidenciais de 2018 no Brasil a disseminação de *Fake News* tomou maiores proporções e muito do conteúdo

compartilhado continua ecoando em várias contas falsas (ou não) de redes sociais como *Twitter*, *Facebook* e *WhatsApp* (SOUZA JUNIOR, 2019).

Mas, afinal, o que são *Fake News*? Manuela D'Ávila (2020, p. 31), vítima de *Fake News* durante (e depois) da campanha a vice-presidente do Brasil em 2018, apoiada nas palavras do professor Carlos Eduardo Lins e Silva, conclui que “estamos falando aqui é de notícia fraudulenta, intencionalmente produzida com o objetivo de obter algum determinado fim, político ou não” (D'ÁVILA, 2020, p. 31). D'Ávila traz essa discussão justamente para não cairmos na simples tradução literal do termo: “notícia falsa”. Identificar o caráter perverso das *Fake News* é o início do caminho que precisamos trilhar para a desconstrução dos seus efeitos dentro da sala de aula.

A importância em discutirmos a temática no ensino de história recai sobre o processamento dessas informações recebidas pela/os educanda/os. Ao receber *Fake News*, nossas/os educanda/os estão recebendo conteúdo que não se qualifica ao debate científico que a escola deve proporcionar, dificultando o debate de temas sensíveis.

As *Fake News* possuem muitos alvos de ataque, e professoras e professores são um dos alvos prediletos, principalmente ao relacionar-se com a “ideologia de gênero”. Ao compilar algumas das veiculações de *Fake News* durante as eleições presidenciais de 2018, relacionadas à educação, Nascimento (2020, p. 255) chama a atenção para: distribuição do “kit gay” nas escolas - já citado e explicado anteriormente -, doutrinação nas escolas a partir dos métodos de Paulo Freire e Antônio Gramsci, ideologia de gênero, dentre outras.

Um dos temas de notícias que mais repercutiu em 2018 e continua trazendo implicações negativas ao trabalho dos professores e professoras envolvem a chamada “ideologia de gênero”. Segundo Araújo:

Essas *fake news* acabam provocando efeitos reais e danosos na vida de pessoas que têm a sua condição existencial diretamente relacionada com as questões de gênero e sexualidade e que são

afetadas por essas narrativas falsas, a exemplo dos LGBTI+ e as mulheres (ARAÚJO *et al.*, 2019, p. 2).

A repercussão desse tema na escola compromete o trabalho dos/as professores/as a partir de interpretações equivocadas por parte de educanda/os e muitas vezes também pelos seus pais. A falácia da “ideologia de gênero” no Brasil teve o apoio do movimento Escola sem Partido, grupo conservador idealizado pelo procurador Miguel Nagib em 2003, depois de ouvir a filha comentando em casa que o seu professor de História fez uma comparação entre São Francisco de Assis e Che Guevara. A partir desse comentário, Nagib decidiu manifestar-se contra aquilo que ele chamou de “doutrinação” (MOURA, 2018, p. 90). Ao discorrer sobre o movimento Escola sem Partido, Marafon e Souza trazem a seguinte reflexão:

Em vez de confrontar o sistema neoliberal quanto à produção de miséria que este confere a maior parte das populações e à preservação de riquezas para uma minoria, como fizeram os movimentos das chamadas primaveras árabes, os *occupies* estadunidenses e os “ocupas” brasileiros, os grupos conservadores se aтем a fabricar discursos e estratégias de poder que assegurem a conservação moralista de valores sociais que já foram dominantes para que não passem pela reterritorialização de forças que se movem na cena pública (MARAFON; SOUZA, 2018, p. 77).

A discussão de assuntos dentro desse movimento passa em 2014 a ter maiores proporções políticas e segundo Moura “o EsP e seu discurso passam a servir como base para a produção de Projetos de Lei (PLs) que visam institucionalizar politicamente a retórica de combate à ‘doutrinação ideológica’ nas suas mais variadas formas” (MOURA, 2018, p. 92). No site do Escola sem Partido são disponibilizados anteprojetos que podem ser apropriados em níveis municipal, estadual e federal.

Para garantir adesão de outros setores da sociedade civil, o Escola sem Partido tem em seu *site* depoimentos de estudantes e de seus pais, artigos em tons alarmantes sobre assuntos escolares. Entre os destaques de artigos no site temos: “Caos: A receita de Jean Wyllys para a educa-

ção brasileira”; “O pesadelo de Paulo Freire”; “O vale-tudo da doutrinação” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019).

Como já discutido anteriormente, um dos temas presentes no site que deram base para a criação de PL's é justamente a “ideologia de gênero”. Ao pesquisar o termo no site do Escola sem Partido são apresentadas nove páginas de textos e depoimentos sobre o assunto. Dentre os títulos merecem destaque: “Porque os pais devem dizer NÃO à ideologia de gênero”; “MP processa colégio particular de BH por martelar ideologia de gênero na cabeça dos alunos”; “No IFPE, fanáticos da religião do gênero transformam banheiro feminino em banheiro trans”; “Plano Nacional de Educação irá aprofundar doutrinação no ensino”; “Abade do Mosteiro de São Bento denuncia uso do sistema de ensino para a difusão de valores contrários à família”; “A pedofilia vai à escola”; “Livro Infantil Promove Satanismo”; “Não aguento mais receber trabalhos cujo objetivo é f*der com a mentalidade dos alunos”. Os títulos em tom alarmante e sensacionalista chamam a atenção de quem os lê e todos falam da “ideologia de gênero” presentes nas escolas.

A disseminação dessa ideia, descredenciando toda a luta real que permeia as relações de gênero, acaba colocando o trabalho dos profissionais da educação como inimigos da sociedade, apresentados como “doutrinadores” pelos sujeitos que produzem e veiculam *Fake News* sobre o tema. Essas *Fake News* em relação à temática de gênero que chegam com a facilidade da internet a/os educanda/os e principalmente a muitos pais, apresentam forte empecilho ao trabalho docente. Inclusive, em um dos textos presentes no site do Escola sem Partido encontra-se a seguinte ameaça disfarçada de recomendação de Nagib (2015): “O professor é pessoalmente responsável pelos danos que causar no exercício das suas funções. Por isso, é melhor ficar esperto e pensar duas vezes antes de seguir as recomendações do MEC. Na dúvida, vale consultar um advogado”.

Ao acreditar no que é propagado sem checagem de dados ou análise de conjuntura, o trabalho sério desenvolvido nas escolas que é realizado com amparo legal na Base Nacional Comum Curricular e pelo Currículo Base

de Santa Catarina, é visto como “desnecessário” e até mesmo colocado como imoral (dentro da lógica conservadora). Para Rosa, Souza e Camargo (2019, p. 136), “a resistência ao conceito de gênero demonstra ignorância em relação à produção científica nacional e internacional e, também, desca-so em relação às situações de violência vivenciadas em nosso país”.

Esse desconhecimento das pessoas em relação à temática de gênero se constrói de uma forma muito bem articulada por grupos que têm interesses em manter as relações de poder presentes no país. Essas relações estão presentes na constituição do Brasil e se não forem desconstruídas pela educação, muitas vozes ainda serão silenciadas e sofrerão violências. É necessário o estudo dessa temática e a luta por parte das professoras e professores por uma educação de qualidade e cidadã. Penna, ao debater estratégias de luta para uma educação democrática no Brasil, analisa o que vem sendo feito pelo Escola sem Partido e reitera que:

Se o discurso reacionário postula que o principal problema da educação são os professores, precisamos desconstruir essa leitura por dentro, demonstrando quais são os problemas cotidianos enfrentados por professores e alunos dentro e fora das escolas. Não basta colocar as duas leituras em choque, mas desconstruir as falácias do discurso reacionário, oferecer uma nova explicação sobre os problemas efetivamente enfrentados no cotidiano escolar, para assim atribuir outros sentidos aos deslocamentos vivenciados e possibilitar outras formas de articular as demandas por uma educação democrática (PENNA, 2018, p. 126).

Neste sentido, o papel fundamental da escola e das professoras e professores é justamente o de combater tais discursos de ódio e não deixar que estudantes continuem a reproduzir esse tipo de informação. Embora o desafio seja grande, já que somos colocados como inimigos nessa lógica toda, faz-se necessário continuar a desenvolver o nosso trabalho lutando contra todos os tipos de preconceitos. Bento discorre sobre o assunto e a importância da escola e apresenta que:

Há um saudável incômodo de educadores/as, gestores/as das políticas públicas e do ativismo em trazer para o cotidiano escolar a reflexão dos direitos humanos em uma perspectiva ampla. Está em curso, portanto, a produção incessante de contradiscursos, e a escola, de múltiplas formas, está inserida nessa disputa (BENTO, 2011, p. 558).

Ao despertar a criticidade de nossa/os educanda/os, comprometemo-nos a lutar contra um mundo baseado em mentiras organizadas que circulam com velocidade astronômica, possibilitando um acesso de qualidade à ciência e à história, visto que, segundo Nascimento (2020), nosso trabalho é um ato político contra todo tipo de manipulação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma rede de apoio entre práticas pedagógicas na educação básica ofertadas pelos/as professores/as de história é urgente para os debates de gênero e sexualidades na esfera escolar. Os materiais pedagógicos são insuficientes para entender os silenciamentos, as violências, as reivindicações na história dos sujeitos da diversidade sexual. Nosso texto possibilita encorajar professores e professoras a assumirem papéis responsáveis, éticos e compromissados com as relações subjetivas do interior de uma sala de aula e a discutirem questões que custam caro para o Ensino de História. Nossa luta é pelo direito à educação sem distinção; o combate das desigualdades de gênero na escola, que cada vez mais se escancara em tempos de obscuridade intelectual, *Fake News*, negacionismos e tentativas de reescrita da História.

Como findar um texto que traz tantas possibilidades? Deixando questões, para que outras pessoas, principalmente os/as que atuam na educação, que ao se sentirem inspiradas a lerem essas contestações possam ser impelidas a participarem deste movimento, pois é só o iní-

cio: Como ir contra a toda população LGBTQIA+, dos/as indígenas, dos negros e negras, das escolhas individuais das mulheres e a conquista de direitos para essas populações? Como negligenciar o debate em sala de aula sobre violências e preconceitos? Como promover o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola previsto na Lei de Diretrizes e Bases sem enfrentar diretamente as representações e práticas que estigmatizam, excluem e discriminam mulheres, homossexuais e pessoas trans? Como a igualdade, princípio constitucional, poderia ser construída no espaço escolar sem discutir questões ligadas aos conceitos de gênero e sexualidade? Como a escola pode ignorar as diversas transformações sociais vividas nas últimas décadas no que diz respeito às relações de gênero, às práticas sexuais e afetivas e aos arranjos familiares? É urgente o debate de temas da educação sexual nas escolas, pois a mesma é um alerta sobre abuso sexual, assédio, violências, infecções sexualmente transmissíveis, gravidez precoce, etc.

Precisamos estar juntos/as/es nessa empreitada: comunidade escolar, pais, mães, alunos, alunas, alunes, professores, professoras, gestores, gestoras, secretários e secretárias de educação, ativistas e a população em geral, independente de crença ou religião, para dizer NÃO ao retrocesso e ao conservadorismo que determinados grupos tentam impor ao Estado e à sociedade brasileira. Dizer NÃO à discriminação na escola é responsabilidade de todos, todas e todes! É urgente somar forças em defesa da educação pública, laica e democrática no país, em prol da igualdade entre todas as mulheres e homens e do direito de todo ser humano a ter uma escola livre de humilhações, medo, discriminações e violências.

Contudo, queremos continuar sendo as vozes que plantam a semente da diversidade; queremos continuar sendo presença para alunos/as/es que sonham em viver num mundo melhor, mais humano e respeitoso; queremos continuar sendo um caminho para a democracia; queremos continuar sendo sujeitos que acolhem e movimentam as relações entre o ensino de história e as identidades discentes; porque sendo teoria e prática, mistura de emoção, cumplicidade, alteridade e empatia, seremos completos.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA. *A ideologia do movimento Escola Sem Partido*: 20 autores desmontam o discurso / Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). São Paulo: Ação Educativa, 2016.

ARAÚJO, Rosiléia Agostinha *et al.* Em tempos de pós-verdade: desconstruindo a ideologia de gênero e marxismo cultural. IV Seminário internacional desfazendo gênero: Corpos dissidentes, corpos resistentes: do caos à lama, *Anais....* Recife - PE de 13 a 15 de novembro de 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/revistas/desfazendo_genero/trabalhos/TRABALHO_EV129_MD1_SA30_ID1130_08102019230249.pdf>. Acesso em: 02 abr 2020.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Estudos Feministas*, Florianópolis, n. 19, v. 2, p.549-559, mai/ago 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a16.pdf>>. Acesso em: 14 jun 2020.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. *Plano Nacional de Educação (2014-2024)*. Brasília, DF: Senado Federal, 2014.

_____. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 20 mai 2020.

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

_____. *The backlash against “gender ideology” must stop*. NewStatesman. 2019. Disponível em: <<https://www.newstatesman.com/2019/01/judith-butler-backlash-against-gender-ideology-must-stop>>. Acesso em: 14 fev 2021.

D'ÁVILA, Manuela. *E se fosse você?: sobrevivendo às redes de ódio e fake News*. 1ª ed. Porto Alegre: Instituto E se Fosse Você, 2020.

ESCOLA SEM PARTIDO. *Home*. 2019. Disponível em: <<https://www.escolasem-partido.org/>>. Acesso em: 07 jan 2021.

FERNANDES, Robson Ferreira. *Entre resistência democrática e ofensiva conservadora*: fontes e subjetividades do projeto “Gênero e Diversidade na Escola” (2015-2016). Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Florianópolis, 2021.

LEAL, Nathalia Costa *et al.*, A questão do gênero no contexto escolar. *Leopoldinum*, ano 43, nº 121, p.95-104, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. 6a. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MARAFON, Giovanna; SOUZA, Marina Castro e. Como o discurso da “ideologia de gênero” ameaça o caráter democrático e plural da escola? In: PENNA, F.; QUEIROZ, F.; FRIGOTTO, G. (Org). *Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

MOURA, Fernanda Pereira. O Movimento Escola sem Partido e a reação conservadora contra a discussão de gênero na escola. In: PENNA, F.; QUEIROZ, F.; FRIGOTTO, G. (Org). *Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

NAGIB, Miguel. *A ideologia de gênero no banco dos réus. Escola Sem Partido*. 2015. Disponível em: <<https://www.escolasempartido.org/blog/a-ideologia-de-genero-no-banco-dos-reus/>>. Acesso em: 07 jan 2021.

NASCIMENTO, Carlos Eduardo Gomes. Fake News, Mentira Organizada e Educação: uma reflexão a partir do pensamento de Hannah Arendt. *ReDoc Revista Docência e Cibercultura*, Rio de Janeiro, v. 4, n.1, p.243-263, Jan/Abr 2020.

PENNA, Fernando de Araújo. Construindo estratégias para uma luta pela educação democrática em tempos de retrocesso. In: PENNA, F.; QUEIROZ, F.; FRIGOTTO, G. (Org). *Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, nº. 138, p. 9-26, jan.-mar., 2017.

ROSA, Pablo Ornelas; SOUZA Aknaton Toczec,; CAMARGO, Giovane Matheus. O combate à “ideologia de gênero” na era da pós-verdade: uma cibercartografia das fake News difundidas nas mídias digitais brasileiras. *Sinais*, Vitória, v. 2, n. 23, p.128-154, Jul/Dez 2019.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Revista Educação & Realidade*, v. 15, n. 2, p. 71-89, 1990.

SOUZA JUNIOR, Walter de. O cenário da Segunda Guerra Fria e os atores das eleições de 2018. In: COSTA, Cristina; BLANCO, Patrícia (Orgs). *Liberdade de expressão e campanhas eleitorais - Brasil 2018*. São Paulo: ECA-USP, 2019. Disponível em: <http://obcomusp.com.br/ebook_eleicoes/ebook_eleicoes/Liberdade_de_expressao_e_campanhas_eleitorais_Brasil_2018_v3.pdf#page=110>. Acesso em: 02 abr 2020.

8

Marcos Antônio Rosa Trindade
Carlos Eduardo Reis

**Livro didático
de História:**
entre a pesquisa
e o ensino

INTRODUÇÃO

O presente artigo corresponde à adaptação do segundo capítulo da dissertação Experiências Docentes Sobre o Uso do Livro Didático de História na Rede Municipal de Florianópolis (SC), defendida em 2020, no Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória) na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, sob orientação do Professor Dr. Carlos Eduardo Reis.

A literatura especializada aqui utilizada abarca pesquisadores como: Arlete Medeiros Gasparello (2013), Circe Maria Fernandes Bittencourt (2011), Flávia Heloisa Caimi (2013), Jörn Rüsen (2010), Lana Siman e Luisa Andrade (2013) além de Ivonete da Silva Souza (2001). Essa literatura foi confrontada primeiramente com 14 professores/as efetivos da Rede Pública Municipal de Florianópolis, que responderam ao questionário exploratório via e-mail, aqui mencionados com suas iniciais de modo a preservar o anonimato.

Posteriormente houve a seleção de cinco professores/as de História para as entrevistas, o que se deu pelos seguintes motivos: 1) ter respondido o questionário exploratório; 2) paridade de gênero; 3) experiência mínima de dez anos no magistério; 4) facilidade de contato; 5) disponibilidade de tempo para a entrevista; 6) proximidade geográfica. Os/as professores/as selecionados/as possuem mestrado acadêmico em História e um deles em Economia.

Tanto na etapa da pesquisa exploratória (questionário via e-mail para todos os professores/as), como na metodologia da História oral a partir de entrevistas com questionários semiestruturados (cinco professores/as selecionados/as), tomei os devidos cuidados aos procedimentos éticos. Já a partir do momento do convite para os professores/as responderem os questionários (pesquisa exploratória), alertei-os/as sobre o direito de não participarem e, mesmo depois no andamento da pesquisa, em vetarem parte da entrevista.

ENSINO DE HISTÓRIA E O USO DO LDH

O ensino de História, no contexto da educação escolarizada, sempre foi objeto de múltiplas intervenções e questionamentos, tanto por parte do Estado, no qual “memórias” estão em constante confronto, como também por parte dos discentes no contexto da sala de aula.

O crescimento das Dissertações e Teses sobre o livro didático de História é um indicador preciso dessa mudança. Flávia Caimi (2013) traz análises junto ao Banco de Teses da Capes, indicando que das 65 dissertações encontradas entre 1998 a 2007, que abordaram especificamente o Livro Didático de História (LDH), apenas cinco analisaram a temática dos usos do LDH:

Tabela 1 - Agrupamento temático das 65 dissertações entre 1998 a 2007.

Etnias / Pluralidade	15
Linguagens	14
Cidadania	9
Usos do LDH pelo professor	5
Gênero	5
Análise de conteúdo	5
História do ensino de História	5
Concepções do LDH	3
Categorias de aprendizagem	3
Historiografia	1

Fonte: CAIMI, 2013, p. 41.

A tabela mostra que as três temáticas mais pesquisadas (etnias/pluralidade, linguagens, cidadania) correspondem a 38 das 65 dissertações, ou seja, 58,46% do total; usos do LDH pelo professor representam apenas 7,69% e vem empatada com gênero, análise de conteúdo, História do ensino de História (todas com 5 dissertações cada, correspondendo um total de 20); as temáticas concepção do LDH e categorias de aprendi-

zagem somam seis dissertações, com três cada uma; por fim, historiografia é abordada apenas por uma dissertação. Já Arlete Gasparello (2013), citando Choppin, aborda as pesquisas sobre o livro didático:

O estudo realizado por Alain Choppin (2004) constatou o quanto é recente o crescimento quantitativo das pesquisas sobre o livro didático: em aproximadamente 50 países, 75% dos trabalhos foram produzidos nos últimos vinte anos e 45% na última década, sendo que mais da metade dessa produção foi realizada após 1990. (GASPARELLO, 2013, p. 21 – 22).

Essa tendência também é encontrada em pesquisas brasileiras, na pós-graduação, que analisam o LDH e apontam para um crescimento recente, como afirma Flávia Caimi (2013), pois apenas nos últimos dez anos que as pesquisas sobre LDH ganharam mais vitalidade, sendo que uma das lacunas sobre o LDH seria: “[...] que papel delega ao professor e ao aluno no que respeita ao seu uso e consumo” (CAIMI, 2013, p. 49). Corroborando as análises de Caimi (2013), a respeito das lacunas em pesquisas sobre os usos do livro didático de História, Jörn Rüsen (2010) aponta: “No campo dos textos dedicados a temas históricos, os livros didáticos constituem uma categoria bem delimitada, cujas características são definidas pelo seu uso nas aulas de história na escola, que permaneceu em grande parte excluída da maioria das análises”. (RÜSEN, 2010, p. 111). Mais adiante afirma que: “[...] quase não existe investigação empírica sobre o uso e o papel que os livros didáticos desempenham verdadeiramente no processo de aprendizagem em sala de aula” (RÜSEN, 2010, p. 111). Isto é, além de poucas pesquisas no uso do LDH, esse tema traz indagações que serão respondidas com pesquisas na área do uso do livro didático.

Na pesquisa exploratória que realizei com os professores/as efetivos da Rede Pública Municipal de Florianópolis por e-mail, indaguei-os/as, através de um questionário, a respeito do uso ou não uso do LDH. E o resultado transformei nos dados da tabela 2. Lembro ainda que o uso pode ser variado, desde a leitura de um texto, análise de imagens, gráficos ou a utilização dos exercícios:

Tabela 2 - Respostas da indagação se usam o LDH entre os/as professores/as efetivos/as em História que responderam o questionário exploratório. (Março/abril de 2019)

USA	NÃO USA
13	01

Fonte: Questionário exploratório entre professores/as efetivos/as da Rede Pública Municipal de Florianópolis – março/abril de 2019.

Sobre a indagação referente ao uso do Livro didático de História (LDH), a professora e pesquisadora Circe Bittencourt (2011) atesta que: “O livro didático pode ser o único material a que professores e alunos recorrem no cotidiano escolar ou pode ser apenas uma obra de consulta eventual” (BITTENCOURT, 2011, p. 317), demonstrando o quanto plural é o seu uso. Nas entrevistas com os professores/as selecionados/as para a metodologia da História Oral, foi formulada uma pergunta direta: “Se é usuário/a do LDH?” As respostas geralmente foram curtas e diretas: “Sim, faço uso em sala de aula”. (C.J., 2019). Sim! (J.V., 2019). “Eventualmente, faço” (C.M., 2019). “Raramente” (M.A., 2019). Com exceção da professora V.S., que dá uma resposta mais longa e elaborada:

Olha, eu não me considero uma usuária de livro, eu participo da escolha, eu me preocupo em ter um bom livro na escola, até porque não sou a única professora de História aqui na Escola - tenho outros dois colegas. Então, se eu não usar, pode ser que eles usem. Mas eu não uso com muita frequência, uso mais enquanto apoio para atividades complementares (V.S, 2019).

Apontando que de uma forma ou de outra, todos selecionados/as usam o livro didático, e prevendo tais respostas curtas e diretas, foi previamente preparada no questionário uma pergunta mais aberta que possibilitou aos professores/as refletirem sobre seus trabalhos pedagógicos: “Como usa o LDH?” A professora V.S. responde da seguinte maneira: “Entra como apoio, eu tenho uma coleção na escola e outra coleção na minha residência, então eu utilizo para montar as aulas, tentando aproveitar o que o livro me traz” (V.S, 2019). Ou seja, responde que usa enquanto material de apoio para o preparo das aulas. Já C.J. usa-o da seguinte maneira:

No livro didático, há uma diferença grande entre 6º, 7º, 8º e 9º anos. Nos 6º e nos 7º anos, por exemplo, o nível de leitura é menor, então eu uso a leitura do livro em sala de aula. Seleciono os textos que julgo serem importantes, dentro dos conteúdos que estou trabalhando, e entre os alunos que se dispõem a ler, nós lemos, discutimos, aprofundamos conceitos do texto. Nos 8º e 9º anos, eu já não faço a leitura coletiva, trago só como um texto de apoio. Trabalho com slides, resumo no quadro, exposições orais; aí eu uso o livro para que eles respondam uma atividade, estudem para uma avaliação. (C.J., 2019).

O professor C.J., que desde o primeiro instante se prontificou a participar da pesquisa e sempre apontou ser usuário do LDH, especifica as suas diferentes estratégias com as turmas de 6º e 7º anos, onde faz a prática da leitura. Já com os 8º e 9º anos, usa-os como material de apoio, por exemplo, para realizarem uma atividade ou estudarem para uma prova. Na mesma linha de especificar o que usa no LDH, a professora J.V. responde:

A partir da proposta curricular, por exemplo, no sexto ano, em que nós trabalhamos introdução a História e depois pré-história, os capítulos dos livros são curtos. No livro, eu separo o que há de atividades, os conceitos que servem para os alunos, o que no livro está bom. E a partir disso eu vou acrescentando outras coisas para desenvolver aquele conteúdo: as atividades, por exemplo. Há capítulos, como Introdução à História, que eu uso bem pouco, porque têm poucas páginas, então eu vou atrás de outros materiais para poder desenvolver o meu trabalho a partir dos objetivos. Quando abordo pré-história, já dá para trabalhar um pouco mais [...] principalmente devido às imagens, aí eu também não preciso buscar tantas coisas. Como o livro trabalha mais a História geral, aborda bem pouco Brasil e América, tenho também que complementar essa parte, pois a nossa proposta é estar trabalhando a partir da História local [...] mas se você escolhe um bom livro, ele lhe dá essa direção. Há capítulos que ficam de fora também, que você não trabalha, principalmente no sexto ano. Já no sétimo ano, dá para trabalhar bem, pois foca na transição da chegada dos europeus e toda a História do Brasil. Essa parte é riquíssima: há mapas, muitos textos, muitas fontes, então dá para trabalhar bastante com o livro. Têm capítulos que dá até para trabalhar as atividades, mas geralmente é preciso trabalhar as atividades nos livros além dos textos das autoras. Há outros textos que são as fontes de documentos, e eu trabalho interpretação de leituras desses documentos, que é importante para eles e atinge o objetivo no nível de leitura. Há livros

que têm ótimos mapas [...] você não vai ficar tirando cópias coloridas direto para os alunos, pois a qualidade vai ficar inferior (J.V., 2019).

A professora especifica que usa as imagens, mapas históricos, fontes históricas, mas como o LDH foca mais na História Geral, precisa buscar outros materiais para se trabalhar a História local, Brasil e América. E também quando os capítulos são curtos, como, por exemplo, o de introdução à História. Já o professor C.M. aponta os motivos que o levam a apenas usar eventualmente o LDH:

Eu uso eventualmente, pois uso textos diversos, ao longo do tempo eu fui arquivando textos de autores diversos, o texto que me chama atenção eu vou lá e o arquivo. Então, eu uso o livro didático quando é para fazer uma atividade de resumo, uma apresentação de um tema bastante específico, uma ou outras imagens, basicamente isso. Não uso muito o LDH, pois não aborda a História regional. Estamos em Santa Catarina e os LDH não trazem a História de Santa Catarina, o mesmo acontece com o Rio Grande do Sul, e assim por diante. Então, esses textos que venho arquivando servem para o meu planejamento de História (C.M., 2019).

Especificando o que eventualmente trabalha, o professor aponta para a produção de um resumo, apresentação de um tema específico e quando usa imagens. Critica também a inexistência de materiais da História de Santa Catarina nos LDH. O professor lembra também da sua prática de arquivar textos que considera interessantes.

A proposta de M.A. aproxima-se mais da resposta de V.S.: “Não entra propriamente dito na forma de uma sequência didática, mas eventualmente traz algumas ilustrações que acho que vale a pena, então o LDH funciona mais enquanto material de apoio” (M.A. 2019). Isto é, basicamente serve enquanto material de consulta eventual.

Ratificando as práticas plurais de uso do LDH, a professora e pesquisadora Circe Bittencourt (2011), ao abordar as pesquisas sobre usos do livro didático, aponta que sua utilização pelos/as professores/as revela:

[...] que não existe um modelo definido e homogêneo das práticas de leitura, conforme pressupunham muitas das análises sobre a ideologia dos conteúdos escolares das obras didáticas [...]. Embora não se possa negar e omitir o papel dos valores e da ideologia nas obras didáticas, as conclusões de muitas das atuais pesquisas sobre as práticas de leitura desse material têm apontado para a importância das representações sociais na apreensão do seu conteúdo e método. (BITTENCOURT, 2011, p. 316 - 7)

Pesquisas recentes apontam a inexistência de um modelo das práticas de leituras do livro didático, como acreditavam as análises sobre a ideologia. Reforçando então, este caráter plural da utilização do livro didático, ao dialogar com a pesquisa de Luciana Telles de Araújo, cita: “Um número considerável de docentes prefere usar apenas os exercícios e atividades propostas pelas obras” (BITTENCOURT, 2011, p. 318). Nessa linha de pensamento e ainda conversando com Luciana Araújo, a professora e pesquisadora Circe Bittencourt analisa que: “Muitos dos docentes entrevistados afirmam que o livro didático é um ponto de apoio para a organização das aulas, servindo como esqueleto e como “meio de recordar” assuntos pouco estudados nos cursos de licenciatura” (BITTENCOURT, 2011, p. 318 - 9). Ou seja, o livro didático é utilizado na construção do planejamento e na preparação da aula, que estão diretamente relacionados com a formação docente e às condições de trabalho desses professores.

Posso então refletir, a partir das análises de Circe Bittencourt (2011): a) que o uso do livro didático não tem um modelo padrão; b) há uma importância maior, na prática de leitura, das representações sociais em relação à ideologia; c) em diálogo com Luciana Araújo, a professora e pesquisadora aborda que muitos professores/as usam o livro didático apenas em exercícios e atividades propostas, mas outros ainda, devido as suas formações deficitárias e/ou quantidades de escolas e jornadas de trabalho, usam o livro didático como apoio bibliográfico e nas organizações das aulas. Na mesma linha de Circe Bittencourt (2011), Lana Siman e Luísa Andrade (2013) abordam os diversos usos, funções, leituras e consumo do LDH por alunos/as e professores/as, que recentemente e ainda de forma

incipiente vêm sendo pesquisado. Sobre essas pesquisas, no Brasil, as autoras citam a obra de Araújo, publicada em 2001, com o título de “O uso do livro didático no ensino de História - depoimentos de professores das escolas estaduais do ensino fundamental situadas em São Paulo”:

Em suas conclusões, a autora revela que, dificilmente as obras didáticas são usadas integralmente, que essas obras servem como introdução ou complementação das aulas expositivas ou explicações orais dos professores, que existe um número considerável que usa apenas os exercícios e atividades propostas pelas obras e, por fim, que a obra é bastante comum na preparação das aulas e no planejamento escolar (ANDRADE; SIMAN, 2013, p. 183).

Na análise de Luisa Andrade e Lana Siman (2013), a partir da obra de Araújo sobre os usos do LDH pelos professores do ensino fundamental em São Paulo, percebo que a conclusão das autoras se parece mais com a realidade dos professores/as efetivos/as da Rede Municipal de Florianópolis, onde o LDH é usado de maneira diversa, na preparação das aulas e no planejamento escolar. Creio, inclusive, na existência de exemplos do não uso do livro didático, como respondeu o educador A.Z. em minha pesquisa exploratória com os professores/as da Rede, afirmando não utilizar o LDH. Em 2017 trabalhamos juntos no PIBID História UFSC, ele era professor da EBM Dilma Lúcia dos Santos, e sua metodologia diferenciada, comentada em reunião, vem, segundo ele, do período em que trabalhou na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Tão importante quanto a discussão do uso ou não do LDH, são as fontes que o/a professor/a utiliza para a produção de materiais pedagógicos alternativos, como tão bem Ivonete da Silva Souza (2001) analisa a sua própria experiência docente em relação ao como usar:

Os materiais didáticos foram, da mesma forma, elementos a respeito dos quais precisei depositar minhas preocupações. Saber usar criticamente os recursos didáticos tradicionais como livros didáticos, e outros de origem jornalística, cinematográfica, literária, patrimonial, etc., enfim, outras linguagens que, a rigor, não sendo didáticas, precisam ganhar adequações pedagógicas para que pudessem fazer sentido no contexto de ensino (SOUZA, 2001, p. 02).

Ivonete Souza (2001) aborda o saber usar criticamente, como também, adequar pedagogicamente os recursos didáticos não tradicionais. Para as entrevistas presenciais foi formulada uma pergunta que englobasse essa questão entre os professores/as. V.S. assim respondeu:

Minhas prioridades são materiais de fontes históricas, como alguns documentos, aos quais geralmente tenho fácil acesso pela internet. E também trago muitos conteúdos já em tópicos para o aluno estudar, bem resumido. Temos uma dificuldade muito grande entre os alunos: qualquer coisa maior que dez linhas que exija leitura é muito para eles. Então tem que ser algo curto e em tópicos para prender a atenção deles (V.S., 2019).

A professora enfatiza que os materiais preparados são curtos e de fontes Históricas, pois seus alunos/as têm dificuldades com textos acima de dez linhas. Já C.J. é bem enfático no uso de sua fonte:

Até para não repetir o que há nos livros didáticos, eu retiro material de sites da internet. Não retiro exatamente como estão na internet, eu seleciono em dois ou três sites e faço um texto que seja de melhor entendimento, que aborde aquilo que estou ensinando para eles. Dessa maneira que eu produzo os meus materiais de apoio. (C.J., 2019).

O educador enfatiza que até para não repetir o que há no LDH, usa os *sites* da internet, onde a partir da pesquisa em dois ou três *sites*, produz um texto. Assim como J.Z.:

Vídeos da internet, no *youtube* sobre criacionismo, evolução - claro que o livro não vai dá conta. Mapas? Eu tenho um caderno de mapas antigos, tiro cópias para os alunos pintarem os mapas, interpretar mapas. De outros livros didáticos também, retiro bastante material. Eu trabalho também, textos de outros livros, textos na internet, então vou separando o que é mais adequado. Em alguns momentos, pensar a partir da sala informatizada, levar os alunos para comparar imagens na internet, por exemplo, imagens de Tiradentes - eu seleciono em casa as imagens que quero que os alunos analisem. Em saída de estudos também, eu produzo roteiro e os alunos a partir dessa saída, produzem imagens e textos (J.Z., 2019).

A professora usa a internet para encontrar vídeos, textos, porém também se utiliza de outras fontes. Já o professor C.M.:

Uso basicamente de livros diversos, coleções diversas, autores diversos como Marx, Lênin, Trotsky, Perry Anderson, Foucault, Gramsci, vários outros autores, geralmente no original. Existem também boas coleções como a série Princípios, da Ática, a coleção Tudo é História, da Brasiliense, que não são necessariamente didáticos, mas são materiais muito bons para trabalhar (C.M., 2019).

Na pergunta: Você usa o LDH? C.M. já havia respondido “eventualmente”, pois ao longo do tempo foi arquivando textos, que nessa resposta especifica exemplos de autores e coleções.

Nas respostas dos professores/as entrevistados/as fica visível a pluralidade de fontes usadas na produção de materiais pedagógicos, que inclusive podem ser outros LDH, mas também se utilizam de livros não didáticos, revistas, internet, *Youtube*, coleções e séries.

Há uma metodologia para se trabalhar um documento histórico? Estando ele no LDH ou não? A professora V.S. assim respondeu essa questão:

Eu sigo alguns pontos, a primeira coisa é a identificação do documento: datas, autor, contexto, o que está acontecendo na época em que foi publicado. O primeiro passo é a identificação da fonte. Geralmente eu leio, pois tem uma linguagem datada, tem um português diferenciado, aí então eu faço alguns pequenos comentários e vamos registrando estes pequenos pontos em destaque e no final elaboramos uma conclusão: o que esta fonte está querendo dizer, por que ela está sendo produzida nesta época, entre outras (V.S., 2019).

A metodologia usada pela professora em um primeiro momento é identificar a data, autor e contexto da produção da fonte, para depois analisar o que a fonte está querendo dizer e por que está sendo produzida nesta época. Em uma linha de pensamento próxima, J.V. pensa a metodologia para trabalhar fontes históricas da seguinte maneira:

Eu tenho sim, no sexto ano, por exemplo, eu peço que eles observem a data, autor, essas coisas mais simples e também sobre o

conteúdo que eles viram. No sétimo ano, já dá para fazer comparações entre dois mapas antigos de épocas diferentes, pois eles já têm o conhecimento de cada mapa separado, então já podem comparar semelhanças, diferenças. No sexto ano eu já começo este processo de comparação, mas de forma mais simples, usando imagens de florestas, por exemplo, vendo o que mudou e continuou em datas diferentes. Então no oitavo ano eu vou fazendo mais perguntas e aumentando o nível de compreensão, já dá para pedir para opinarem, não somente aquela fonte com o texto que nós lemos, mas também com outras leituras que eles têm; escravidão por exemplo é um assunto que já foi trabalhado no sétimo ano, então eles já têm um conhecimento acumulado sobre o assunto. Eu faço muito isso, analisando fontes, seja um texto, imagem, lá no sexto ano tem que ser mais simples, peço para eles informarem os sujeitos, por exemplo (J.V., 2019).

A análise da professora é acumulativa, em que os/as alunos/as do 6º observam coisas mais simples como autor, data e o que eles observaram no conteúdo estudado. No 7º ano a exigência aumenta, já dá para fazer comparações e assim o nível vai aumentando. Para M.S., o trabalho com a metodologia da fonte histórica começa a trabalhar a teoria e metodologia da História:

Sim! Começo isso nos sextos anos, quando vou trabalhar teoria e metodologia da História, para que serve essa disciplina que vai acompanhá-los pelo menos até o terceiro ano ensino médio, assim espero. Eles precisam ter alguns cuidados com qualquer tipo de escrita: quando foi escrito? Eu sempre digo que quando você vai ler alguma coisa tem que saber quem escreveu e qual é o objetivo. Então, eu dou algum exemplo para eles: uma encíclica papal, evidente que não vai falar mal da Igreja, então é preciso verificar quem está escrevendo. Você lê a carta de Pero Vaz de Caminha, ele não faz uma crítica ao Rei de Portugal, então é necessário saber quem escreveu e a serviço de quem estava. A mesma coisa em uma entrevista, em uma notícia de jornal, eu aviso a eles sobre isso: é preciso buscar a origem desse texto (M.S., 2019).

O professor M.S. levanta algumas questões para se trabalhar um documento histórico, como por exemplo: data, objetivo, quem escreveu para quem e a serviço de quem foi escrito?

Os três fragmentos de entrevistas para abordar essa questão indicam que os/as professores/as procuram ter um cuidado em trabalhar as fontes históricas, proporcionando aos alunos/as iniciarem um processo de “alfabetização” de análise de fontes históricas, indo do mais simples ao mais complexo de forma gradativa e respeitando as etapas de cada ano escolar.

Sobre a indagação de que o LDH pode ser referência no trabalho pedagógico, na entrevista com a professora V.S., ela assim respondeu:

Acho que pode ser. Porque tem realidades em que o único material de estudo que o aluno tem é o livro didático, temos uma grande gama de alunos que não têm acesso à internet, e é a única fonte dele. Os meus colegas, a Professora Talita e o Professor Sandro, utilizam bastante o livro didático; então ele é eficaz, dependendo da proposta pedagógica, pode ser bem eficaz. Tanto que eu participo das escolhas e garanto que se tenha na escola um livro selecionado pelos professores (V.S., 2019).

A professora V.S. acredita que é possível o LDH ser referência no trabalho pedagógico, e usa como exemplo os seus colegas de trabalho na área de História na EBM Luís Conceição Nunes, que utilizam bastante o LDH. Lembra ainda que participa das escolhas para garantir que na escola haja um livro didático selecionado pelos professores. Na mesma linha de pensamento da professora V.S., C. J. é bem direto e enfático em sua resposta: “Pode, acho que pode ser referência” (V.S., 2019). Já para C.M.:

Referência eu não diria, mas pode ser um auxiliar. Eu uso pouco o LDH, mas não diria que seria uma referência, existe uma enormidade de textos de autores e querendo ou não você segue uma corrente historiográfica e acaba tendo mais afinidade com um ou outro autor. O LDH acaba tendo mais ou menos afinidade a partir disso, mas eu o utilizo para algumas atividades (C.M., 2019).

C.M. não é tão enfático e sua análise diverge tanto das de C.J. como das de V.S., pois não considera que o LDH possa ser referência, mas sim um auxiliar no trabalho pedagógico do professor.

Se o LDH pode ser a referência ou um auxiliar no trabalho pedagógico, a sua eficiência depende de como o/a professor/a usa? A professora V.S. assim respondeu:

A meu ver sim. Depende de como o professor vai utilizar, porque se o professor vai tratar o livro como um grande manual, um manual para leitura, pelo contexto que eu vejo aqui pelos meus alunos, não vai ser interessante, não vai conseguir “tirar” do aluno o que realmente precisa “tirar”. Porque sentar para ler um livro, para eles, não é tão legal quanto sentar e assistir a um vídeo. Então levar como um grande manual de conteúdo, uma grande apostila de conteúdo - não vejo tanta eficácia. Acho que depende muito das escolhas que o professor faz ao usar (V.S., 2019).

A resposta da professora V.S. vai na direção de concordar que a eficiência depende de como o professor usa o LDH, dando exemplos a serem evitados, como, por exemplo, usando o LDH como um grande manual, não vai conseguir alcançar resultados significativos com os alunos, até porque, sentar-se para ler não é tão interessante quanto assistir a um vídeo. Concordando também com essa afirmativa, C.J. responde que:

Exatamente, eu sempre defendo isto, você pode ter um bom livro didático e fazer um mau uso dele, ou ao contrário, você pode ter um livro didático que não seja tão bom assim e fazer um bom uso dele. E esse uso vai depender muito da maneira que você vai usar o livro didático, mas é como eu falei antes, as maneiras são diversas, você pode pedir uma leitura individual para eles, que é mais difícil, pode pedir uma leitura coletiva, uma atividade, pedir para procurarem uma imagem no livro... então, acho que a maneira como você usa o livro didático faz com que ele seja eficaz ou não (C.J., 2019).

O professor C.J. foi taxativo, afirmando que sempre defende essa visão que a eficiência do LDH depende de como vai ser usado pelo/a professor/a, pois um bom livro didático pode ser mal usado ou um livro não tão bom, ser bem usado. Pensando no papel do professor para o uso do LDH, a docente J.V. aponta que: “Sim, se você só lê o livro, não precisa do professor, se você for um bom leitor, você vai por si próprio dar conta da leitura. O que tem que se fazer é ir problematizando o próprio livro” (J.V.,

2019). A professora analisa que o papel do professor é problematizar o LDH. Na mesma linha de pensamento, C.M. afirma:

Acho que sim! Acho que o livro por si só, não explica muita coisa. Agora, depende sim da intervenção do Professor, ele pode potencializar aquilo que está no LDH, num determinado conteúdo, agregando mais fotografias, mais textos complementares. Mas acredito que isso vale para qualquer livro, não somente o livro didático (C.M., 2019).

O professor C.M. responde que um livro didático por si só, não explica muita coisa, precisando da intervenção do professor, que pode potencializar aquilo que está no LDH. Concordando com essa linha de pensamento, M.S. analisa que:

Eu acho que o professor sempre consegue ir além do livro didático, não dá para “tirar leite de pedra”, colocar um técnico muito bom em um time muito ruim, ele não vai “tirar leite de pedra” se pegar o Guardiola e colocá-lo no meu Figueirense (risos). Não vai conseguir fazer aquele time jogar futebol. Acho que o professor consegue melhorar o livro didático, mas tem limite do próprio material. Penso que, invariavelmente, o professor melhora o livro didático, mas o LDH por si só não... A sorte do LDH são os professores (M.S., 2019).

Em um dos momentos mais descontraídos de todas as entrevistas, o professor M.S. responde, fazendo uma analogia com o futebol: se o badalado treinador de futebol do time inglês Manchester City, Guardiola, fosse treinar o catarinense Figueirense Futebol Clube, obviamente não conseguiria, nem de longe, jogar um futebol como os melhores times europeus. Da mesma forma, um ótimo professor pode até melhorar o LDH, mas tem limites do próprio material. M.S. chega a ser enfático quando afirma que a sorte do livro didático é o bom professor.

Todos os cinco professores/as foram unânimes em afirmar que a eficiência do LDH depende da forma como o professor o utiliza. Creio então que as universidades e os cursos de formação poderiam ter mais atenção com os acadêmicos e professores em início de carreira, sobre como tornar o LDH e outros materiais em fontes eficientes.

Foi pensada uma abordagem em que os entrevistados tivessem que refletir sobre o papel do livro didático no processo educacional. Para isso, foi formulada uma questão um tanto impactante: LDH, anjo ou demônio? Que para V.S.:

Eu acho que “nem anjo e nem demônio”, vamos dizer que é um parceiro do professor que dá o limite do quão presente ele vai estar. Dizer que não serve para nada é até desrespeitoso com o material e com os profissionais que se dedicam a eles, porque têm materiais muito bons (V.S., 2019).

A professora V.S. aponta que o livro didático não é nem “anjo nem demônio”, mas sim um parceiro e é o professor quem vai dar o limite da parceria. Observa ainda, que não se pode dizer que o LDH não serve para nada por dois motivos: a) em respeito aos profissionais envolvidos na sua produção; b) há exemplares muito bons. Nessa linha de pensamento, C.J. reflete que:

Acho que em alguns casos ele pode desqualificar aquele profissional que não quer se atualizar, ou aquele profissional que não tem tempo para se atualizar, aquele profissional que trabalha demais. Pode desqualificar, mas não deve desqualificar, deve mesmo é qualificar o que ele trabalha (C.J., 2019).

O professor C.J. usa um jogo de palavras para responder tal questão: qualificar e desqualificar. Já a professora J.V. opta pelo papel de “anjo”:

Eu acho “anjo”. Se você tem o livro, não é obrigado a trabalhar com ele, mas ele lhe dá suporte, você tem toda liberdade para trabalhar, até para dizer que ele não presta. Vamos pensar na realidade de escola pública, você não tem cópias coloridas, como é que iria fazer para trabalhar com mapas de qualidade? Então eu não sei como seria sem o LDH. Agora se você tivesse todas as condições, enfim, uma verba para ter todos os materiais necessários, não iria precisar do livro didático. Para quem tem um laboratório de História, todo equipado, não precisaria do LDH. Por exemplo, você precisaria ter um projetor, internet, mapas, livros à disposição e tempo para produzir o seu próprio material. O livro didático é um material que alguém produziu e que você pode usar enquanto material de apoio, mesmo

tendo conteúdos em que eu só trabalho com material produzido por mim. Mas eu acho que “ele te dá asas”, a partir dele você pode ir muito mais longe, pois lhe dá tempo para produzir seu próprio material. Por exemplo, em um bimestre, enquanto com uma turma você está produzindo e usando um material seu, com outras turmas você está utilizando o LDH. Então, no outro bimestre você poderá criar novos materiais. Pois você não é bom em tudo (J.V., 2019).

A defesa do papel de “anjo do LDH”, para J.V., se dá pela realidade da escola pública, pois nos livros didáticos há mapas históricos de qualidade, por exemplo, que só seriam possíveis com cópias coloridas, algo inviável. Uma opção hipotética seria o professor ter um laboratório de história todo equipado (a EBM Prof.^a Herondina Medeiros Zeferino é a única escola municipal que tem, mas não tão equipado) e tempo necessário para produzir seu próprio material. Como também, enquanto o professor vai produzindo material para o sexto ano, o LDH é utilizado para as turmas do sétimo. Diferentemente, o professor C.M. aponta para análise de “nem anjo nem demônio”:

Não diria “nem anjo e nem demônio”. Se você observar alguns autores, vai perceber que o professor tem pouca autonomia e esta pouca autonomia está baseada em quatro pontos. Primeiro: um currículo nacional, que segundo governos, foi construído pela maioria. Não! Foi imposto de cima para baixo! Segundo: o livro didático não deixa de ser um processo de formatação. Terceiro: formação dos professores. Quarto: as avaliações institucionais. Então eu não diria que o livro didático seja “anjo ou demônio”, ele é parte do processo (C.M., 2019).

O professor C.M. aponta quatro motivos para afirmar que o professor tem pouca autonomia e que o LDH não é “nem anjo nem demônio”, mas sim parte do processo e seu uso acarreta a perda da autonomia do trabalho do professor.

Com a exceção da professora J.V., que apontava o LDH ser “anjo”, por ser um bom material de apoio, os demais convergiram para a reflexão que o livro didático não é nem para o bem, nem para o mal. Há também uma visão predominante de que o professor possui a liberdade da escolha

sobre o uso e de ter um material pedagógico para ser usado enquanto produz o seu próprio. Nesse ponto, C.M. é um tanto crítico, demonstrando em quatro pontos os motivos que o levam a refletir sobre a perda da autonomia do trabalho do professor quando utiliza o LDH.

Pensando em uma política pública para o uso do livro didático, foi formulada uma questão sobre a necessidade de se construir uma metodologia para o LDH. E a professora V.S. argumenta que:

Olha, eu acho que seria útil para o professor que está começando, mas desde que possa ser uma opção dele, o professor. A partir do momento que “engessa”, aí já perde um pouquinho da razão! Você tem que usar o livro didático daquele modelo, naquele padrão, talvez já perca um pouco. Não sei se a palavra certa é “utilidade” do uso dele, mas acho que ajudaria o professor que está começando, mas é necessário que tenha a opção garantindo ao professor escolher usar essa metodologia ou não (V.S., 2019).

Para a professora, seria útil no início de carreira, desde que este educador tivesse a opção em usar ou não essa metodologia. Já o professor C.J. discorda da necessidade, pois:

Acho que não, não seria necessário. Creio que isso depende muito de professor para professor; acho que cada professor vai explorar o livro didático da maneira que achar mais viável com aquela turma e com aquele conteúdo (C.J., 2019).

O professor C.J. é enfático em descartar a proposta e defender que cada professor deve ter o direito de explorar o LDH da maneira que achar viável. Assim como C.M.:

Eu não defendo que o livro didático seja um material permanente, creio que nenhum livro. Acho que tem que mesclar o processo ensino aprendizagem com várias metodologias, fotografias, filmes, livros didáticos, em quadrinhos, enfim, uma série de recursos; não diria que o LDH fosse o único material. Sobre metodologia, acho que há diferentes metodologias para se trabalhar diferentes materiais, creio que a metodologia parte do processo de se planejar, eu não imagino trabalhar um filme, uma fotografia, uma música, um

livro didático, sem uma metodologia. Metodologia pessoal, pois se você vai passar um filme, você vai passar questões que deseja que os seus alunos discutam, a mesma coisa nas demais fontes, para cada recurso, há uma metodologia para se trabalhar aquilo. Acho que isso é parte do planejamento e o planejamento é parte do processo ensino-aprendizagem (C.M., 2019).

Primeiramente o professor C.M. defende que o livro didático não seja um material didático permanente, e que todo material pedagógico requer uma metodologia específica. Na mesma linha de raciocínio, M.S. afirma que:

Falando sobre os LDH, dos quais eu tenho um pouco mais de conhecimento, acho que não, pois assim estaríamos instituindo o livro didático enquanto ferramenta de trabalho. Necessariamente acho que o que precisamos, e os professores de História fazem isso, é problematizar os livros didáticos, como qualquer fonte. Vou dar um exemplo sobre a “Revolução” de 1930: a gente problematiza as fontes e também problematiza os livros didáticos. Sobre instituir uma metodologia para o uso do LDH, acho que não, pois assim teria que instituir que o livro obrigatoriamente teria que ser usado; mas quem usa teria que ter a preocupação em avisar os alunos: “Olha pessoal, não é só isso, têm outras coisas por trás” (M.S., 2019).

Próximo das alegações do professor C.M., o professor M.A. também discorda da necessidade de instituir uma metodologia para o uso do livro didático, pois haveria o perigo de tornar o LDH um material permanente e assim ser instituído como material didático obrigatório para o professor.

Com exceção da professora V.S., que vê a instituição de uma metodologia útil para professores em início de carreira, mas desde que tivessem a liberdade de escolher a aplicabilidade ou não da metodologia, os demais discordam da necessidade, seja pelo direito dos professores em planejarem suas próprias metodologias ou pelo perigo de se tornar o uso e a determinada metodologia obrigatórios, engessando assim o trabalho pedagógico do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo analisei o ensino de História e o uso do livro didático, partindo das reflexões oriundas do quadro das pesquisas acadêmicas sobre o LDH, que, segundo a tabela produzida por Flávia Caimi (2013) sobre agrupamento temático das 65 dissertações entre 1998 e 2007, as pesquisas sobre os usos do LDH eram de apenas cinco, correspondendo 7,69% do total. Arlete Gasparello (2013) aponta que ainda é recente o crescimento de pesquisa sobre o livro didático, corroborada por Flávia Caimi (2013) ao afirmar o quanto também são recentes tais pesquisas no Brasil, abordando inclusive a lacuna sobre pesquisas que se debruçam sobre o uso do LDH por professores e alunos. Tal situação não é exclusividade nacional, pois Rüsen (2010) também aponta que o uso dos LDH na escola permanece excluído da maioria das análises.

Posteriormente, trago os dados da pesquisa exploratória via e-mail com os professores/as efetivos que responderam ao questionário e das entrevistas semiestruturadas com os cinco selecionados/as. Início com a primeira indagação do questionário exploratório via e-mail sobre se usam o LDH e treze professores/as responderam que “sim” e apenas um que “não”, demonstrando certo padrão pelos professores efetivos em relação ao uso do livro didático. Nas entrevistas, procurei analisar mais atentamente, e na pergunta sobre como os professores/as usam o LDH, percebi que mesmo não tendo um padrão definitivo, geralmente o livro é utilizado como material de apoio, seja nas abordagens das imagens, mapas, gráficos ou textos complementares, com exceção do professor C.J., que usa com certa frequência enquanto leitura para os 6º e 7º anos. Esse instrumento pedagógico é criticado pela falta da História local e, claro, não se usa o livro todo, pois os professores/as acabam produzindo seus próprios materiais didáticos, não somente para a História local, utilizando-se de documentos e materiais diversos.

Em relação à utilização de documentos, os/as educadores/as usam metodologias para iniciarem seus estudantes no processo de alfabetização de análise de fontes históricas, por exemplo, quando da identificação do documento: data, autor, contexto, comparações, etc., sempre iniciando do mais simples para o mais complexo. Sobre a possibilidade de o livro didático ser referência no trabalho pedagógico, temos como respostas dois claros “sins” e dois sonoros “nãos”, demonstrando percepções divergentes sobre o papel que o LDH pode desenvolver no preparo e aplicação da aula. Mas se a eficiência depende da forma como o professor/a o usa, todas as respostas foram afirmativas. O mesmo não se deu quando indaguei se o livro didático era “anjo” ou “demônio” do processo educacional, pois nenhuma resposta foi maioria. Por fim, sobre a necessidade de ter uma metodologia para se usar o LDH, apenas a professora V.S. relatou a possibilidade no início da carreira, desde que o professor/a tenha a opção em aceitar ou não; os demais descartaram enquanto uma ameaça de engessamento do trabalho docente.

Nas minhas longas horas de leitura, análises, entrevistas, transcrições e escritas, três questões me incomodavam mais que outras. A primeira é a necessidade de um olhar institucional diferenciado para o/a professor/a no início da carreira. Pois, se no fazer-se professor as suas experiências docentes são construídas em ambientes diversos e por toda sua trajetória escolar, acadêmica e profissional, há a necessidade, nas formações, escolas, provas para o processo seletivo e para a efetivação, que haja questões sobre o ensino de história, o livro didático e o seu uso, pois prestamos provas para o cargo de professor/a de História, não de historiador. E, no início da carreira de professor/a, é necessária uma atenção maior. Não estou dizendo que a equipe pedagógica e a direção escolar deverão ensinar como usar o livro didático e demais fontes, sobre o gerenciamento de turma, ou como ensinar, mas, sim, que possam problematizar tais questões em reuniões pedagógicas, que precisam de um calendário escolar que possa ter espaço para a teoria e a prática do ensinar.

A segunda questão sobre uma maior aproximação universidade/escola, reconheço que um grande passo já foi dado com a instituição do programa PIBID, onde universitários vêm à escola para acompanharem o trabalho de um professor de História em uma das suas turmas. Mas creio que abrir diálogos na academia com os professores do ensino fundamental e médio sobre temas do ensino de História, como por exemplo o uso do LDH, iria aproximar a rica teoria acadêmica com o trabalho docente.

Por fim, a terceira questão seria a necessidade do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) ouvir mais os professores. Reconheço o avanço tanto na qualidade como na escolha do livro didático (o que atualmente cabe ao professor), seja os pedagogos nos anos iniciais ou os professores de área nos anos finais do ensino fundamental e médio. Mas o ensino de História possui especificidades locais que poderiam ser resolvidas com um anexo nos LDH para cada Estado. Na produção do edital, o PNLD providenciaria meios para que os professores que atuam no ensino fundamental e médio fossem consultados a respeito de quais temas seriam abordados nos anexos de cada Estado da Federação. As editoras teriam que produzir e apresentar juntamente com seus referidos LDH para análise e escolhas dos professores e professoras de História deste enorme e plural Brasil.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Luisa Teixeira; SIMAN, Lana Maria de Castro. Livro Didático de História Lido em Sala de Aula: uma prática de leitura dentre outras possíveis. In: BUENO, João Batista Gonçalves; GALZERANI, Maria Carolina Boverio; PINTO JÚNIOR, Arnaldo. *Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre o Livro Didático de História*. Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória/Unicamp, 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD 2017: história - Ensino fundamental anos finais / Ministério da Educação - Secretária de Educação Básica - SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. Brasília, 2016.

CAIMI, Flávia Eloisa. O Que Sabemos (e o que não sabemos) sobre o Livro Didático de História: estado do conhecimento, tendência e perspectivas (p. 35 – 52). In: BUENO, João Batista Gonçalves; GALZERANI, Maria Carolina Bovério; PINTO JÚNIOR, Arnaldo. *Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre o Livro Didático de História*. Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória/Unicamp, 2013.

GASPARELLO, Arlete Medeiros. Livro Didático e História do Ensino de História: caminhos de pesquisa. In: BUENO, João Batista Gonçalves; GALZERANI, Maria Carolina Bovério; PINTO JÚNIOR, Arnaldo. *Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre o Livro Didático de História*. Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória/Unicamp, 2013.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: MARTINS, Estêvão; Schmidt, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2010. p. 109-127.

SOUZA, Ivonete da Silva. *A Autoridade da Fonte: como os professores utilizam o livro didático*. Florianópolis: Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. CED/UFSC, 2001.

TRINDADE, Marcos Antônio Rosa. *Experiências Docentes Sobre o Uso do Livro Didático de História na Rede Municipal de Florianópolis (SC)*. Florianópolis: Dissertação de Mestrado Profissional em História – Profhistória. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2020.

FONTES ORAIS

C.J. Entrevistador: Marcos Antônio Rosa Trindade. Florianópolis (SC), Brasil, 24 abril. 2019.

C.M. Entrevistador: Marcos Antônio Rosa Trindade. Florianópolis (SC), Brasil, 07 maio. 2019.

J.Z. Entrevistador: Marcos Antônio Rosa Trindade. Antônio Carlos (SC), Brasil, 04 maio. 2019.

M.A. Entrevistador: Marcos Antônio Rosa Trindade. Florianópolis (SC), Brasil, 09 maio. 2019.

V.S. Entrevistadores: Marcos Antônio Rosa Trindade e Carlos Eduardo Reis. Florianópolis (SC), Brasil, 11 abril. 2019.



SABERES ESCOLARES, LINGUAGENS E FONTES

9

Flávio Teixeira da Cunha

**Performance docente
e a construção
de personagens:**
novas possibilidades
para o ensino de História

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.667.212-236

INTRODUÇÃO

No presente artigo, procuro abordar dois capítulos centrais na composição da dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, pela Universidade Federal de Santa Catarina, defendida no ano de 2020, cujo tema deu título à dissertação, que é a performance docente no ensino de História, bem como abordar o papel das fontes biográficas na construção de personagens que subsidiaram as performances.

Intenciona-se, com isto, analisar o potencial de uma performance baseada nas suas possibilidades de impactar os/as estudantes e de fazer com que a sala de aula se transforme em um espaço que propicie aos alunos e alunas experienciar o passado, de modo a serem sensibilizados por este passado, possibilitando, assim, aprendizagens significativas. O objeto do presente estudo teve como pano de fundo o ensino do Holocausto, um tema sensível e controverso na historiografia, que se torna cada vez mais relevante em tempos de intolerância, preconceito e negacionismo. Deste modo, a escolha por esta prática docente associada ao recorte histórico abordado, tem ainda como objetivo sensibilizar os/as estudantes e despertar neles/as o sentimento de empatia com o outro, oportunizando uma experiência que seja, ao mesmo tempo, ética e estética. Ou seja, por meio da dramatização pretende-se instigar os/as alunos/as a uma reflexão sobre um conteúdo curricular específico, possibilitando, assim, trabalhar o aprendizado da História sob outro paradigma, promovendo a experimentação da aula como um acontecimento, como uma aula performática (ANDRÉ, 2017).

Considerou-se, neste trabalho, o conceito de performance no que diz respeito, para além dos seus aspectos teatrais, à especificidade da performance docente (DAL BELLO, 2013), que sugere a possibilidade de pensar a educação de modo mais amplo, em que o/a professor/a exercita outros recursos nos quais, segundo a autora, “o corpo é utilizado como

elemento fundamental na prática pedagógica, com o objetivo – entre outras coisas – de se comunicar com os alunos, nem sempre verbalmente” (DAL BELLO, 2013, p. 12).

PERFORMANCE DOCENTE: A SALA DE AULA COMO UM ESPAÇO DE EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES

As performances analisadas foram desenvolvidas em duas escolas públicas no ano de 2018, a E.E.B. Ildefonso Linhares, no bairro Carianos, e a E.E.M. Antonio Paschoal Apóstolo, no bairro Muquém, ambas na capital Florianópolis, Santa Catarina, com turmas do terceiro ano do Ensino Médio. Conforme já citado anteriormente, referem-se ao ensino do Holocausto que, por sua vez, se insere na temática da ascensão dos regimes totalitários, cujo marco temporal é o período da Segunda Guerra Mundial, entre 1939 e 1945. Foi dada uma aula inicial com utilização de recursos multimídia e *PowerPoint* associados à caracterização de um prisioneiro de um campo de concentração alemão, com o uniforme típico que eles eram obrigados a utilizar: o pijama listrado com a estrela de Davi e com a identificação do número do prisioneiro costurada ao peito, e com um gorro idêntico ao uniforme. Com o intuito de trazer mais dramaticidade, trouxe o rosto maquiado, na intenção de representar a palidez de um ser doente, à beira da morte.

Tais experimentações didáticas de performar determinado conteúdo, mesmo em se tratando de temas sensíveis e controversos, tem como foco sensibilizar os/as estudantes quanto a esses temas e às memórias que os mesmos suscitam, questões fundamentais no ensino de História.

A escolha pelo tema Holocausto deu-se principalmente pela relevância das questões que envolvem intolerância racial, tão presentes nos dias de hoje, mas também devido a um fato ocorrido em sala de aula em

uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental, no ano de 2014, na E.E.B. Intendente José Fernandes, no bairro Ingleses, capital. Estava trabalhando o conteúdo de Brasil Colônia, quando me deparei com um estudante distraído rabiscando algo na sua carteira. Ao me aproximar para chamar sua atenção, haja vista que ele aparentava estar “longe” em seu desenho, reparei que ele estava desenhando uma suástica nazista. Perguntei se ele sabia o significado daquela imagem, e ele respondeu, de forma um tanto evasiva, que era o símbolo do nazismo do tempo de Hitler. Instiguei-o a falar mais sobre o símbolo e sua representação e qual sua opinião sobre este período histórico. Ele não soube ou não quis dar continuidade ao assunto, ficando visivelmente encabulado. Uma colega dele prontamente falou que sabia um pouco da história do nazismo, pois havia lido o livro “O Menino do Pijama Listrado”, de John Boyne, publicado em 2006.

Diante desta situação, decidi que precisaria pensar em alguma forma de abordar aquele tema, de modo a sensibilizar os/as estudantes sobre os horrores pelos quais os judeus e outras minorias passaram naquele período e sobre o que significou o Holocausto. Foi então que pensei na hipótese de criar um personagem que fosse marcante para o período correspondente à ascensão dos regimes totalitários e às atrocidades cometidas pelo nazismo, tendo surgido então a ideia de uma abordagem performática do tema, com a utilização do pijama listrado lembrado pela aluna.

Não queria, entretanto, apenas criar um figurino. Queria dar vida àquela imagem que me vinha à mente, de um prisioneiro vestido com o uniforme listrado. Queria dar significado ao número que era fixado no lado esquerdo da jaqueta de um prisioneiro de um Campo de Concentração. A partir do momento em que se iniciou o processo de elaboração das ideias do que poderia ser produzido em termos de performance sobre esta temática, só tinha uma certeza: não poderia ser um número qualquer. Teria de ser um número de alguém que realmente havia recebido aquela identificação.

Até que, depois de meses de pesquisa na internet, encontrei o número 32030, correspondente ao prisioneiro polonês de nome Henryk

Szmaglinski, nascido em 20 de fevereiro de 1926, na vila de Mosna, distrito administrativo de Gmina Czersk, Polônia, e morto em 1945, no campo de concentração de Stutthof²⁷. Enfim havia encontrado o que buscava, o nome do dono daquele número, com significado de homenagem póstuma, dentro da abordagem do conceito histórico substantivo Holocausto como parte da ascensão do regime nazista, que ocorreu ao longo do período da Segunda Guerra Mundial.

Desde que imaginei esta abordagem para o desenvolvimento do conteúdo e, principalmente após ter encontrado o nome de Henryk Szmaglinski e seu respectivo número, iniciei uma longa busca por obter mais informações ou mesmo uma imagem dessa pessoa, durante vários anos, sem sucesso. Essas poucas informações foram suficientes até um dado momento, para que a aula ocorresse daquela forma, que incluía a caracterização e a performance. As inquietações acerca de quem teria sido aquela pessoa, entretanto, começaram a se fazer presentes a cada vez que citava o nome dele durante as aulas. Só que, naquele momento, como exemplificado por Ginzburg (1989), o passado de Henryk Szmaglinski para mim era completamente desconhecido.

Ao ser aprovado e ingressar no Mestrado Profissional de Ensino de História, tive a oportunidade de me reaproximar da pesquisa, com novas metodologias e com um olhar investigativo muito mais apurado. Porém, esse processo investigativo por busca de fontes que me levassem ao passado de Szmaglinski ainda era muito incipiente e foi tomando corpo ao longo da pesquisa propriamente dita. Na verdade, foi a percepção apurada de minha orientadora, a professora Jane Bittencourt que, ao perceber a forma com que realizava esta busca e os resultados que obtinha, me recomendou a leitura do texto de Ginzburg, me permitindo então perceber a proximidade do que buscava com a abordagem proposta pelo autor, no sentido de que uma pessoa qualquer, um prisioneiro entre tantos outros, poderia ser um emblema do que ocorreu naquele período histórico.

²⁷ Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Lidia_G%C5%82%C3%B3wczewska>. Acesso em: 02 set. 2018.

Pude, portanto, durante a pesquisa de mestrado reiniciar esta busca, ampliando minha percepção no que se refere aos métodos de pesquisa e à busca de fontes. Ginzburg (1989) trabalha com um conceito desenvolvido no final do século XIX, denominado paradigma indiciário, que tem por base os artigos do historiador e crítico de arte italiano, do século XVIII, Giovanni Morelli.

Morelli afirmava que em muitas obras de arte expostas em museus da Europa tinha-se a dificuldade de atribuir a autoria, devido à falta de assinatura na obra, que não era muito comum na época, ou porque haviam sido repintadas, ou até mesmo devido a seu mau estado de conservação. Para se conseguir distinguir os originais das cópias e devolver a autoria das obras aos seus legítimos autores, necessitava-se um minucioso trabalho investigativo, procurando evidências ou indícios do traço do autor, em pequenos detalhes nem tão óbvios, como nos lóbulos das orelhas, nos dedos das mãos e dos pés ou até mesmo nas unhas dos/as modelos retratados/as. Com este método, Morelli teria conseguido propor novas atribuições de autoria em diversos museus.

Seguido essa trilha, o paradigma indiciário nos instiga a buscar as pistas e evidências de um passado de forma mais aprofundada, mais minuciosa, como salienta Ginzburg, “a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente [...] a partir da experiência da decifração de pistas” (GINZBURG, 1989, p. 152). Ao se referir a este método, utilizando como exemplo a medicina hipocrática, em que o diagnóstico de determinada doença era possível através de uma observação dos sintomas, o autor diz: “apenas observando atentamente e registrando com extrema minúcia todos os sintomas – afirmavam os hipocráticos –, é possível elaborar “histórias” precisas de cada doença: a doença é, em si, inatingível” (GINZBURG, 1989, p. 155).

Além de pormenorizar esta metodologia investigativa, Ginzburg nos ensina o quanto ela permite a reconstrução do contexto histórico a partir de pessoas comuns, na perspectiva da micro-história. Ou seja, eu ainda

não havia tido contato com o método proposto pelo autor, quando decidi que iria elaborar uma performance para abordar o tema do Holocausto, criando um personagem que representaria um prisioneiro de um campo de concentração. Entretanto, ao decidir que o número da jaqueta teria que ser verdadeiro, de alguém que realmente tivesse estado em um campo e houvesse recebido aquela identificação, sem perceber, já estava, de certa forma, indo ao encontro da metodologia citada por Ginzburg.

Ao optar pelo caminho da performance docente, objetivei inicialmente justamente a possibilidade de mobilizar os/as estudantes para a aprendizagem, de modo a despertar neles/as o interesse e a curiosidade em participar das aulas. Partindo-se do pressuposto que a aprendizagem é um processo, e que este processo se desenvolve em várias etapas, estabeleci como etapa inicial o interesse e a curiosidade pelo diferente, pelo não usual, pelo que pudesse inicialmente surpreendê-los/as. Percebendo que o objetivo inicial havia sido atingido, o da surpresa e interesse pelo que pudesse vir a partir da aparição em sala de aula caracterizado – por ser uma prática pouco usual no âmbito da rede pública de ensino – percebi igualmente a potencialidade dessa prática em avançar para além da mera caracterização, intuindo que ela poderia se tornar um facilitador da compreensão de determinado fato ou momento histórico, através da dramatização de um pequeno recorte deste fato, agregando outros elementos audiovisuais, como sons, imagens, trechos de vídeos, e música. A junção de vários elementos possibilita uma maior dramaticidade, com potencial de atingir emocionalmente os/as estudantes. De acordo com Almeida (2016, p. 3), as emoções, numa perspectiva cognitiva, surgem como elementos da cognição; como mecanismos mentais presentes na percepção, no pensamento, na atenção, na memória, de cada indivíduo; a serem utilizados sempre que necessário para dar respostas apropriadas aos acontecimentos a que sejam submetidos.

O que se pretendeu ao elaborar o *PowerPoint* com a sequência de cenas que se sucedem durante a execução da canção *Yerushalayim Shel*

Zahav, composta por Naomi Shemer (1967), interpretada pela cantora israelita Ofra Haza²⁸, foi justamente afetar emocionalmente os/as estudantes e, assim, esperava-se que ficassem sensibilizados com a dor daquelas vítimas, e que fossem igualmente surpreendidos e mantivessem o mesmo estado emocional após minha entrada na sala – ao acenderem-se as luzes imediatamente após o término da canção – com aquele uniforme listrado, com a estrela no peito, com os sapatos rasgados, com o rosto empalidecido, e trazendo às mãos o cartaz simbolizando a bandeira nazista com a suástica, fitando-os silenciosamente por alguns minutos. Minutos perturbadores, com o intuito de que servisse como um momento de reflexão sobre o que tinham acabado de assistir, sintetizado na curta frase que encerrou a sequência de imagens, e que retornava ao ser virado o outro lado do cartaz: Nunca mais!

São escolhas difíceis, e trabalhar com esses temas trazendo a dramatização como ferramenta didática central apresenta riscos, como salienta Alberti (2014). Cabe ao professor decidir se vale a pena corrê-los. Segundo a autora, “é preciso que professores e alunos tenham tempo e vontade para entender um assunto complexo, para sair da facilidade do preto-e-branco e entrar numa zona cinzenta” (ALBERTI, 2014, p. 2). Seja o Holocausto, a escravidão no Brasil colônia, a diáspora forçada dos povos africanos do início da Idade Moderna, ou a saga da travessia mediterrânea da diáspora contemporânea, a violência contra a mulher, ou o fundamentalismo islâmico e o terror no mundo árabe, em se tratando de temas sensíveis, é importante que professores/as e alunos/as busquem “formas de reconstituir lugares de memória que permitam aos grupos reatar relações com seu próprio passado e com a construção de uma memória”, conforme Pereira (2017, p. 5).

O autor enfatiza a necessidade urgente de se problematizar o modo como se constroem as narrativas dos passados sensíveis e traumáticos no ensino de História, cujos processos de narrativização têm o potencial de resgatar o caráter ético e estético do ensino, citando como exemplos a escravidão e o Holocausto, como um dever de memória às

28 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=72Q-C8EGnxTw>>. Acesso em: 02 set. 2018.

novas gerações, “na perspectiva de que essas lembranças são parte da criação de uma sociedade nas quais nem a tortura, nem o genocídio tenham mais lugar e que a pluralidade possa ser um modo de vida” (PEREIRA, 2017, p. 2). Assim, o caráter ético refere-se ao potencial de despertar nos/as estudantes a indignação, reprovação ou repulsa diante das injustiças sociais e a violação dos direitos humanos, permitindo pensar em outras propostas de mundo, em que a intolerância, o preconceito e o ódio racial não tenham espaço, e o caráter estético relaciona-se à forma com que esses temas podem ser abordados, “permitindo causar sensações e criar novas experiências de vida aos alunos”.

E de que forma o ensino de História pode contribuir para a reconstrução de lugares de memória, resgatando este passado traumático dentro de um caráter estético citado por Pereira, e proporcionando aos/as estudantes experienciar este passado, para que eles/as sejam tocados por esta experiência, conforme proposto por Larrosa (2002)? Acreditamos profundamente que a performance tenha o potencial de cumprir este papel. Este talvez seja ainda um objetivo futuro, mas no concreto, no dia a dia, o que venho percebendo é o interesse dos/as estudantes em participar das aulas, a interatividade na troca de opiniões, a atenção nas aulas, e a melhoria substancial da relação professor/aluno.

Difícil, no entanto, é mensurar se em sala de aula os objetivos foram plenamente atingidos, tendo em vista se tratar de conceitos subjetivos, que envolvem a ética, o respeito, a tolerância e a empatia, e que, por ser o ambiente escolar constituído de múltiplos sujeitos, cada qual com suas histórias de vida e seus valores, que já trazem consigo sua bagagem cultural, trazer esses temas para discussão e debate dentro da sala de aula, não é garantia de mudança de atitude.

Trabalhar com o passado histórico, utilizando-se da performatização de um recorte deste passado, mostrou-se prazerosa e gratificante, mas muito mais do que isso, mostrou-se potente como elemento capaz de surpreender, e ao surpreender, instigar os/as estudantes a uma reflexão

sobre um passado traumático. O conjunto dos elementos que compuseram a performance foi pensado com o intuito de, lembrando Aldous Huxley (1954), abrir as portas da percepção, ou seja, permitir que os sentidos fossem acionados para proporcionar um olhar sensível sobre aquele passado, possibilitando uma experiência através dos sentidos, em que a estética foi minuciosamente planejada para transmitir conceitos éticos. Mais do que isso, ela teve a pretensão de um dever de memória.

Além disso, a aplicabilidade de diferentes linguagens no ensino de História, notadamente as linguagens artísticas, fazendo esta ponte entre arte, teatro, corporeidade e história, tem o potencial de dinamizar o aprendizado da História, de ressignificar as relações no espaço da sala de aula, de proporcionar novas experiências tanto para professores/as quanto para alunos/as, possibilitando que a aprendizagem se dê de forma mais efetiva. Segundo Dal Bello, “é através de sua docência como performers que os professores imprimem modos mais produtivos e apaixonados de serem presentes em aula” (DAL BELLO, 2013, p. 146).

O PAPEL DAS FONTES BIOGRÁFICAS NA CONSTRUÇÃO DE PERSONAGENS

Refletindo sobre a minha motivação para a proposta de desenvolver performances docentes, identifico as minhas experiências pessoais, que envolvem minha familiaridade com palco e uma certa facilidade em me expor em público, que remontam aos tempos de minha adolescência, quando integrava, junto com mais quatro colegas de escola, uma banda de rock, atuando como vocalista, nos primeiros anos da década de 1980. Ou ainda à minha primeira graduação (não concluída) em Publicidade e Propaganda, na Unisinos, em São Leopoldo/RS, na década de 1990, em que cheguei a representar num palco durante uma disciplina de Português, cuja ênfase dada pela professora era a oralidade e a expressividade corpo-

ral, e que voltariam a se fazer presentes ao longo de minha graduação em História, já na UFSC, em 2007, nas disciplinas de História do Oriente Antigo e História Medieval. Experiências que me permitiram retomar a teatralidade e a expressão corporal como partes importantes da composição na forma como iria apresentar os seminários relativos às duas disciplinas. Foram experiências marcantes e, de certa forma, decisivas, para que eu adotasse esta forma de me expressar, agora atuando como professor de História. Lembrando mais uma vez Larrosa, quando ele afirma que experiência é:

O que me acontece, e o que, ao me acontecer, me forma ou me transforma, me constitui, me faz como sou, marca minha maneira de ser, configura minha pessoa e minha personalidade. Por isso, o sujeito da formação não é o sujeito da educação ou da aprendizagem e sim o sujeito da experiência: a experiência é a que forma, a que nos faz como somos, a que transforma o que somos e o que converte em outra coisa (LARROSA, 2015, p. 48).

E, ao partilhar da ideia de experiência que Larrosa nos propõe, partilho igualmente da ideia de Almeida (2016), de que essas minhas experiências me instigam a buscar uma aprendizagem significativa, que possibilite ao aluno e à aluna “organizar hierarquicamente os conhecimentos adquiridos e consolidados, previamente, para ter acesso a novos conceitos”, e que isso pode ocorrer através de “informações advindas do ambiente externo que influenciam as reações do cérebro humano” (ALMEIDA, 2016, p. 4). Isso significa que a ação docente tem papel de destaque na aprendizagem significativa, haja vista que “um ambiente emocional adequado, gerado pelo bom relacionamento entre professor e aluno, revela o papel das emoções como característica fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem e da vida das pessoas” (CASSASSUS, 2009, *apud* ALMEIDA, 2016, p. 6).

Ainda neste aspecto de trabalhar pelo viés do emocional, Soares Junior (2019) salienta que:

Uma aula de História que não toca, que não acontece, que não faz sentido, não promove a experiência, não é imaginada, não é sensí-

vel. [...] Não se vive o que não se sente, e vice-versa. Nossos alunos não viveram a História, mas precisam refletir sobre a História, passar pela experiência do imaginar, do sentir para construir sua própria História (SOARES JUNIOR, 2019, p. 179).

Ao ingressar no programa de mestrado, apesar de já ter em mente a ideia geral de fazer uma reflexão sobre a performance, não tinha ainda claro que a escolha incidiria na performance sobre o Holocausto, tampouco que esta decisão me levaria a voltar a investigar a trajetória de vida de Szmaglinski, e, ainda, que este método investigativo se aproximaria do paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1989). O que havia, até então, era o desejo de desenvolver uma pesquisa sobre um método de trabalho, sobre uma ferramenta de ensino baseada na dramatização e na performance, que já faziam parte do meu dia a dia enquanto professor de História. Porém, ao longo da definição do tema da pesquisa, reconheci aquele incômodo com o nome de Henryk Szmaglinski e seu número 32030, que me acompanhava sempre após citá-lo em minhas aulas. Esse incômodo foi um fator decisivo para eu optar por este viés e não por qualquer outra performance que já havia realizado em aulas envolvendo outros conteúdos.

Além disso, outro fator que impulsionou a escolha, foi o reconhecimento da necessidade de aprofundar alguns aspectos da performance, como por exemplo, como se dá a construção de um personagem histórico, com o intuito de representar um acontecimento histórico do passado. E também a importância da busca de fontes nesse exercício que cabe tanto ao historiador quanto ao professor de História.

A aproximação com o paradigma indiciário ocorreu ao longo do processo de construção da pesquisa, na medida em que se tornava cada vez mais necessária a investigação sobre este personagem do passado, e que essas eventuais descobertas possibilitariam a ressignificação da performance que até então havia elaborado para abordar o tema na escola. Logo, muito mais do que o método investigativo pela busca por vestígios nem sempre tão evidentes, a maior contribuição talvez tenha sido a de

que, a micro-história apontada por Ginzburg (1989), parte do pressuposto de que uma pessoa comum pode ser representativa para ilustrar um determinado momento histórico. E de que essa aproximação não se deu *a priori*, ela também ocorreu de forma processual, enquanto a pesquisa ia se desenvolvendo a cada etapa, em especial a partir do momento em que novas informações sobre Szmaglinski emergiam. De como meu personagem, uma pessoa qualquer, um entre milhões de prisioneiros dos campos de concentração nazistas, acabou por se transformar, em certa medida, em um porta-voz daquele momento histórico.

Com o intuito de revisitar a performance, ao fazer uma reflexão sobre ela, agora com o foco na construção do personagem, é que procurei minuciosamente investigar a partir do número 32030, quem teria sido Henryk Szmaglinski. Borges (2008, p. 211) assinala a importância do uso de fontes biográficas no sentido de se tentar “esmiuçar o percurso de uma vida”, com a finalidade de “pensar um indivíduo em sua trajetória, suas origens, sua personalidade e seu ‘contexto’”. Para a autora, a pesquisa sobre a vida de determinada pessoa só é possível “por intermédio das ‘vozes’ que nos chegam do passado, dos fragmentos de sua existência que ficaram registrados, ou seja, por meio das chamadas fontes documentais” (BORGES, 2008, p. 212). As fontes documentais nos permitem muitas vezes, além de saber sobre uma pessoa, contextualizar o período histórico em que ela viveu. Ainda, de acordo com a autora, os historiadores são impulsionados pela “adrenalina das descobertas”, que funcionam como um “afrodisíaco” para eles.

Embora não tenha tido a intenção de elaborar uma biografia de Szmaglinski, o percurso de investigação, após meses de buscas na Internet por quaisquer indícios que me levassem a alguma informação sobre o seu nome ou número, me fizeram deduzir que, por se tratar de um prisioneiro dos campos de concentração, talvez obtivesse alguma informação a seu respeito no Museu Memorial do Holocausto dos Estados Unidos, em Washington, ou no Memorial do Holocausto de Israel, Yad Vashem. Minha ideia inicial era obter uma fotografia dele, pois queria conhecer sua imagem. Enviei e-mail

paras ambos e, algumas semanas depois, recebi resposta do Yad Vashem de que nada havia sido encontrado relativo àquele nome. Entretanto, para minha enorme surpresa, do museu de Washington a resposta foi positiva até certo ponto, pois, apesar de não haver nenhuma foto de Szmaglinski, a pessoa que me atendeu, de nome Steven Vitto, ligado ao *Holocaust Survivors and Victims Resource Center*, do *United States Holocaust Memorial Museum*, me enviou diversos documentos relativos ao ingresso (Mal eingeliefert) dele no Campo de Stutthof, Polônia, na data de 17/05/1944.

Szmaglinski havia sido preso (Verhaftert) pela Gestapo no dia 20/01/1944, em Danzig, na Polônia, conforme documento que contém seus dados pessoais, sua assinatura e sua impressão digital. Ele foi acusado de ter trabalhado para gangues antialemãs para prejudicar o império²⁹ (sich für deutschfeindliche banden zum schaden des reiches betätigt), de acordo com o documento da Polícia Secreta de Estado, a SS.

Maravilhado com a documentação que me havia sido enviada pelo funcionário do Museu de Washington, e ainda mais curioso e disposto a me aprofundar um pouco mais na vida de Szmaglinski, lembrei-me de quando havia feito a busca por um número de um prisioneiro qualquer em 2014, e resolvi consultar novamente a página da Wikipedia que me oportunizara a descoberta do número 32030, porém agora com um olhar mais apurado. Cabe salientar que tanto o número quanto o nome de Henryk apareceram ao longo de um texto que se referia, na verdade, à sua irmã gêmea, Lydia Główniczewska.

Os dois irmãos participaram de atividades de resistência e ajuda aos guerrilheiros que se opunham aos nazistas. Ela foi presa em 24 de dezembro de 1943 e levada ao mesmo Campo de Stutthof, onde permaneceu até 1945, porém conseguiu sobreviver, retornou a Mosna, casou-se, teve quatro filhos, e viveu até 1991. Sua ficha de entrada no Campo também foi enviada pelo funcionário do museu de Washington: ela recebeu o número 29659.

²⁹ Tradução do autor.

Henryk Szmagliniski, nascido em Mosna, distrito de Konitz, Polônia, em 20 de fevereiro de 1926, trabalhador rural, filho de agricultores, atuou como membro da resistência polonesa contra a ocupação nazista, preso no dia 21.01.1944 sob a acusação de colaborar com guerrilheiros antialemães e por ter-se escondido por aproximadamente 05 meses sem se apresentar ao trabalho. Foi deportado para o Campo de Stutthof, em maio de 1944, conforme constam em documentos da Gestapo.

Entretanto, o que chama a atenção nos documentos analisados é que, mesmo havendo um curto espaço de apenas 27 dias entre a sua captura e a de sua irmã, e em ambas as fichas constarem os nomes dos mesmos pais (Name der eltern), e de uma irmã (Schwester), chamada Martha Szmagliniski, em nenhuma de suas fichas, de Henryk e de Lydia, consta alguma referência de que eram irmãos, ou de que eram irmãos gêmeos, o que causa estranhamento, haja vista as experiências que eram realizadas com gêmeos³⁰ em alguns campos.

Barros (2010), ao citar a revolução documental pelo qual passou a historiografia entre os séculos XIX e XX, no que diz respeito à escolha das fontes pelos historiadores, faz um breve relato de sua trajetória, passando pelos documentos políticos, em seguida dando lugar aos documentos administrativos, comerciais, eclesiásticos e cartoriais, o que ficou conhecido como “história serial”, que perdurou até a década de 1970, quando, a partir dos anos de 1980, o olhar dos historiadores se voltou para as fontes jurídicas e policiais, dada a sua riqueza de detalhes e sua dialogia, “no sentido de que são espaços de manifestação para muitas vozes sociais” (BARROS, 2010, p. 76). Entrava em cena, a partir daí, a micro-história, segundo o autor,

Uma modalidade historiográfica que se mostra pronta a mergulhar no projeto de enxergar grandes questões sociais a partir de uma escala de observação reduzida, porém com um olhar intensivo, que aproxi-

³⁰ No documentário “Entenda o Holocausto”, é relatado que os gêmeos eram submetidos às mais variadas torturas, para medir sua resistência à morte. Foi produzido pela NBC Universal Studios, no ano de 2009, e exibido através do CTV, da FIERJ e se encontrava disponível no Youtube, mas foi retirado por questões de licença. Acervo pessoal do autor.

ma o historiador do olhar do detetive ou do criminalista que investigam indícios, mas também do médico que tenta enxergar a grande doença por trás dos pequenos sintomas (BARROS, 2010, p. 77).

Acredito que esta renovada busca pelos indícios, pelos vestígios do passado de Henryk Szmagliniski, se aproxima do que vem a ser a micro-história citada por Barros e, principalmente, ao que Ginzburg denominou de paradigma indiciário. Neste sentido, acho muito pertinente a comparação que o autor faz ao citar o consagrado detetive criado pelo escritor Conan Doyle, Sherlock Holmes, devido à característica investigativa desta metodologia. Além disso, essa abordagem me parece especialmente interessante na construção de personagens de modo geral, como se faz, por exemplo, no caso do teatro. Como fazer com que pessoas comuns revelem circunstâncias históricas? Isso considerando que pessoas comuns têm o poder também de contar a História.

De volta à página da Wikipedia, reli atenciosamente as informações ali contidas, procurando detalhes antes despercebidos, quando me dei conta das informações destacadas em azul, que são hiperlinks com boxes que, ao serem abertos, nos trazem outras informações. Me ative aos nomes dos lugares: Mosna, Czersk, Stutthof. Me ocorreu que, se em Stutthof houve um importante Campo de Concentração, ele poderia ter se transformado em um museu. Com a ajuda do Google Tradutor, traduzi as palavras museu e holocausto para o alemão, e iniciei nova busca no Google: *Muzeum Holocaust Stutthof*. Localizei a página do *Muzeum Stutthof*, com um e-mail para contato. Enviei mensagem, e fui rapidamente atendido pela gentilíssima Dr.^a Danuta Drywa, que me enviou praticamente os mesmos documentos que já havia recebido do Museu de Washington. Entretanto, ela ficou muito curiosa com meu interesse nesta pessoa, e acabou me enviando uma mensagem me questionando sobre este interesse, que acho importante transcrever:

Dear Mr. Cunha,
I send you some documents of Henryk Schamgliniski (Szmagliniski) and his sister Lidia, she was in Stutthof too. We have only documents

not photos. I am sorry. Nobody from they's family write to museum last time. I will try to find in other sources. But I have one question, if I can, why you, in a distant country, is interesting of him? That's just my curiosity.

Best regards

Danuta Drywa³¹

Respondi a ela sobre minha pesquisa de mestrado e, em especial, sobre como se deu a escolha do tema Holocausto a partir daquele incidente envolvendo o aluno que desenhava a suástica em sua carteira. A partir de então já trocamos diversos e-mails, e ela tem se mostrado muito receptiva e disposta a ajudar no que for possível, nesta minha investigação.

Outra descoberta que fiz relendo o texto da Wikipedia com a lupa de um investigador como Sherlock Holmes, foi que o Cemitério Honorário das Vítimas do Fascismo de Czersk, na Polônia, homenageou Szmaglinski com um túmulo simbólico. Novamente recorri ao *Google* e localizei a página da Escola Primária nº 1 de Czersk, e que, pelo que entendi, é a mantenedora do Cemitério, e ali obtive uma relação com o número de todos os túmulos e os nomes das vítimas, contendo também um mapa das respectivas lápides. O túmulo de Henryk Szmaglinski é o de número .

De posse desta nova descoberta, enviei e-mail para a Escola de Czersk, solicitando uma foto do túmulo 87 e, em seguida, à Dr.^a Drywa, pedindo sua ajuda no sentido de tentar obter junto ao cemitério, a foto do túmulo de Szmaglinski.

Fazendo uma analogia com a metodologia de pesquisa investigativa citada por Barros (2010), em que os inquéritos criminais, processos e registros judiciais, ganharam o *status* de fontes preciosíssimas para os historiadores, percebo claramente o quão prazeroso e enriquecedor pode se

³¹ Prezado Sr. Cunha, envio alguns documentos de Henryk Schamglinski (Szmaglinski) e sua irmã Lidia, ela também esteve em Stutthof. Temos apenas documentos, não fotos. Sinto muito. Ninguém da família deles escreveu para o museu da última vez. Vou tentar encontrar em outras fontes. Mas eu tenho uma pergunta, se eu puder, por que você, em um país distante, tem interesse da parte dele? Isto é apenas a minha curiosidade. Cumprimentos, Danuta Drywa (minha tradução).

tornar esta busca às escuras, como se na cena de um crime, o investigador lança a luz de sua lanterna por baixo de um móvel, e lá no fundo encontra um retalho de pano, um fio de cabelo, um botão, e que acaba por se tornar peça da maior relevância no rumo das investigações. O autor entende que:

É preciso examinar, nestes casos, “os pormenores mais negligenciáveis”. Esta atenção simultânea aos detalhes e pormenores, de um lado, e às muitas vozes de um texto ou às múltiplas versões de um processo, de outro, corresponde ao que estaremos chamando aqui de uma ‘análise intensiva das fontes’ (BARROS, 2010, p. 84).

E é justamente isso o que vim tentando fazer para, minimamente, reconstruir alguns elementos da trajetória de vida desta pessoa, na perspectiva da micro-história, e o que mais me motivou (e acho importante deixar registrado) é que esta investigação ocorreu em tempo real. Exatamente no momento em que escrevia estas linhas continuei trocando e-mails com a Dr.^a. Drywa que, de Stutthof, como já dito anteriormente, mostrou-se muito disposta em ajudar a montar as peças, os retalhos e os fios espalhados por baixo de móveis, que me ajudaram a compor um pequeno excerto que seja, ou do que possa ter sido o pouco tempo de vida e do imensurável sofrimento pelo qual passou Szmaglinski, após ter ingressado no Campo de Stutthof, naquele 17/05/1944, apenas três meses depois de seu aniversário de 18 anos.

Esta busca por fontes biográficas não teve a finalidade de construir a biografia de Szmaglinski, uma vez que não se pretendeu contemplar a totalidade da sua vida. As fontes, porém, permitiram identificar alguns episódios de sua trajetória, marcada pelo fato de ter se tornado prisioneiro de um campo de concentração, o que levou à sua morte. Karsburg (2015) esclarece que, condicionado às fontes que se obtém neste tipo de investigação, torna-se mais adequado falar-se em trajetória de vida do que biografia, justamente devido às fontes delimitarem muitas vezes um determinado espaço temporal que, no caso de Szmaglinski, ao curto período entre sua captura e sua morte. No entanto, se mostraram suficientes para dar o embasamento para a reconstrução e aprimoramento de um personagem do passado.

Segundo o autor, “existe melhor maneira de enxergar a história do que pelo ponto de vista dos que dela participaram?” (KARSBURG, 2015, p. 33).

Seu nome está em uma listagem, assim como o de sua irmã Lygia. É simplesmente impossível negar esta história. São documentos que se constituem, portanto, como fontes primárias da legitimidade deste passado e que permitem a sua identificação de maneira empática. Ou ainda como uma estratégia para rememorar este passado, o que também vem a ser, em última análise, um dos objetivos do ensino de História. Barros entende que “é todo este vasto e dialógico universo o que se mostra como principal objeto de investigação para a análise micro-históricográfica que se torna possível a partir deste tipo de fontes” (2010, p. 87).

Para a minha enorme surpresa e, em total estado de perplexidade, ao abrir meu e-mail, no dia 19/09/2020, às 06h30, havia uma reposta da Dr.^a Drywa ao meu pedido: ela havia enviado fotos do Cemitério de Czersk, e do túmulo 87. Ela viajou aproximadamente 135 km, entre Stutthof e Czersk, acompanhada de um fotógrafo do museu, para fotografar o túmulo de Henryk Szmaglinski. Não contive as lágrimas ao ver as fotos da lápide da pessoa que procurava, desde 2014. Minha busca havia chegado ao fim.

Figura 1 - Túmulo 87, de Henryk Szmaglinski.



Fonte: Fotografia de Wiesław Leszczyński.

Figura 2 - Da esquerda para a direita, o penúltimo túmulo.



Fonte: Fotografia de Wiesław Leszczyński.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há como desconsiderar o momento que vivemos atualmente, de negação da ciência, de deturpação dos acontecimentos históricos, de enorme aprofundamento das divergências ideológicas, em que a intolerância, o ódio e o preconceito parecem ter tomado conta do inconsciente coletivo, e o pensamento fascista voltou à discussão devido a certas atitudes, comportamentos e discursos de algumas autoridades. Por isso mesmo, trabalhar com temas sensíveis que proporcionem uma reflexão sobre as consequências extremas de atos de intolerância e racismo, torna-se muito mais que oportuno, torna-se de extrema relevância, na tentativa de oportunizar aos jovens uma mudança de perspectiva no que diz respeito a estes atos e comportamentos inaceitáveis.

Após mais de dois anos de imersão no material selecionado para a pesquisa e produção textual, é incontestável que as impressões e reflexões proporcionadas pelos/as autores/as estudados deixaram marcas e que, sem sombra de dúvida, mudarão profundamente meu olhar e minha

abordagem sobre o ensino do Holocausto a partir da pesquisa e das descobertas que ela me proporcionou.

O aprimoramento pela busca das fontes biográficas através do método investigativo que se aproxima do paradigma indiciário, como já citado, a insistência, as portas que foram sendo abertas na medida em que novas informações chegavam e eram imediatamente checadas, fizeram com que a pesquisa assumisse um caráter eminentemente processual, que foi se constituindo a cada nova informação, a cada dado novo. Todos estes fatores oportunizaram, além de novas descobertas, um enorme aprendizado, que proporcionou mudanças significativas no meu modo de olhar para este recorte do passado. Lembrando do pensamento dialético de Heráclito de Éfeso, da Grécia antiga, de que “um homem não toma banho duas vezes no mesmo rio. Por quê? Porque na segunda vez não será o mesmo homem e nem estará se banhando no mesmo rio, pois ambos terão mudado” (KONDER, 1985, p. 8). Posso afirmar que, da próxima vez que entrar em sala de aula com o intuito de apresentar o conteúdo sobre o Holocausto, vestido com a jaqueta que leva o número 32030 no peito, não estarei mais me banhando no mesmo rio. A percepção de que a abordagem deste conteúdo será impactada significativamente pelos resultados das reflexões proporcionadas pela pesquisa, me parece muito cristalina.

O fio condutor que deu sentido à pesquisa, partiu de uma inquietação pessoal a respeito da desmotivação de estudantes com relação aos conteúdos curriculares da disciplina de História, que me motivaram a pensar em uma forma diferente e inovadora de mediação didática, através da performance. Entretanto, esta opção de mediação é apenas uma dentre tantas possibilidades que professores e professoras dispõem para que possam aproximar os saberes escolares dos/as alunos/as, de modo que possam ser compartilhados de maneira sensível, uma vez que a mediação através da performance propicia a sensibilização e compartilhamento de impressões e sentimentos. E que os saberes escolares derivam de fato

dos saberes docentes que, por sua vez, são compostos por saberes da própria experiência, tanto profissional como pessoal.

Quando optei por adotar a performance como possibilidade de dinamizar minha prática docente, fazia isso de forma meramente intuitiva e experimental, porém, desde o início tinha em mente que este tipo de abordagem encontrava espaço e tinha o potencial de proporcionar aprendizagens significativas. Percebia a curiosidade e o súbito interesse de boa parte dos/as estudantes em participar das aulas, porém sem qualquer embasamento teórico que pudesse corroborar ou mesmo sustentar minha intuição.

Ao ingressar no curso de mestrado, já tinha em mente a ideia de investigar o potencial desta ferramenta como possibilidade de mediação didática, mas sem muita convicção de que haveria possibilidade de fazê-lo, pois não se tratava de observar e analisar a prática de outro/a colega, e sim a minha própria. Após minha reaproximação com a pesquisa acadêmica, ao longo do mestrado, no entanto, tive a oportunidade de aprofundar teoricamente esses temas, dialogando com autores que trazem os conceitos de autoetnografia, prática autorreflexiva, por exemplo. Ou mesmo os conceitos de performance, pedagogia performativa, performance docente e suas possibilidades na aproximação com a educação. A discussão com esses autores me permitiu constatar que estava no caminho certo, tanto no que diz respeito ao me colocar ao mesmo tempo como investigador e sujeito investigado, como na potencialidade da performatização em sala de aula em produzir aprendizagens significativas.

Por último, procurei demonstrar os caminhos que trilhei na busca pelas fontes que me proporcionaram a descoberta de uma pessoa comum, uma entre milhões de vítimas do nazismo, mas que, através de sua curta trajetória que o conduziu a um campo de concentração e de lá não sobreviveu, me proporcionou o tão almejado regozijo de quem se volta ao passado em busca de vestígios, de pistas, dos indícios que permitem ao pesquisador remontar o quebra-cabeças objeto de sua busca, e que

servem, como bem lembrado por Borges (2008), como afrodisíaco, como estimulante a qualquer pesquisador/a.

E é neste sentido que entendo uma das contribuições importantes deste trabalho de pesquisa: a importância de utilizar a metodologia investigativa por evidências para a construção de trajetórias de vida de pessoas, recriadas com base nessas fontes. A partir delas, selecionar os elementos mais significativos como suporte para compor uma performance ao mesmo tempo estética, mas que, antes de tudo, seja ética.

Desse modo, além da criação de personagens com base histórica, utilizo imagens, sons, músicas e recortes de vídeos e, assim, procuro desenvolver minhas performances. A exemplo de Hannah Rösch, artista expoente do movimento dadaísta, no início do século XX, com suas fotomontagens e colagens, ao selecionar o momento histórico que será abordado, recorto trechos de documentários, reportagens televisivas, fotografias, filmes e músicas, fazendo uma colagem e unindo todos estes elementos. Saliento que esses aspectos não foram objeto de estudos deste trabalho, mas poderiam vir a ser em outras futuras pesquisas.

Procura-se, com isso, “mexer” com os sentidos e preparar os/as estudantes para a performatização da aula, como suportes à construção do personagem que remete ao acontecimento histórico em estudo, de modo a evocar a memória reconstruída com aspectos artísticos, objetivando-se cumprir o dever de memória no ensino de História.

Embora não tenha sido elaborada uma nova proposta de performance baseada nas fontes obtidas ou nas reflexões teóricas aqui apresentadas, a dimensão propositiva da pesquisa consistiu no seu próprio processo de construção. Além disso, acredito que sua principal contribuição, além do exercício de investigação/autorreflexão, com suas implicações para minha prática docente futura, possa ser o indicativo da eficácia da performance como dispositivo pedagógico e comunicacional. Para que professores/as de outras áreas do conhecimento inclusive, mas da Histó-

ria em particular, dada sua característica de construção de narrativas do passado, possam, quem sabe, recorrer a personagens históricos comuns e suas micro-histórias, para ilustrar suas narrativas e rememorar aquele passado, assumindo, deste modo, o aspecto dramático do ensino.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. *O professor de história e o ensino de questões sensíveis e controversas*. Palestra proferida no IV Colóquio Nacional História Cultural e Sensibilidades, realizado no Centro de Ensino Superior do Seridó (Ceres) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em Caicó (RN), de 17 a 21 de novembro de 2014. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/17189>>. Acesso em: 08 ago. 2018.
- ALMEIDA, Roselina Nunes de. As contribuições das emoções no processo ensino aprendizagem. Conferência internacional saberes para uma cidadania planetária, 2016, Fortaleza. *Anais eletrônicos*. Fortaleza: UECE, de 24 a 27 maio 2016. Disponível em: <<http://uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos.html>>. Acesso em: 24 abr. 2020.
- ANDRÉ, Carminda Mendes. O que pode a performance na escola? *Cad. Cedes*. v.37, n.101, jan/abr. Campinas: UNESP, 2017, p. 83-106. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v37n101/1678-7110-ccedes-37-101-00083.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2020.
- BARROS, José D'Assunção. Fontes históricas: olhares sobre um caminho percorrido e perspectivas sobre um novo tempo. *Albuquerque: revista de História*, v. 2, n. 3, jan/jun. Campo Grande: UFMS, 2010, p. 71-115. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/AlbRHis/issue/view/302>>. Acesso em: 10 set. 2020.
- BOYNE, John. *O menino do pijama listrado*. São Paulo: Cia. das Letras, 2007.
- BORGES, Vavy Pacheco. Fontes biográficas: grandezas e misérias da biografia. In: PINSKY, Carla Bassanesi (org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 203-233.
- DAL BELLO, Márcia Moura Cordeiro Pessoa. *Performances docentes: um estudo a partir da prática de professores de teatro*. 2013. 155 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/>

handle/10183/85184/000908973.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 jul. 2018.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo, 2.ed.: Cia. das Letras, 1989, p. 143-179.

KARSBURG, Alexandre. A micro-história e o método da microanálise na construção de trajetórias. In: VENDRAME, Maíra Ines (Org.). *Micro-história, trajetórias e imigração*. São Leopoldo: Oikos, 2015, p. 32-52.

KONDER, Leandro. *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. n.19. Rio de Janeiro: ANPEd, abr. 2002, p. 20-28. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

_____. A experiência e suas linguagens. In: LARROSA, Jorge. *Tremores. Escritos sobre experiência*. Trad. Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 35-56. Disponível em: <<http://www.gpef.fe.usp.br/teses/larrosa.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2020.

PEREIRA, Nilton Mullet. Ensino de história, dever de memória e os temas sensíveis. Seminário de educação, conhecimento e processos educativos, 2. 2017, Criciúma. *Anais eletrônicos*. Criciúma: UNESCO, p. 1-6. Disponível em: <<http://periodicos.unesc.net/seminarioECPE/article/view/3955/3709>>. Acesso em: 03 ago. 2018.

SHEMER, Naomi. *Yerushalayim* Shel Zahav, 1967. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=X85bjpqB21A>>. Acesso em: 02 set. 2018.

SOARES JUNIOR, Azemar dos Santos. Ensino de história e sensibilidade: o ver, o ouvir e o imaginar nas aulas de história. *História & Ensino*, v.25, n. 02. Londrina: UEL, jul/dez. 2019, p. 167-190. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/32579>>. Acesso em: 21 abr. 2020.



10

Mariana Cardozo

O caminho de casa:
ensinar História
com a literatura
e educar-se nas
relações étnico-raciais

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.667.237-264

INTRODUÇÃO

“Em 1889, H. carregou seus últimos 500 quilos de carvão como prisioneiro condenado” (GYASI, 2017, p. 248). Encarcerado por 10 anos, sem nenhum motivo, o personagem H. trabalhou duro em uma mina de carvão em *Pratt City*, no Alabama, no contexto pós-Guerra Civil, em que a escravidão permanecia por meio do arrendamento de presidiários para a reconstrução da região sul dos Estados Unidos. No trecho a seguir, seu companheiro de cela explica que os policiais iriam relatar que ele havia olhado para uma mulher branca e que usariam essa afirmação como justificativa para seu encarceramento:

- Cara, olha para tu – disse o companheiro de cela. Não importa se tu tava ou não tava. Eles só precisam dizer que tu tava. É só isso que eles precisam dizer. Tu acha que não corre perigo só porque é grande e cheio de músculos? Não, os brancos não suportam te ver. Andando por aí livre. Ninguém tá querendo ver um negro como tu andando arrogante como um pavão. Como se tu não tivesse um pingão de medo (GYASI, 2017, p. 236).

Essa cena da vida do personagem H. faz parte do romance *O Caminho de Casa*, de autoria de Yaa Gyasi. A obra traz histórias de oito gerações e instiga a pensar sobre as consequências da diáspora africana. Ao construir a narrativa, a autora realizou uma ampla pesquisa histórica - com fontes citadas ao final da obra - para a criação dos seus personagens, e, dessa forma, sua escrita está estruturada no eixo da ancestralidade. Somado a isso, a obra tem como tema central o questionamento de uma narrativa única da História.

Em 25 de maio de 2020, George Floyd, ex-segurança negro, foi morto por um policial branco que o imobilizou com o joelho no pescoço durante 8min46s em Minneapolis (EUA). As últimas palavras de Floyd, “*I can’t breathe*” (“Eu não consigo respirar”), viraram um símbolo de protesto contra o racismo estrutural presente no país e, ao longo de 15 dias, diver-

sas cidades pelo mundo registraram protestos pacíficos contra a morte de Floyd. Fatos como esse demonstram que problemáticas históricas, de uma ou de outra forma, manifestam-se no presente. Ao mesmo tempo em que o mundo vive um período de isolamento social devido à pandemia do coronavírus, assiste-se a um momento histórico fundamental no continente americano em relação à problemática racial.

Tanto no Brasil como nos Estados Unidos, em plena pandemia, cidadãos com máscaras e atentos em manter distanciamento encheram as ruas das cidades e não renunciaram ao direito de manifestar a sua indignação frente à violência secular contra a população negra. No Brasil, protestos antirracistas reagiram contra o racismo estrutural e institucional, denunciando que vidas pretas brasileiras também importam em comoção ao assassinato de jovens e crianças por policiais no Rio de Janeiro. Tais acontecimentos motivam uma série de questionamentos: o que falta superar, em termos históricos, para que se tenha uma sociedade mais igualitária? O que não foi resolvido ou reparado historicamente? Que implicações os brancos têm com a manutenção do racismo? Como abordá-lo nomeando o opressor, explicitando o privilégio e pensando o racismo na relação entre brancos e não brancos?

Este artigo é parte da minha dissertação, que tem como base esses questionamentos. A pesquisa está sendo desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Santa Catarina (Profhistória UFSC), no qual todos os mestrandos devem obrigatoriamente ser professores em exercício. Por isso, cabe destacar sua proposição de natureza diferenciada em relação a outros programas de pós-graduação, visto que o foco está na investigação do espaço da sala de aula e da História ensinada por quem a vivencia.

O tema central da pesquisa envolve a educação para as relações étnico-raciais no ensino de História. Busquei, nas aulas de História do 9º ano do Ensino Fundamental, direcionar o foco para esses aspectos nas nossas relações sociais, utilizando, para isso, a obra literária *O Caminho*

de Casa, de Yaa Gyasi. Procurei estabelecer um diálogo entre a Literatura e a História, convidando os estudantes a pensarem as diversas possibilidades das narrativas históricas, instrumentalizando-os para revisitarem a sua própria história, suas ancestralidades e as trajetórias de seus familiares. Desse modo, a pergunta central que orienta a pesquisa está assim formulada: como promover uma educação para as relações étnico-raciais - uma educação antirracista - nas aulas de História, em diálogo com a Literatura?

Para responder à pergunta central da pesquisa, os referenciais teóricos que me mobilizaram para pensar uma educação antirracista foram Nilma Lino Gomes (2017) e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2018). No campo da Literatura, as referências são os historiadores Sidney Chalhoub e Pereira (1998) e Antonio Celso Ferreira (2009). Já no campo do Ensino de História, a base são os estudos de Selva Guimarães Fonseca (1995), Circe Bittencourt (2011), Ana Maria Monteiro (2007; 2011; 2014) e Hebe Mattos (2003). Como inspiração para refletir sobre o ofício do professor e a *experiência*, recorri ao filósofo da educação Jorge Larrosa (2019).

O percurso teórico-metodológico da pesquisa encontrou força e forma na interlocução com os estudos de Ana Zavala (2008; 2015) sobre a *investigación práctica de la práctica de la enseñanza*. A autora debruça-se sobre a singularidade da pesquisa no campo do Ensino de História quando realizada pelo próprio docente, subvertendo a forma de compreender e investigar a própria prática docente. Chama-se ainda atenção para o aspecto político desta abordagem de pesquisa. O caminho reflexivo constitui uma das minhas ferramentas metodológicas mais importantes e legítima a *investigación práctica de la práctica de la enseñanza*.

Esta pesquisa caracteriza-se ainda como qualitativa, pois não é linear, já que envolve uma série de etapas progressivas que podem ser redefinidas de acordo com a inter-relação entre as fases do processo e entre os sujeitos da investigação (professora e estudantes). A pesquisa qualitativa apresenta uma atividade sistemática que possui um caráter interpretativo e contextual.

O contexto da pesquisa centra-se em uma turma de nono ano da Escola Estadual de Educação Básica Porto do Rio Tavares, localizada no sul da ilha de Santa Catarina, a qual não conta com Ensino Médio; sendo assim, as turmas de nono ano representam o grupo de estudantes mais velhos da escola. A turma é bem heterogênea, com estudantes de diferentes estados brasileiros, entre 14 e 16 anos, os quais, em sua maioria, não têm o hábito da leitura. O grupo conta com três estudantes autoidentificados como negros e dois estudantes autoidentificados como pardos, 21 estudantes autoidentificados como brancos e dois que não se autodeclararam na matrícula escolar.

Permeia este texto a ideia de que a educação das relações étnico-raciais envolve compreender que a escola é um espaço de sociabilidades, encontros e desencontros. Que é na relação e na convivência que se educa, se transforma e se tem a possibilidade de superar as injustiças raciais e históricas, para que se tenha uma sociedade mais igualitária.

O artigo está organizado em tópicos que apresentam os meus **encontros** com leituras de dissertações do ProfHistória, com autores e conceitos que permitiram aprofundar os sentidos atribuídos à atuação em sala de aula, buscando compreender como a Literatura pode dialogar com a educação das relações étnico-raciais e assim contribuir para um ensino de História emancipatório.

O título da obra, *O Caminho de Casa*, remete também ao caminho de uma professora que olha para sua sala de aula, para sua prática e encontra dificuldades em executar esse trabalho de forma reflexiva. No meu caso, essa questão inclui compreender não só a frustração por não ter conseguido dar continuidade, da forma como gostaria, ao trabalho com os estudantes durante o período de pandemia, mas também à dificuldade em escrever sobre o processo, que foi curto na sala de aula. Esses aspectos no fundo também têm relação com o ofício de ser professor(a), que requer certa habilidade de fazer do pouco tempo disponível algo simbólico e significativo e vencer as expectativas, que são sempre tão altas e sonhadoras.

ENCONTRO COM A OBRA *O CAMINHO DE CASA, DE YAA GYASI*

O encontro é a possibilidade de colocar lado a lado duas regiões de significado, dois campos de energias em frequência diferente e de fazê-los vibrar juntos. O encontro é simpatia, é compaixão, sentir-com-o-outro. É a possibilidade de descobrir que o sentido não nos pertence e nos é dado no encontro, mas, ao mesmo tempo, só nós podemos produzi-lo (MELUCCI, 2004, p.128).

Formei-me professora de História para o Ensino Fundamental e Médio no início de 2018 e ministrei as minhas primeiras aulas para o Ensino Fundamental. No meu primeiro contato com os estudantes, além de preocupações práticas cotidianas, emergiram outras, tais como: o que ensinar aos estudantes inseridos em uma sociedade que desqualifica as Ciências Humanas? Como envolver os estudantes num passado tão distante e pouco expressivo para eles?

Inicialmente procurei alguns elementos do cotidiano deles para poder estabelecer alguma relação com um passado mais longínquo. Em uma turma, o samba-enredo da Mangueira, de 2019, foi a minha salvação. A letra do samba-enredo campeão, permitiu à turma estudar, com o suporte de biografias, desde o período da Revolta dos Malês até o tempo presente, com a biografia de Marielle Franco. Isso abriu perspectivas, pois vi em vários estudantes o brilho nos olhos e o interesse, e alguns outros tinham algo a dizer sobre o que estava sendo estudado. Minhas primeiras angústias foram assim superadas e entendi que história para jovens não nasce no passado, mas no presente. A arte do professor é buscar essas relações para, assim, promover encontros.

Além das dificuldades pedagógicas e dos conteúdos previstos nos livros didáticos, tenho buscado uma superação mais significativa por meio da pesquisa. Pesquisar para significar a minha própria prática, refletindo sobre os impactos da atuação enquanto professora branca que busca rea-

lizar uma experiência de educação antirracista na aula de História, contando com o apoio da Literatura.

Como inspiração para iniciar a pesquisa contei com a experiência adquirida no projeto de extensão *Diversidade Étnica e formação para a democracia* no Laboratório de Estudos Pós-Coloniais e Decoloniais AYA da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)³², do qual participei, como voluntária, nos encontros e atividades ao longo de 2018, para a produção de um material didático.

No início do projeto, foi feita a releitura do romance *O Caminho de Casa*, de Yaa Gyasi. Com o título original *Homegoing*, a obra foi publicada em 2016 nos Estados Unidos e lançada no Brasil com o referido título em português no ano de 2017, pela editora Rocco. O livro apresenta biografias alternadas que se configuram como capítulos, ambientados na Costa Dourada da África, região que hoje conhecemos como o país de Gana (local de nascimento da autora), e nos Estados Unidos (local onde a autora foi criada desde os dois anos). Para o desenvolvimento do projeto, procurou-se reescrever biografias históricas a partir dos personagens do romance, mas readaptadas para o contexto brasileiro. Na obra, a escritora construiu biografias norte-americanas, e no projeto de extensão o grupo buscou trabalhar a criação de personagens do contexto histórico brasileiro, na tentativa de compreender vivências de pessoas escravizadas, levando em consideração laços familiares. Ao perceber o potencial do romance para ensinar História, decidi levar essa experiência com o grupo de extensão da universidade para dentro da sala de aula.

As discussões do grupo de extensão, além de me aproximarem significativamente da narrativa de Gyasi, contribuíram para pensar o referido romance como ponto de partida para a pesquisa no sentido de

³² Ação de extensão articulada pelo Laboratório de Estudos Pós-Coloniais e Decoloniais – AYA, orientado pela professora Ma. Bárbara Giese, da Universidade Estadual de Santa Catarina. Grupo de pesquisadores: Bruna Maria Antunes, Emílio Ranieri Migliorini, Mariana Cardozo e Matheus Albuquerque Flores. O material produzido pelo grupo ainda não foi publicado.

estruturar um conjunto de situações nas aulas de História para que os estudantes do 9º ano pudessem estabelecer conexões entre os personagens do livro e as situações do passado e do presente no Brasil e no mundo. Meu objetivo era pensar o passado problematizando o presente, na tentativa de construir um mundo no futuro com mais espaço para diversidade do que este em que se está hoje.

Patrícia Godinho Gomes (2018) caracteriza a escritora Yaa Gyasi³³ como integrante de uma nova geração de mulheres africanas que vêm crescendo nos últimos anos e que trazem outras perspectivas acerca do continente africano e da diáspora. Na narrativa de Gyasi, seus personagens transitam por 250 anos de História; suas trajetórias de vida ao longo de gerações contam de forma visceral histórias vivenciadas em cada lado do mundo Atlântico, seja no continente africano, seja no continente americano. Embora a obra seja considerada literatura contemporânea de ficção, os recortes biográficos - não coincidentemente - abordam momentos históricos sobre as lutas, as resistências, as (re)existências da população negra e os traumas geracionais que a escravidão deixou nos Estados Unidos da América e em Gana. Nenhum personagem é colocado como herói, mas, ao evidenciar a complexidade desses sujeitos nas perspectivas micro e macro de suas histórias familiares, aproxima-se um pouco mais do que significa a diáspora em sua complexidade.

A autora leva o leitor a transitar por uma história pouco conhecida do ponto de vista das individualidades, tendo como cenário os acontecimentos históricos mais marcantes da escravidão e suas consequências. Seus personagens representam pessoas que lutam para superar desafios da trama de suas vidas. Nesse sentido, os quatorze personagens, longe de serem grandes heróis, são pessoas comuns com conflitos, sonhos, medos, contradições e que precisam conviver com situações de violência e discrimina-

³³ Escritoras africanas que fazem parte de uma nova geração de Literatura Africana segundo Patrícia Godinho Gomes (2018, p. 567): Mary KOLAWOLE; Oyeronké OYĒWÚMÍ; Ayaan HIRSHI ALI; Yaa GYASI; Né VAZ; Leonora MIANO; Taiye SELASI; e Noviolet BULAWAYO. A maioria tem obras publicadas no Brasil.

ção social e racial, situações as quais marcam as relações escravocratas. Gyasi, sem esconder a face africana do tráfico, traz a complexidade das organizações sociais africanas e sua importância na articulação do mundo atlântico. Essa abordagem é um elemento crucial no ensino de História em função de certa tradição da História em abordar os povos africanos somente como força de trabalho na sociedade colonial (MATTOS, 2003, p. 133).

O título do livro, *O Caminho de Casa*, fala exatamente sobre a necessidade de cada um se reconectar com sua história e sua ancestralidade. É uma referência “à lenda na qual as almas dos africanos sequestrados e tirados do seu continente podem voltar para a África depois de morrer” (GOODMAN, 2016, p. 337). O sentido de História - conforme a narrativa do livro é construída - tem como base a conexão história/ancestralidade para as matrizes africanas, considerando-as algo inseparável. O final do romance apresenta o reencontro das últimas gerações em uma viagem ao Castelo de Cape Coast, Gana, em busca de respostas a perguntas sobre suas raízes que ainda nem bem haviam sido formuladas.

No ensino de História é de extrema importância que os estudantes compreendam a História a partir da vida de sujeitos e de suas individualidades para poderem visualizar e incluir-se em movimentos sociais mais amplos. A História é viva e nunca termina, e permanece presente nas lutas individuais e coletivas. É fundamental que o estudante sinta o quanto cada um contribui para uma história social, compreendendo as desigualdades como resultado de processos históricos. A forte narrativa de Gyasi preocupa-se em mostrar o quanto as histórias de vida se entrelaçam e se transformam, o que permite ao professor traçar linhas de conexão históricas entre África, escravidão e questão racial contemporânea no Brasil.

Yaa Gyasi, consciente da classificação de ficção de sua obra, em seu ato de escrever, estrutura sua narrativa na ideia de ancestralidade, dando vida a seus personagens a partir do recorte biográfico de cada um, o que faz pensar: qual a sua intenção em trazer determinado tempo e características biográficas na composição daquele personagem? Que potencialidades

aquele recorte biográfico apresenta como instrumento de ensino de História? Encontram-se, na afirmação de Silva (2010), possíveis respostas para esses questionamentos: “Ela (a biografia) se apresenta como um meio que facilita a discussão histórica ao despertar a curiosidade dos alunos porque fornece nomes e faces aos processos históricos. Ou seja, a biografia personaliza a História que enfoca estruturas e processos amplos” (SILVA, 2010, p. 17).

Biografias específicas podem ser formas de aproximar os estudantes da História da África. Na medida em que o(a) professor(a) estabelece um diálogo entre as realidades socioculturais atuais e a vivência de sujeitos históricos do passado brasileiro e africano, o uso das biografias em sala de aula pode inspirar o anseio de todos(as) por encontrar raízes e desenhar um horizonte de sentido, construindo uma relação emotiva do aluno com acontecimentos passados e, em especial, com o seu próprio passado.

A partir da narrativa literária de Yaa Gyasi, abrem-se possibilidades para que o(a) professor(a) mobilize os estudantes a perceberem a diversidade da convivência dos seres humanos em sociedade em diferentes espaços e tempos. As pesquisadoras Abreu (2008) e Mattos (2008), ao analisarem as diretrizes das relações étnico-raciais, chamam a atenção para a potencialidade do trabalho com biografias de personagens negros, que segue como sugestão de abordagem em sala de aula. As experiências de vida desses personagens evidenciam o quanto, apesar dos limites, homens e mulheres negros modificaram e romperam com os caminhos e destinos que lhes tentaram impor, seja no período escravista ou no pós-abolição. Essas experiências ampliaram e diversificaram as possibilidades de vida e cultura dos afrodescendentes (ABREU; MATTOS, 2008, p. 17).

O romance histórico em questão permite inserir os estudantes em tramas e complexidades da escravidão de modo que percebam seu impacto na vida das pessoas, tanto na América quanto na África ao longo do tempo. Pretende-se, na pesquisa, utilizar as biografias da ficção (literatura) para, assim, adentrar na História. Com essa prática, procura-se despertar nos estudantes o interesse pela leitura, tornando o ensino de

História mais envolvente, significativo e crítico, como sugere Monteiro. A autora afirma que um dos desafios da História escolar na perspectiva do estudante é a construção do sentido, pois “[...] para alguns alunos, há um corte radical entre o mundo da escola e os referenciais que utilizam no seu cotidiano (MONTEIRO, 2007, p. 109).

Como o(a) professor(a) pode construir sentido na sua narrativa? Que seleções ele(a) vai fazer para mobilizar as práticas sociais de referência do estudante? Quem são esses sujeitos? Essas questões são fundamentais para pensar propostas de atividades em sala de aula. A partir dessas inquietações, construí o objeto da dissertação, ou seja, estratégias pedagógicas no diálogo entre Literatura e História com o objetivo de educar nas relações étnico-raciais.

Nesse sentido, ao utilizar a obra literária em sala de aula, busquei observar os seguintes questionamentos: quais movimentos ocorreram nos meus alunos e em mim ao trabalhar as “imagens e subjetividades desestabilizadoras” (GOMES, 2017, p. 129) que Yaa Gyasi traz em sua narrativa? As propostas didáticas conseguiram desnaturalizar olhares para nossas relações étnico-raciais?

Na medida em que se abordam as histórias de pessoas que têm nome, idade, gênero, família, território, ou seja, considerando-se os sujeitos históricos na sua individualidade, estes são transformados em protagonistas do seu tempo, o que pode contribuir para que os estudantes desenvolvam relações socioafetivas com o passado histórico. Nilton Pereira (2020), ao pensar sobre a relação com o conhecimento, os afetos e as sensibilidades na aprendizagem histórica, afirma que por um bom tempo a aula de História contou os acontecimentos políticos, sociais, econômicos e até culturais, negligenciando, entretanto, o campo das emoções, das sensibilidades, dos sentimentos e toda uma série de dimensões da vida que pareciam estar além do olhar histórico do professor ou do historiador.

Nesta perspectiva, é fundamental pensar proposições comprometidas com outras interpretações acerca das experiências de diversos sujeitos sociais, o que inclui outras percepções de mundo, permitindo aos estudantes pensarem respectivamente sobre a intolerância, o racismo e o genocídio dos jovens negros e indígenas, os privilégios dos jovens brancos e fazendo com que todos possam repensar o próprio presente a partir do passado, visto de modo crítico e analítico.

ENCONTRO COM A LITERATURA NAS AULAS DE HISTÓRIA

Levar essa obra para a sala de aula permitiu-me pensar como a Literatura pode ser rica no ensino de História. Para além de datas e fatos, a História é feita por sujeitos, fatos e emoções e só desperta interesse na medida em que emociona. Tanto a Literatura quanto a História são narrativas. Para Ana Maria Monteiro, “[...] a narrativa é uma forma de estruturação do discurso historiográfico fundamental, muito utilizada no ensino escolar e pouco (re)conhecida (vista até com muito preconceito) pelos professores” (MONTEIRO, 2007, p. 101). Ela lembra ainda que “[...] os professores elaboram narrativas expressas no discurso oral, ou no conjunto das propostas de atividades a serem realizadas pelos alunos, narrativas essas que configuram, através dos conteúdos selecionados e das explicações apresentadas, o resultado de um processo de didatização” (MONTEIRO, 2007, p. 102).

A literatura é uma produção cultural baseada no uso estético da linguagem, e, utilizada como fonte documental para a produção do conhecimento histórico, possibilita ao ensino de História abordar diferentes temáticas atravessadas pelo campo da subjetividade dos personagens, de suas experiências e sentimentos. A leitura de uma obra literária e o exercício de análise dos personagens contribuem para a elaboração de

narrativas históricas quando se problematizam espaços e sujeitos no seu contexto histórico (GABRIEL; MONTEIRO, 2014).

Nesse diálogo entre ensino de História e Literatura, a narrativa aparece como ponto de interconexão entre esses saberes. Nessa articulação, destaca-se o papel do professor, o qual, ao produzir as narrativas do conhecimento escolar, elabora construções que venham a contribuir para que seus alunos possam compreender a diversidade de experiências das diversas sociedades humanas em perspectiva crítica e transformadora/reconfiguradora de sentidos sobre o mundo. Como professor(a) é necessário não se limitar a uma simples seleção de histórias a serem narradas, mas pensar, também, no modo de transpor essas narrativas como recurso de ensino (MONTEIRO *et al.*, 2014, p. 38).

Entre os estudos dos trabalhos produzidos no âmbito do ProfHistória, localizei a dissertação de Lucialine Duarte Silva Viana, intitulada *Fontes Literárias e a Construção de Saberes Históricos: Uma Proposta Didático-Pedagógica no Ensino de História*, a qual faz uma rica discussão entre narrativa histórica e narrativa literária; e a de Alexandre Barbosa, *A narrativa como ensaio para aprendizagem da História: Arte e ficção na constituição do tempo e de si*, que faz uma investigação acerca da imaginação histórica na produção de narrativas no ensino de História.

Viana investiga a Literatura como fonte histórica na construção de narrativas no aprendizado histórico em sala de aula. Como percurso metodológico, por meio da abordagem etnográfica, ao utilizar uma obra literária como subsídio na elaboração da sua proposta didático-pedagógica, defende a concepção de que a Literatura, quando vista como fonte de produção de conhecimento histórico, potencializa a investigação da dimensão imaginária da sociedade de um período, e indica as sensibilidades de uma época. Há nela traços de historicidade que não estão presentes em todas as fontes históricas ou nos materiais didáticos adotados pelas escolas (VIANA, 2017, p. 12).

O historiador Sidney Chalhoub, ao trabalhar o uso da literatura como fonte para a produção do conhecimento histórico, identifica pontos importantes para essa discussão. Embora essa não seja a abordagem que a minha pesquisa propõe, existem pontos em sua análise que se entrelaçam com o caminho aqui proposto. Quando define o caráter histórico do testemunho literário, Chalhoub e Pereira afirmam que “[...] qualquer obra literária é evidência histórica objetivamente determinada – isto é, situada no processo histórico – logo apresenta propriedades específicas e precisa ser adequadamente interrogada” (CHALHOUB; PEREIRA, 1998, p. 8).

O historiador social chama a atenção para duas observações pertinentes nesse contexto: a) não é o caráter manifestadamente ficcional ou não de determinado testemunho histórico, mas a necessidade de destrinchar sempre a especificidade de cada testemunho, buscando sua lógica social; e b) é preciso considerar as características específicas da fonte literária. E aqui surgem suas primeiras perguntas: de que literatura se está falando? Quais as suas características? Como que determinado autor concebe a sua arte? Esse parece ser um ponto de partida obrigatório para esclarecer o estatuto de uma obra literária como testemunho histórico (CHALHOUB; PEREIRA, 1998, p. 8).

Chalhoub e Pereira (1998) lembram a importância de pensar sobre um autor (e sua obra) atrelado ao tempo em que viveu, com o intuito de buscar a lógica social do texto, a qual reflete contextos e processos históricos. Isso permitirá aos estudantes refletirem sobre o que leem, de modo contextualizado e questionador. E o caráter ficcional, uma vez identificado, deve servir de estopim criativo para que se possa pensar alternativas diferentes daquelas narradas e mais próximas da realidade dos estudantes.

O historiador Ferreira, ao refletir sobre tendências na literatura contemporânea, destaca o recurso da ficcionalidade na composição das obras, dando surgimento ao que ele chama de “nova literatura”, a chamada “metaficção historiográfica”. Ele ressalta o aspecto narrativo da História ao afirmar que o ponto principal é que tais textos revelam a ficcionalidade

da própria história; “eles negam a possibilidade de uma distinção claramente sustentável entre história e ficção ao darem relevo ao fato de que só podemos conhecer a história como mediação de várias formas de representação ou de narrativa. Nesse sentido, toda história é uma espécie de narrativa” (FERREIRA, 2009, p. 76).

No intercâmbio entre ciência e ficção foi possível encontrar aproximações com os apontamentos levantados por Ferreira na dissertação de Alexandre Barbosa, o qual busca promover, em sua pesquisa, baseada no referencial teórico do Jörn Rüsen e Paul Ricoeur, discussões acerca da competência narrativa na abordagem e no método da história ensinada. Barbosa afirma que a cognição histórica não é dependente de operações técnicas ou de uma visão lógico-argumentativa particular ao campo da historiografia. Tampouco esse saber fazer científico é suficiente para que estudantes se tornem capazes de dar respostas às demandas do presente. Significa reconhecer que existem “formas diferentes de expressão da realidade, artística e científica, sem defender a superioridade de uma sobre a outra na qualidade do ‘real’ representado, mas fazendo proveito da contribuição que ambas podem acrescentar para a consecução de uma educação histórica humanista” (BARBOSA, 2016, p. 42).

A narrativa literária, ainda que ficcional, pode ser uma forma de representação de ideias, visões de mundo, das demandas do seu momento, do autor e das preferências e questionamentos do autor, perspectivas inscritas no tempo em que são escritas. Logo, o texto literário é fonte, mas também é linguagem (forma de expressão de uma determinada forma de ver e conceber o mundo). A Literatura é, portanto, um excelente meio para sensibilizar e promover o envolvimento dos estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em relação à realidade histórica e ao seu presente.

Finalizo este tópico com as palavras de Ernesta Zamboni, Marizete Lucini e Sonia Regina Miranda: “É preciso destituir a linearidade temporal de seu trono, estruturado a partir da racionalização histórica [...] que expulsa o diferente, e o inusitado, produzindo um só jeito de contar e de ouvir,

e assim nos captura para a exigência cultural de um só jeito de gostar, de amar, de odiar, de chorar, de rir. [...]” (ZAMBONI; LUCINI; MIRANDA, 2013, p. 276). É preciso, ainda, que o ensino de História repense as histórias que conta (e como as conta) e as que estão por contar. As autoras não estão, com isso, apregoando a destituição da História, mas sim indicando que esta conte mais histórias, que atribua vida aos personagens, para que os leitores/alunos habitem o mundo do texto que ela exhibe.

Partindo-se dessa perspectiva, pode-se concluir que a junção do conceito de narrativa e/ou narrativa histórica com o ensino de história permite que se trace um percurso criativo que possibilite tornar a sala de aula um ambiente que provoque o estudante a sentir que a História foi feita e vivida por seres humanos de verdade, feita de suor e de lágrimas.

ENCONTRO COM O CAMPO DO ENSINO DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Além das relações entre Literatura e ensino de História, a temática principal da pesquisa se dá em torno da Educação das Relações Étnico-Raciais. A partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) elaborados em 1996, o termo “Pluralidade Cultural” surge como tema transversal a ser abordado em todo o Ensino Fundamental, com a proposta de analisar a pluralidade da sociedade brasileira a partir do multiculturalismo, mas isso não se configurou como uma proposta de educação para as relações étnico-raciais. Como importante marco temporal no campo das conquistas dos movimentos sociais destaca-se a Lei n. 10.639/2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas do país. No ano de 2004, em decorrência dessa Lei, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Afri-

cana. Tanto na Lei n. 10.639 quanto nas Diretrizes, a disciplina de História é citada textualmente como uma das responsáveis por esse trabalho. Em função disso há uma maior mobilização no interior do campo disciplinar de História, que passa a discutir/propor como fazer esse trabalho com as relações étnico-raciais, comprometido com as demandas dos movimentos sociais na criação de ações afirmativas em relação às populações afro-brasileiras como reparação histórica, pois a educação e os estudos sobre sujeitos subalternizados e omitidos pela História acadêmica e escolar sempre foi uma pauta política do Movimento Negro.

A Professora Nilma Lino Gomes traz importantes contribuições ao pontuar o desafio do campo da educação em construir pedagogias da diversidade como produto do “processo de emancipação e superação sociorracial no Brasil” (GOMES, 2017, p. 134). A autora traz para o debate o reconhecimento do Movimento Negro como ator político na “construção de outra interpretação da história para se compreender a realidade da população negra e sua relação com a diáspora” (GOMES, 2017, p. 26), ressaltando que, não fosse a luta desse Movimento nas suas diversas formas, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana não teria acontecido. E muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória, não teria sido construído, tampouco as políticas de promoção da igualdade racial (GOMES, 2017, p. 18).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, instituídas em 17 de junho de 2004, representam, de fato, um desafio para a sociedade brasileira como um todo. O estudo dessas determinações legais e dos movimentos sociais que protagonizaram essa conquista possibilita trazer para dentro da escola a discussão acerca do racismo estrutural e de suas fraturas na sociedade brasileira e permite pensar ações para enfrentá-lo. Vive-se, hoje, quase duas décadas depois da sua data de criação, a transição entre a criação e a efetivação da Lei n. 10.639/2003 e

das Diretrizes que visam à democratização e à correção de desigualdades históricas na sociedade brasileira.

Defende-se, conforme as Diretrizes, que a educação das relações étnico-raciais é um tema transversal e não exclusivo do ensino de História. O cotidiano escolar é perpassado pelas problemáticas dessas relações, que necessitam ser trabalhadas com os estudantes em sala de aula, no pátio da escola e na administração escolar.

É necessário destacar que a lei 11645/2008 que alterou a 10639/2003 incluindo a implementação da obrigatoriedade do ensino da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica é, na verdade, o fundamento legal para o ensino das relações étnico-raciais na Educação Básica. Mesmo que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Resolução CNE/CP n.1/2004, indicassem a relevância da pluralidade étnico-racial do Brasil, incluindo os indígenas, somente com a lei 11645/2008 temos a inclusão da temática indígena como obrigatoriedade. Essa questão representou, conforme destaca as Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica³⁴ “um importante avanço na construção de uma educação mais respeitosa em relação às diferenças e diversidades raciais, étnicas, culturais e linguísticas formadoras da sociedade brasileira” (BRASIL, 2015, p. 7).

Ana Maria Monteiro³⁵ (2020), ao fazer um levantamento sobre os caminhos investigativos que têm marcado as pesquisas desenvolvidas no âmbito nacional do ProfHistória, identificou 67 dissertações no referido programa sobre a História e Cultura Africana e Afro-brasileira. No I Congresso

³⁴ Referência: BRASIL. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Parecer CNE/CEB nº 14/2015. Brasília/DF. Parecer aprovado em 11/11/2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18692-educacao-indigena>

³⁵ Levantamento mencionado no Ciclo de Debates Virtuais do ProfHistória ainda a ser publicado na Coletânea com textos do XII Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História. De acordo com a autora, o texto deve ser publicado ainda no ano de 2021.

Nacional do ProfHistória, *A Pesquisa em Ensino de História e a Formação de Professores no contexto do ProfHistória*, ocorrido no ano de 2019, o Grupo de Reflexão Docente (GRD) Ensino de História e as Relações Étnico Raciais foi o que mais concentrou trabalhos inscritos, resultando em 32 trabalhos, do total de 156 publicações que compõem os anais do evento. Isso demonstra que essa abordagem ganha força no campo e principalmente no ProfHistória. Assim como observado por Monteiro, a expressiva presença dessa linha de força revela que quando o(a) professor(a) investiga a sua sala de aula esse é um tema do qual ele(a) quer tratar. Isso permite, também, observar que existe a disposição por parte dos docentes da educação básica em se arriscar a ensinar uma outra história, superando o modelo europeu de pensar o mundo e o tempo.

Ao fazer o levantamento no Banco de Dissertações do ProfHistória, disponível no Portal eduCAPES, encontrei 20 registros ao utilizar o termo Relações Étnico-Raciais no filtro de busca. Ao ler os resumos, fiz a escolha de dois trabalhos que considerei terem mais relação com a minha pesquisa, tendo em vista que pude identificar a discussão em torno dos dispositivos legais, a formação de professores e o conceito de ancestralidade. Ambas as reflexões defendidas são pautadas em referenciais teóricos que ultrapassam as bases epistemológicas eurocêntricas.

Nos trabalhos selecionados, professoras de História, a partir de suas práticas docentes cotidianas, estabelecem caminhos investigativos para problematizar avanços e limites do ensino de História no que se refere às relações étnico-raciais, pensando em como trazer para a sala de aula proposições didáticas alicerçadas nas legislações antirracistas.

A primeira escolha foi a dissertação da Elisângela Coelho da Silva, do ProfHistória de Pernambuco, que foi vencedora da 2ª edição do *Prêmio ProfHistória de Melhor Dissertação*. Ela escreve sobre a educação das relações étnico-raciais pensando os materiais didáticos, a formação de professores e ainda propõe um material para o professor. Esse trabalho foi inspirador porque me permitiu olhar para a sala de aula de forma diferente e pensar sobre

os materiais didáticos que circulam sob a ótica das legislações do campo da Educação. A segunda escolha foi a dissertação de Geraldyne de Souza, do ProfHistória do Rio de Janeiro, em razão de sua escolha metodológica em diálogo com a intelectual Mundinha Araújo. Esses trabalhos aproximam-se da minha investigação devido ao tema e por apresentarem um conjunto de leituras que discutem o pensamento decolonial no ensino de História.

Elisângela Coelho da Silva (2018), em sua dissertação intitulada *A História da África na Escola, construindo olhares “outros”: As Contribuições do Manual do Professor do Livro Didático de História do Ensino Médio*, investiga as orientações teórico-metodológicas presentes neste material para implementação da Lei n. 10.639 e das Diretrizes das relações étnico-raciais. Silva, em sua pesquisa, ao historicizar o contexto histórico de criação e implantação dos dispositivos legais, destacou especificidades do racismo no Brasil para problematizar elementos de sustentação de discursos racializados no nosso país.

Após percorrer aspectos históricos do racismo no Brasil, Elisângela Coelho da Silva aponta o protagonismo dos movimentos negros ao longo do século XX na construção de uma política pública educacional antirracista, fator que representa uma conquista histórica (SILVA, 2018, p. 25). E conclui que as leis antirracistas, frutos dessa conquista, representam um marco temporal de avanços para a educação das relações étnico-raciais, destacando a relação entre a tríade: dispositivos legais, materiais didáticos e formação dos professores na construção de outros referenciais teórico-metodológicos para criar propostas plurais e interculturais na escola.

Geraldyne Mendonça de Souza (2018) realizou todo seu percurso de pesquisa inspirada na ativista e pesquisadora Mundinha Araújo, importante intelectual no campo da cultura negra maranhense, cujas pesquisas resultaram em um conjunto de publicações sobre a atuação negra na História do Brasil, a qual não era contada pela historiografia oficial. O conceito de ancestralidade presente nesse trabalho é o elemento que me inspirou a pensar proposições com a Literatura. Além disso, em sua pesquisa, Geraldyne

propôs oficinas com o objetivo de trabalhar com as histórias de vida dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, e uma das situações propostas era trabalhar com os estudantes as origens e as trajetórias de suas famílias.

Os dois trabalhos analisados – que apontam a importância das organizações negras na construção de políticas públicas antirracistas – abordam, sob diferentes perspectivas teórico-metodológicas a relação entre Ensino de História e Educação Étnico-Racial, contribuindo para um ensino de História transformador por romper com narrativas eurocêtricas, passando-se a construir novos referenciais, algo diverso daquilo que está sendo colocado. Existem outros modelos de “ser/estar” que não podem ser minimizados ou desconsiderados, os quais propõem um deslocamento em relação ao eixo básico da concepção colonial/ocidental ainda dominante no ensino da História.

É relevante também, no referencial teórico do meu trabalho, a consideração do campo do Ensino de História como lugar de fronteira. Alguns autores da área trazem a perspectiva da pesquisa em ensino de História como lugar de fronteira, “onde há produção de saberes a partir de diálogos, de trocas e do reconhecimento das diferenças” (MONTEIRO; PENNA, 2011, p. 191). Flávia Caimi e Letícia Mistura (2019), ao pensarem um lugar de pertencimento ao ensino de História, afirmam que ao se espelhar a trajetória do ensino de História como campo de pesquisa, impõe-se a ele uma grande tensão, “consubstanciada em autonomia *versus* heteronomia. Igualmente, de acordo com sua identidade de fronteira, de comunhões e afastamentos, seu lugar se encontra justamente no entrecruzar de ambas as condições, o que, de certa forma, permite corroborar seu lugar fronteirício” (CAIMI; MISTURA, 2019, p. 195).

Percebo esse local de fronteira no sentido de propor pontos de conexão entre teóricos do campo Ensino de História, da Educação e da Literatura a fim de compor o caminho investigativo desta pesquisa. O local de fronteira foi necessário para iniciar uma discussão teórico-metodológica sobre o ensino de História, mas procuro ir além, pensando o Ensino de His-

tória como um campo de experiência para problematizar a articulação de diferentes forças sociais na construção de uma pedagogia emancipatória.

Jorge Larrosa propõe pensar a educação a partir do par experiência/sentido porque, segundo ele, as palavras representam caminhos, e uma palavra diferente pode mudar nossa forma de enxergar o mundo “a partir da convicção de que as palavras produzem sentidos, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação.” (LARROSA, 2019, p. 16). Larrosa completa dizendo que “as palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras. E pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece.” (LARROSA, 2019, p.16).

Nesse sentido, ampliando a ideia de fronteira para operar na dimensão da experiência, procuro construir aqui a sala de aula como campo de pesquisa da prática do ensino de história, onde se vivenciam os altos e baixos dos contextos contemporâneos. A sala de aula está repleta de experiências de diferentes sujeitos em contínua reformulação, e por isso a experiência vivida é um elemento fundamental na investigação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo representa o início de um caminho que ainda está sendo percorrido, mas desde o começo repleto de encontros. Esse foi o propósito aqui: explicitar tais encontros ocorridos em um percurso investigativo. Foi a partir das ideias/concepções dos/as autores/as aqui apresentados, assim como das disciplinas cursadas no ProfHistória, das reuniões de orientação e das conversas com professores/as que amam ensinar, que se iniciou o meu processo de reflexão e de construção de uma professora mais madura em relação às questões urgentes do ensino de história. Esse conjunto de

situações proporcionou bases para afirmar que a escola é um espaço em que os saberes são produzidos a partir das relações entre as pessoas, possibilitando o encontro, e, assim, reafirma a vida como um projeto coletivo.

No ano de 2020 fomos surpreendidos por uma realidade até então nunca vista – escolas fechadas fisicamente, população em isolamento social, ensino remoto e outros reflexos da pandemia da Covid-19 –, representando uma ruptura com aquilo que havia sido planejado. O ensino remoto levou-me a duvidar diversas vezes da minha capacidade em persistir, mas me fez enxergar potência naquilo em que somos falhos e vulneráveis. Negociar o ideal com o real e independente das incertezas inventar alguns mundos para habitar. Refletir é também criar mundos possíveis.

Na tentativa de produzir uma relação reflexiva com os estudantes por meio da tecnologia, propus a construção de um site colaborativo para socializar desenhos, textos, vídeos e *podcasts* produzidos a partir das aprendizagens dos alunos sobre os personagens da obra *O Caminho de Casa*. Depois, para introduzir a linguagem da animação, retornei ao material já produzido sobre as biografias do livro, a fim de levar os estudantes a exercitarem o que eles estavam aprendendo, assim como motivá-los a apropriar-se do conteúdo desse livro, o qual eles estavam manipulando desde o começo do ano. Esse movimento de reutilizar o material que eles já tinham sobre a história teve justamente a intenção de oportunizar um momento em que eles pudessem revisitar a obra, como uma forma de repetir o que já tinha sido visto, com o intuito de fazer surgir algo diferente. Acredito que, em sua prática, o professor deve repetir, usar evidências, pistas do caminho que os estudantes já percorreram sobre uma mesma história. Nós como professores não precisamos produzir excesso de materiais. Podemos nos desdobrar observando as mesmas coisas de diversos lugares e momentos. Como diziam os impressionistas o mesmo é sempre outro quando visto a outra luz.

Esse conjunto de situações de ensino mencionadas acima, as quais foram propostas a partir de uma obra literária específica, constitui a minha

dimensão propositiva, que está em fase de elaboração. A palavra propositiva traz a ideia de propor algo e, no lugar de apenas propor, eu gostaria de expor o meu processo criativo com os estudantes, apresentando tudo aquilo que passou, que aconteceu e que me tocou na experiência com o uso de Literatura nas aulas de História. Sendo assim, cada situação será acessada por meio de um QR Code, que pode ser compreendido como janelas através das quais estou anunciando e convidando o leitor a conhecer meus processos de criação, como professora, com os estudantes.

Figura 1 - Dimensão Propositiva.



Fonte: A autora.

Uma das partes do processo que considero mais significativa é o curta-metragem de animação que estou criando. A dissertação não está focada em discutir a elaboração da animação, mas sim o processo que a inclui. Apesar de não ter contado com a participação direta da turma em sua produção, pensei ser essencial propor um exercício sobre a linguagem da animação com os estudantes, pois considero que ser professora significa produzir conteúdo com os alunos, mas também fazer o mesmo de forma isolada. Um fazer está ligado ao outro, os dois não precisam ser visíveis, mas eles precisam ser exercitados.

Tenho aprendido muito sobre o que faço em sala de aula e, portanto, sobre a minha prática gostaria de pontuar uma reflexão construída no trabalho com a Literatura e o ensino de História que diz respeito às emoções, pois me emocionei muito ao ler o livro *O Caminho de Casa* e estabelecer relações vivas e profundas com a história brasileira, e alguns estudantes também tiveram a mesma reação ao relacionar os personagens à sua realidade. Apesar de não ter ocorrido o mesmo com toda a turma ao ler as palavras de Yaa Gyasi, isso revela que optar pela leitura traz em si um grande potencial de frustração, mas também a possibilidade de alguns estudantes descobrirem o prazer da leitura.

Neste momento a pesquisa encontra-se na fase final, na qual procuro refletir sobre cada dilema que me constitui como professora, a fim de compreender os sentidos do que faço em sala de aula. O posicionamento teórico-metodológico da pesquisa, inspirado nos estudos de Ana Zavala sobre a *investigación práctica de la práctica de la enseñanza*, exigiu permanentemente fazer um retorno a mim mesma.

Assim sendo, insisto em dizer que esta experiência exigiu de mim, antes de tudo, uma alta capacidade de adaptação, tanto em relação à pandemia, como no que diz respeito à empolgação de uns estudantes e a indiferença de outros. Manter o interesse da maioria dos meus estudantes e evidenciar a relação da narrativa literária com o nosso cotidiano foi, sem dúvida, o maior desafio neste contexto inusitado.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, jan.-jun. 2008.

BARBOSA, Alexandre. *A narrativa como ensaio para aprendizagem da História: arte e ficção na constituição do tempo e de si*. 2016. Dissertação (Mestrado) -

Programa de Pós-graduação em Ensino de História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, 2016.

BITTENCOURT, Circe. Abordagens Históricas Sobre a História Escolar. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 83-104, jan./abr., 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade Acesso em 31 jan 2021.

BRASIL. *Lei n. 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 9 jan. 2003.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC, 2004.

_____. *Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica*, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Parecer CNE/CEB nº 14/2015. Brasília/DF. Parecer aprovado em 11/11/2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18692-educacao-indigena>>. Acesso em 5 abr 2021.

CAIMI, Flávia Eloisa; MISTURA, Letícia. Investigar em Ensino de História: entre fronteiras e limites epistemológicos. In: MONTEIRO, Ana Maria e RALEJO, Adriana. (org.) *Cartografia da Pesquisa em Ensino de História*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

CHALHOUB, Sidney; PEREIRA, Leonardo Affonso de M. Apresentação. In: CHALHOUB, Sidney; PEREIRA, Leonardo Affonso de M. (Org.). *A história contada: capítulos de História social da Literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998. p. 7-13.

FERREIRA, Antonio Celso. A fonte fecunda. In: PINSKY, Carla; LUCA, Tânia (org.). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papirus, 1995.

GOODMAN, Louise Marie. Gyasi, Yaa. Homegoing. New York: Knopf, 2016. In: *Revista Em Tese*, Belo Horizonte, v. 22, n. 3. p.337-340, 2016.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Patrícia Godinho. Do pensar para o melhor agir: Que África os africanos querem? *Cadernos do CEAS*, Salvador/Recife, n. 245, p. 553-569, set./dez. 2018.

GYASI, Yaa. *O Caminho de Casa*. Tradução de Waldéa Barcellos. 1. ed. Rio de Janeiro. Ed. Rocco, 2017.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MATTOS, Hebe. O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha e SOIHET, Rachel. *Ensino de história*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra/Faperj, 2003.

MELUCCI, Alberto. *O jogo do Eu: a mudança de si em uma sociedade global*. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2004.

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

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araújo. *Ensino de História: saberes em lugar de fronteira*. Educação & Realidade, v.36, n.1, p. 191-211, jan-abr. 2011.

MONTEIRO, Ana Maria; GABRIEL, Carmen Teresa; ARAÚJO, Cinthia Monteiro de; COSTA, Warley da. (org.). *Pesquisa em ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. R. Janeiro: Mauad, 2014.

PEREIRA, Nilton. *O amor em uma aula de História: A construção de afetos e as práticas amorosas a partir de uma perspectiva histórica*. 2020. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/noticia/2020/04/o-amor-em-uma-aula-de-historia-ck9a6vbk000cx017n06woa1no.html>>. Acesso em: 25 maio 2020.

SILVA, Elisângela Coelho da. *A História da África na Escola, construindo olhares "outros": As Contribuições do Manual do Professor do Livro Didático de História do Ensino Médio*. 2018. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Ensino de História da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil, 2018.

SILVA, Petronilha. B. G. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. *Educar em Revista*, n.69, v. 34, p. 123-150, 2018.

SILVA, Kalina Vanderlei. Biografias. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Novos Temas nas Aulas de História*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 13-28.

SOUZA, Geraldine Mendonça. *Trajetórias da luta negra pela Educação: Uma inspiração em Mundinha Araújo*. 2018. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Ensino de História da Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil, 2018.

VIANA, Lucialine Duarte Silva. *Fontes literárias e a construção de saberes históricos: uma proposta didático-pedagógica no Ensino de História*. 2017. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, TO, Brasil, 2017.

ZAMBONI, Ernesta; LUCINI, Marizete; MIRANDA, Sonia Regina. O saber histórico escolar e a tarefa educativa na contemporaneidade. In: SILVA, Marcos A. (Org.). *História: Que ensino é esse?* Campinas: Papirus, 2013. p. 253-276.

ZAVALA, Ana. La investigación práctica de la práctica de la enseñanza. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, v. 1, n. 12, p.241-271, 2008.

ZAVALA, Ana. Pensar 'teóricamente' la práctica de la enseñanza de la Historia. *Revista História Hoje*, v. 4, n. 8, p. 174-196, 2015.

11

Vanessa de Melo Lino

Narrativas míticas no ensino de História

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.667.265-286

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta algumas reflexões teóricas a respeito do uso de narrativas míticas em ambiente escolar, mais especificamente, nas aulas de História, como parte da pesquisa atualmente em fase de desenvolvimento no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Santa Catarina. O objetivo principal da pesquisa, que está sendo desenvolvida, é ampliar as possibilidades sobre as formas de compreender e usar as narrativas míticas para o desenvolvimento integral do ser humano a partir da construção da consciência histórica ancestral-mítica, trazendo novos métodos e novos paradigmas para as aulas de História.

O interesse por essa temática se desenvolveu através de experiências vividas no cotidiano da sala de aula, ao buscar soluções para desafios comuns no fazer pedagógico do professor de História, como a desconexão entre o saber histórico ensinado e o cotidiano dos alunos, a falta de motivação e interesse, distanciamento entre professor e aluno. Nesse sentido, a mitologia foi se revelando, na prática, um caminho possível.

Na primeira parte desse trabalho, trazemos o relato da experiência pedagógica que foi a geradora das reflexões que impulsionaram o desenvolvimento dessa pesquisa, o projeto 'Contaçon de mitos greco-romanos', realizado em quatro edições consecutivas, com turmas dos sextos anos da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. Apontamos também para a possibilidade de usar narrativas míticas de variadas origens, como as afro-ameríndias, por exemplo, considerando a diversidade de mitos que se faz estruturalmente presente na composição da sociedade brasileira.

Na segunda parte do artigo, apresentamos a perspectiva teórica sobre o conceito de mito que fundamenta as discussões propostas na pesquisa. Evidenciamos aspectos sobre a potencialidade das narrativas míticas para além de um exemplar literário de uma cultura histórica específica, mas como uma leitura de mundo comum que compõe a cultura

imaterial da memória coletiva humana e que supera limites temporais e espaciais. Mencionamos também o aporte teórico metodológico baseado na mitohermenêutica, como uma forma de pensar os mitos em espaço escolar e tendo o mito como uma ferramenta para o desenvolvimento integral dos estudantes, validando as memórias, identidades e construindo alteridade no ambiente escolar e também fora dele.

MITOS NA SALA DE AULA: UM RELATO

Todo meu interesse pela temática dos mitos surgiu de uma dificuldade pessoal. Como professora de História dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sempre achei difícil trabalhar o conteúdo sobre Grécia e Roma com os estudantes dos sextos anos. Eu achava o conteúdo distante da realidade dos alunos, com termos e conceitos que eles não conheciam e que não lhes fazia sentido. Eu mesma não conseguia construir um elo de conexão, que fosse realmente motivador, entre o que estávamos estudando e a vida prática. Foi tentando solucionar esse desafio que encontrei na mitologia greco-romana um caminho possível para criar um diálogo com os alunos e com aquele recorte específico da História Antiga. O ‘encantamento’ pelos mitos foi algo surpreendente. Afetou a todos nós e trouxe um interesse geral dentro da escola. Passo agora a relatar brevemente um pouco dessa experiência.

Desenvolvi, juntamente com os alunos dos sextos anos, um projeto que denominei ‘Contação de mitos greco-romanos’, que foi realizado por quatro anos consecutivos, de 2016 a 2019, na Escola de Educação Básica José Rodrigues Lopes, em Garopaba (SC). O projeto tem sua história própria, já que foi se alterando no andamento e na apresentação com o passar do tempo. Em alguns aspectos cada ano do projeto foi diferente do outro, no entanto, a metodologia foi sempre a mesma: Todas as aulas de história do segundo semestre iniciavam com a contação de um mito,

assim, os alunos iam conhecendo os mitos e personagens mitológicos gregos e romanos, principalmente por meio da narrativa oral. Dentro das narrativas míticas procurávamos as relações existentes entre as histórias das deusas, deuses, heróis e ninfas e a história social, política e cultural da Antiguidade. Esse era meu objetivo inicial com o projeto, gerar interesse e ilustrar, através de uma narrativa, um recorte espacial e temporal. No entanto, os estudantes demonstravam um interesse que superava as paredes da sala de aula e o conteúdo histórico. Não faltavam às aulas no dia que teria contação, não dispersavam a atenção quando se tratava da narrativa mítica, participavam com notável motivação, contavam os mitos para a família, compartilhavam suas impressões com os colegas das outras turmas nos intervalos entre as aulas e ainda pesquisavam mais assuntos relacionados aos mitos em casa. Todas as edições do projeto finalizaram com uma grande exposição, da qual eu gerava as notas necessárias para avaliação. O trabalho consistia na construção coletiva de bonecos dos personagens míticos, em 'tamanho natural'; ou a produção individual de gibis contando os mitos a partir de uma releitura pessoal de cada aluno.

Figuras 1, 2 ,3 - Gibis produzidos e expostos pelos alunos dos sextos anos da Escola de Educação Básica José Rodrigues Lopes em 2019.





Fonte: Fotografias da autora.

Figuras 4, 5, 6, 7 - Bonecos de personagens da mitologia greco-romana produzidos pelos alunos dos sextos anos da Escola de Educação Básica José Rodrigues Lopes em 2019.





Fonte: Fotografias da autora.

O projeto, de forma geral, se tornou ‘famoso’ na escola, toda a comunidade escolar acabava se envolvendo, inclusive os pais dos alunos e outros professores. A exposição final sempre foi linda e emocionante, os estudantes apresentavam seus bonecos e gibis contando trechos dos mitos e enfatizando as características, símbolos e “poderes” de cada personagem. Hoje, ao buscar o referencial teórico para a pesquisa que estou desenvolvendo, o qual discutimos no início desse artigo, consigo compreender melhor o alcance desses mitos na comunidade escolar e passo a entendê-los não apenas como exemplos de um recorte histórico, mas como exemplos para a própria ação humana, superação de desafios e desenvolvimento pessoal.

Torna-se fundamental mencionar um desdobramento importante dessa experiência para, principalmente, apontar outros caminhos possíveis sobre o uso de narrativas míticas em ambiente escolar: Em 2018, a escola promoveu uma Feira Cultural cujo tema central seria Brasil. Cada professor deveria desenvolver um trabalho, com uma de suas turmas, em torno desse tema gerador. Nesse período eu estava desenvolvendo o projeto ‘Contação de mitos greco-romanos’ e precisava, de alguma forma, relacionar o que estávamos trabalhando naquele momento com a História do

Brasil. Logo pensei que, se estávamos conhecendo os mitos dos gregos e romanos, poderíamos então conhecer e divulgar alguns mitos de origem brasileira. A partir de uma pesquisa realizada pelos alunos, selecionamos alguns mitos indígenas, entre eles: A Lenda do açai, a do guaraná, o mito do pássaro Uirapuru e da origem da mandioca. Os alunos de uma das turmas dos sextos anos, realizaram uma apresentação nessa Feira expondo cenários repletos de elementos cênicos, criados e compostos por eles, como bonecos, maquetes, instrumentos musicais, e até uma pequena oca foi construída. Através desses elementos eles recriavam e recontavam as narrativas míticas que haviam pesquisado através da oralidade. Os alunos 'contadores de mitos' receberam visitantes da comunidade escolar e também de outras escolas do município. O interesse e motivação também foram muito evidentes nessa experiência. Para além de conhecer alguns aspectos sobre a alimentação e crenças específicas dos povos nativos do Brasil, pude perceber também o envolvimento coletivo, a criatividade na realização da atividade, a segurança em contar essas histórias para outras pessoas, a qualidade da estética dos cenários, a desenvoltura dos alunos.

Todas essas observações apontam para um profundo interesse dos alunos pelos temas míticos e também revelam um impulso no desenvolvimento de várias habilidades humanas, individuais e coletivas, muito similar ao que também pude perceber na exposição final dos bonecos e gibis acima relatada. Tornaram-se evidentes as conexões que a mitologia oferece com vários aspectos da vida humana, seja como modelos de comportamento, regras sociais, relações com o corpo, com o alimento, com a Natureza e com o Sagrado. Existe uma amplitude no alcance dessa experiência mítica que pode transcender o espaço e o "conteúdo" escolar e alcançar também o espaço familiar e o da comunidade, além de camadas mais profundas da cognição e da psiquê.

Ao pensar especificamente sobre o componente curricular História, e a partir das experiências e percepções acima relatadas, cheguei a seguinte problemática: Como a narrativa e a experiência da jornada mítica contribuem para o desenvolvimento da Consciência Histórica?

Para tentar responder a essa pergunta e, a partir de uma análise bibliográfica do que já foi produzido sobre o tema, buscamos uma perspectiva teórica sobre o conceito de mito que fundamenta as reflexões na profundidade que desejamos ao pensar a mitologia para além de um exemplar literário de uma cultura histórica específica, principalmente ao inseri-la em ambiente escolar.

NARRATIVAS MÍTICAS: DELINEANDO UMA PERSPECTIVA

Em uma concepção bem geral, o mito pode ser compreendido como “narrativa”, porém há diferentes formas de definição de mito no campo teórico. Podemos falar do mito sob várias perspectivas: filosófica, social-histórica, antropológica, psicológica, semiótica, literária, sociológica e fenomenológica. Narrativas míticas possuem diversas camadas e estas, muitas vezes se sobrepõem, outras podem até se contrapor, mas via de regra, nos indicam que nem sempre as perspectivas devem estar limitadas por uma única ótica.

O objetivo aqui não é exatamente discutir ou apresentar as diversas formas teóricas de se olhar para esse objeto, e sim de situá-lo no cotidiano escolar de uma forma positiva e enriquecedora. No entanto, para isso, se faz necessário buscar na historiografia referências que apontem para o significado humano e social que os mitos carregam através dos tempos e espaços. Foi por volta do século XIX, com estudos da área da Antropologia, das Ciências da Religião e com o desenvolvimento da Psicanálise, que alguns teóricos passaram a ver a mitologia como algo a ser estudado com mais seriedade. Esse interesse ganhou força a partir da percepção de que muitos mitos apresentam similaridades óbvias e recorrentes, mesmo sendo originários de épocas e lugares muito distanciados entre si. Como explicar os elementos que se repetem nos mitos pertencentes ao leque cultural

de grupos sociais tão diversos? Muitas vezes, em grupos que não tiveram nenhum tipo de contato? Para ilustrar aqui essa percepção de temáticas mitológicas recorrentes, citamos, como exemplo, a ideia de se 'plantar o corpo físico' pois em diversas sociedades existe o rito do sepultamento que, segundo os arqueólogos, se encontra presente no cotidiano dos grupos sociais mais remotos. Qual a origem do ritual de se enterrar os mortos que se perpetua no tempo? O 'plantio' dos corpos traz a ideia de nascimento (ou renascimento), como reflexo do processo natural que ocorre na agricultura. O corpo como 'semente' é um elemento que aparece nos mitos ameríndios como a indiazinha de pele branca chamada Mani que, ao ser enterrada no centro da Oca de sua tribo, dá origem à mandioca ou o chefe de tribo indígena norte-americano que pede para ser enterrado em determinado local e ali nasce uma linda planta parecida com o seu cocar, fazendo uma referência ao surgimento do milho. Dentre muitas narrativas míticas similares, ainda temos as lendas indígenas relacionadas à existência do açaí, do guaraná, da vitória régia. Mesmo nesses mitos também se percebem outras temáticas recorrentes como o Sacrifício do Herói ou de divindades que entregam seu corpo, ou seja, sacrificam a própria vida, para gerar subsistência ao coletivo, nutrir o grupo. Uma nutrição que também pode ser a da 'alma', como na mitologia bíblica, na qual Cristo oferece seu corpo e sangue na Eucaristia para salvar a humanidade. Há muitas outras temáticas e personagens míticos entre os quais é possível traçar paralelos, mesmo que pertencendo a conjuntos de mitos de origens muito diferentes. Essa particularidade das narrativas míticas chamou a atenção de pesquisadores como Mircea Eliade, Joseph Campbell, Jung e Karen Armstrong.

Jung desenvolveu seus estudos sobre os mitos a partir do conceito de arquétipo que ele define como "uma espécie de predisposição a reproduzir sempre as mesmas, ou semelhantes, representações míticas"³⁶ (JUNG, 1974, p. 88). Os arquétipos seriam os modelos universais primordiais que existem desde os tempos mais remotos e fazem parte, mais es-

³⁶ El arquetipo es una especie de predisposición a reproducir siempre las mismas o semejantes representaciones míticas. (JUNG, 1974, p. 88).

pecificamente, do conteúdo do Inconsciente Coletivo. Para Jung a estrutura psíquica é formada pelo Consciente, Inconsciente Pessoal e Inconsciente Coletivo. Este último não é algo que se condiciona ao tempo e espaço, seria um conteúdo compartilhado por todos os seres humanos. O Inconsciente Coletivo não é pessoal, e sim universal, ou suprapessoal. É a parte da psique da qual se originam todos os outros pensamentos, ou seja, é a fonte primária, tanto do inconsciente individual quanto do próprio consciente:

O inconsciente coletivo é uma parte da psique que pode distinguir-se de um inconsciente pessoal pelo fato de que não deve sua existência à experiência pessoal, não sendo, portanto, uma aquisição pessoal. Enquanto o inconsciente pessoal é constituído essencialmente de conteúdos que já foram conscientes e no entanto desapareceram da consciência por terem sido esquecidos ou reprimidos, os conteúdos do inconsciente coletivo nunca estiveram na consciência e, portanto, não foram adquiridos individualmente, mas devem sua existência apenas à hereditariedade. Enquanto o inconsciente pessoal consiste em sua maior parte de complexos, o conteúdo do inconsciente coletivo é constituído essencialmente de arquétipos (JUNG, 2000, p. 53).

A matriz de todos os mitos é o Inconsciente Coletivo que se expressa através dos arquétipos, que, por sua vez, se manifestam como personagens mitológicos (deuses, ninfas, heróis), ou como temáticas (plantio do corpo, renascimento, a jornada ou sacrifícios heroicos). Na concepção junguiana, os mitos são as roupagens que os arquétipos tomam para se tornarem 'visíveis', de certa forma, conscientes. Campbell, em outras palavras, afirma que os mitos são metáforas do que está 'por traz do mundo visível' e são necessários para ultrapassar as fases do desenvolvimento humano. Esse processo é considerado praticamente biológico, como parte integrante do funcionamento da mente e do corpo humano. Para Campbell³⁷, os mitos são mais do que maneiras de se explicar as coisas do mundo, são metáforas do mistério humano, são "pistas" das problemáticas humanas mais profundas. Há camadas na psique humana que, para

³⁷ Coleção de Vídeos de entrevista com Joseph Campbell: O Poder do Mito. https://www.youtube.com/watch?v=3Don-ZO92N4&list=PLA12LVF3EJ9puGg10-XZlacP_5nQ7HaA

ele, são atemporais, sendo semelhantes em todos os lugares e tempos: mesmos instintos, mesmos impulsos, mesmos temores. Os mitos, para esse autor, são expressões da própria estrutura da psique humana, o que ele também chama de alma ou espírito humano.

O conceito de arquétipo de Jung pode estar associado a outros termos que encontramos na bibliografia que aborda o assunto, entre os quais: imagens primordiais, representações coletivas, categorias da imaginação, pensamentos elementares. Contudo, todos se referem a esse lugar originário dos arquétipos. São os modelos a partir dos quais tudo é criado pelos homens.

Mircea Eliade (1992) evidencia esse aspecto exemplar ao afirmar que o mito revela como uma determinada realidade veio à existência, e faz isso através do 'sagrado', da ação dos Deuses. Sendo os Deuses seres perfeitos em certos aspectos e os protagonistas dos mitos, a mitologia traz os modelos exemplares de todas as atividades humanas seja no âmbito do trabalho, sexualidade, alimentação, relações familiares. Esse autor usa os mitos ligados à criação do Mundo para ilustrar que a Cosmogonia é o modelo de toda criação e discute sobre o conceito de 'reatualização' dos mitos através das festas e rituais, o que na sua visão, têm a função de aproximar os homens de seus deuses (modelos exemplares), quase como se fossem contemporâneos (vivessem no mesmo tempo, o tempo mítico). "Restabelecer o Tempo Sagrado da Origem equivale a tornarmo-nos contemporâneos dos deuses, portanto a viver na presença deles, embora essa presença seja "misteriosa", no sentido de que nem sempre é visível" (ELIADE, 1992, p. 48).

Os mitos e ritos permeiam a vida em sociedade muito provavelmente desde o tempo do surgimento dos primeiros grupos de seres humanos na Terra. Segundo Karen Armstrong, pesquisadora da Ciência das Religiões, os mitos podem ser vistos como cenários de modelos exemplares para a ação humana, assim como nos estudos da psicanálise:

(...) cada realidade terrena não passa de uma sombra de seu arquétipo, o modelo original do qual é apenas uma cópia imperfeita. Só pela participação nessa vida divina os frágeis e mortais seres humanos realizam seu potencial. Os mitos dão forma e aparência explícita a uma realidade que as pessoas sentem intuitivamente. Eles contam como os deuses se comportam, não por mera curiosidade ou porque os contos são interessantes, mas sim para permitir que homens e mulheres imitem esses seres poderosos e experimentem eles mesmos a divindade (ARMSTRONG, 2005, p. 12).

Para a pesquisa que estamos propondo, consideraremos, essencialmente, essas perspectivas do conceito de mito aqui apresentadas. Ou seja, o mito não apenas como uma narrativa, um elemento literário, ou um elemento presente especificamente nas sociedades ditas como pré-modernas. Veremos a seguir que as narrativas míticas são verdadeiros sistemas de se explicar o mundo e lidar humanamente com a vida. Essa maneira de se ver o mundo é real, legítima, contemporânea, permeia nossas vidas, está em nós, na sociedade e, conseqüentemente, dentro das salas de aula.

O MITO COMO UMA FORMA DE CONHECIMENTO

Antes dos filósofos gregos, dos primeiros historiadores, dos renascentistas, iluministas, positivistas e empiristas, os mitos já existiam. O ser humano dançou, ritualizou e narrou sua compreensão de mundo constituída por outras lógicas, e ainda o faz de várias maneiras no mundo moderno. As explicações míticas e religiosas, configuram as formas primeiras de explicação do mundo, vivas na experiência e na memória da humanidade desde o surgimento dos primeiros grupos sociais até os dias de hoje. Os mitos sempre tiveram funções práticas, eram orientadores da humanidade, ordenadores sociais, eram os modelos de educação e desenvolvimento humano individuais e coletivos. Muito antes do surgimento da Filosofia, e juntamente com ela o uso da Razão (logos) para explicar essencialmente

a vida, já existiam os mitos e os ritos como sistemas complexos de conhecimento, transmissão de saberes e formas de interpretar o mundo.

Diante dessas afirmações já devemos pensar na possibilidade de ampliação do uso dos mitos em sala de aula, pois, enquanto parte integrante da cultura humana do passado, do presente e do futuro, não deveriam ser excluídos dos processos educativos. O desafio consiste no fato de que, desde a criação das primeiras escolas no Brasil, foi o modelo europeu racionalista que vigorou na educação. O ensino de história foi delineado a partir da perspectiva do colonizador e de um paradigma científico moderno declaradamente eurocentrista. De acordo com o professor de mitologia da USP e divulgador da mitohermenêutica na educação, Marcos Ferreira-Santos (2004), vivemos num modelo baseado no que ele chama de equipamentos civilizacionais:

- a escola etnocêntrica e elitista (mesmo que massiva) com o seu furor pedagógico;
- o contratualismo francês (racionalidade do contrato social) com o seu furor gestor;
- a apologia da ciência (experimental e aristotélica) com seu furor epistemológico.

Nesse paradigma, os mitos não possuem um lugar de conhecimento lógico-racional, e passam a ser categorizados como elementos do campo das superstições, crenças ou folclore. O pensamento racional científico que impera no modelo de conhecimento em vigor nos últimos séculos se reflete também no modelo escolar. Segundo Edgar Morin (2000), essa epistemologia não considera a complexidade do ser humano, sua totalidade e sua conexão com o todo. É como se dividíssemos os estudantes em 'fatias': a parte social, a parte biológica, a parte psicológica; assim como dividimos os saberes em disciplinas distintas. Em "Os sete saberes necessários à educação do futuro", Morin aponta para a complexidade do ser humano, a qual não é acompanhada e nem contemplada pela educação contemporânea.

Assim, o ser humano não só vive de racionalidade e de técnica; ele se desgasta, se entrega, se dedica a danças, transe, mitos, magias, ritos; crê nas virtudes do sacrifício, viveu frequentemente para preparar sua outra vida além da morte. (...) As atividades de jogo, de festas, de ritos não são apenas pausas antes de retomar a vida prática ou o trabalho; as crenças nos deuses e nas idéias não podem ser reduzidas a ilusões ou superstições: possuem raízes que mergulham nas profundezas antropológicas; referem-se ao ser humano em sua natureza (MORIN, 2000, p. 58-59, sic).

Além disso, dentro e fora das salas de aula, a palavra mito é comumente associada à palavra mentira, o que acaba trazendo a ideia de que deveríamos agir em direção a uma ‘desmitificação’ dos conhecimentos, com a qual não concordamos na abordagem aqui proposta. Em “*Uma breve história do mito*” Armstrong (2005) evidencia esse processo, no qual, já a partir do século XVI, com o racionalismo e os novos avanços tecnológicos, as narrativas míticas vão, gradativamente, sendo desqualificadas na sociedade moderna. Essa tendência fica mais óbvia nos séculos subsequentes. Em termos de conhecimento, os mitos passaram a ser vistos como um modo de pensar não racional, muitas vezes associado particularmente às culturas classificadas como primitivas ou arcaicas, dando a indicação de que as narrativas míticas já foram “superadas” pela narrativa histórica científica.

Boaventura de Sousa Santos, pesquisador do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, vem trabalhando com dois conceitos que indicam um caminho para novos paradigmas possíveis. São eles: “linha abissal” e “ecologia de saberes”. Para esse teórico, o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Isso quer dizer que existe uma linha imaginária bem definida e intransponível que separa o que pode ser considerado conhecimento válido ou não. De um lado dessa linha está fundamentalmente o racionalismo científico (embora ele considere que a Filosofia e a Teologia também foram incluídas do mesmo lado como uma forma de concessão) e do outro lado da linha estão todas as outras formas de racionalidades, saberes tidos como “populares”, místicos ou tradicionais, como a mitologia. O que ele propõe é a superação dessa limitação que a linha abissal impõe e uma ação contrária a hierarquização de saberes.

O pensamento pós-abissal (...) confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes, na medida em que se funda no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer sua autonomia. A ecologia de saberes se baseia na ideia de que o conhecimento é interconhecimento (SANTOS, 2010, p. 85).

Longe de sugerir uma substituição de racionalidades, o que está sendo proposto é um intercâmbio entre diferentes concepções de conhecimento, um interconhecimento.

Assim, num processo de aprendizagem conduzido por uma ecologia de saberes é crucial a comparação entre o conhecimento que está sendo aprendido e o conhecimento que nesse processo é esquecido e desaprendido. (...) Na ecologia de saberes, a busca de credibilidade para os conhecimentos não-científicos não implica o descrédito do conhecimento científico. Implica simplesmente a sua utilização contra-hegemônica (SANTOS, 2010, p. 87).

A linha abissal gera uma ilusão de um paradigma único e a ecologia de saberes, em contrapartida, é o oposto da ideia de monocultura. O foco principal da ecologia dos saberes é validar as diferentes formas de conhecimento valorizando a ação desses conhecimentos na vida prática. As explicações míticas do mundo, como já mencionado, estão presentes no nosso cotidiano, e exercem função prática na medida em que ordenam o social, trazendo regras e valores, e desenvolvem o individual trazendo modelos para ações humanas. O que esse teórico destaca é que há diferentes concepções de conhecimento porque há diferentes desafios na vida. Cada contexto específico pode combinar-se melhor com determinado formato de pensamento. Ele exemplifica bem essa ideia a partir do relato que se segue:

Nos anos 1960, os milenares sistemas de irrigação dos campos de arroz da ilha de Bali, na Indonésia, foram substituídos por sistemas científicos promovidos pelos prosélitos da Revolução Verde. Os sistemas tradicionais se baseavam em conhecimentos hidrológicos, agrícolas e religiosos ancestrais e eram administrados por sacerdotes de um templo hindubudista dedicado a Dewi-Danu, a deusa do lago.

Foram substituídos precisamente por serem considerados produtos da magia e da superstição, daquilo que foi depreciativamente designado como “culto do arroz”. Só que a substituição teve resultados desastrosos para a cultura do arroz, cuja colheita decresceu drasticamente nos anos subsequentes. Diante disso, os sistemas científicos tiveram de ser abandonados e os sistemas tradicionais restaurados. Esse caso ilustra a importância do princípio da prudência quando lidamos com uma possível complementaridade ou contradição entre diferentes tipos de conhecimento (SANTOS, 2010, p. 90- 91).

É importante destacar que Boaventura de Sousa Santos não trabalha especificamente com a temática dos mitos, seu foco são os processos sociais na América Latina, o pós-colonialismo e colonialismo científico. Mas, como fica evidente no exemplo que transcrevi acima, suas sugestões sobre a ecologia dos saberes e pensamento pós-abissal se referem também à lógica mítica como forma de conhecimento.

Eis o desafio. Sendo a narrativa mítica como uma lógica de conhecimento muito rica, baseada principalmente na tradição oral, ancestralidade, vivências coletivas e sensitivas, não será empobrecida no contexto limitador da sala de aula, livros didáticos, *slides* e avaliações? Ao entender o conceito de Ecologia de saberes me parece possível incluir paradigmas diversos num mesmo espaço, de forma a produzir múltiplos sentidos para a vida humana. A própria rotina escolar é estruturalmente mítica. O professor-mestre, o aluno-aprendiz, a professora-maternal, o diretor-líder, o sino que bate e anuncia inícios e fins, os ritos de passagem ano após ano, a vitória do estudante-herói ao passar no vestibular ou alcançar uma nota na média. O próprio ‘ritual’ diário das etapas de uma aula não seria uma reatualização do mito, nas palavras de Eliade, que aproxima alunos de modelos exemplares (mestres, professores, diretores, representantes da turma)? Todos esses modelos arquetípicos estão presentes o tempo todo, por isso o mito e o ensino não deveriam estar separados por uma linha abissal.

OS MITOS E “AS MEMÓRIAS”

Para o teórico alemão Jan Assmann os mitos compõem parte da memória coletiva, mais especificamente de um estrato dela, que ele denomina memória cultural:

A memória cultural é um tipo de instituição. Ela é exteriorizada, objetivada e armazenada em formas simbólicas que, diferentemente dos sons de palavras ou da visão de gestos, são estáveis e transcendentes à situação: elas podem ser transferidas de uma situação a outra e transmitidas de uma geração a outra (ASSMANN, 2008, p. 118).

A memória comunicativa seria o objeto da História Oral, desenhada a partir de um passado recente (biografias, autobiografias e entrevistas), que na visão do autor, alcança o tempo de uma geração, 80 a 100 anos. A memória cultural preserva um passado remoto, através da história e dos mitos, que aqui possuem o mesmo valor e objetivos. Vejamos como esse teórico relaciona a memória cultural ao conceito de consciência histórica e identidade:

A memória cultural é baseada em pontos fixos no passado. Até mesmo na memória cultural o passado não é preservado como tal, mas está presente em símbolos que são representados em mitos orais ou em escritos, que são reencenados em festas e que estão continuamente iluminando um presente em mudança. No contexto da memória cultural, a distinção entre mito e história desaparece. Não é o passado como tal, como é investigado e reconstruído por arqueólogos e historiadores, que conta para a memória cultural, mas apenas o passado tal como ele é lembrado. Aqui, no contexto da memória cultural, é o horizonte temporal da memória cultural que é importante. A memória cultural alcança no tempo pretérito somente até o passado que pode ser reclamado como “nosso”. É por isso que nos referimos a essa forma de consciência histórica como “memória” e não apenas como conhecimento sobre o passado. O conhecimento sobre o passado adquire as propriedades e funções da memória somente se ele é relacionado a um conceito de identidade (ASSMANN, 2008, p. 121).

Assmann menciona que na memória cultural, da qual os mitos são componentes, existem os interlocutores especializados como: os sacerdotes, anciões, xamãs, griots, mestres e professores (ASSMANN, 2008). São essas figuras sociais que assumem a responsabilidade de transmitir a memória cultural de seu povo, e o fazem geralmente através de uma linguagem cerimonial e ritualística. Ao incluir a figura do professor, Assmann nos faz pensar sobre o papel que os educadores de sala de aula assumem, não só na formação intelectual e social dos alunos, mas também no seu desenvolvimento pessoal identitário.

Jacy Alves Seixas revela uma importante discussão sobre a relação entre memória e História dentro da própria historiografia. Problematisa autores que tratam dos estudos da memória como Maurice Halbwachs e Pierre Nora, e conclui, que em maior ou menor grau, a ideia que se propaga é que a História é a “senhora” da memória. Que toda memória é uma (re)construção voluntária e pretende enfatizar algum aspecto do presente definido nas esferas de poder. No entanto, ela traz um novo prisma que aponta para as particularidades da memória, que ao meu ver, se relaciona com a concepção de uma memória cultural viva e autônoma de Assmann:

Se nos interrogarmos sobre o que, enfim, a insistência historiográfica exclusiva na memória voluntária está deixando de lado, uma reflexão nova pode se desvelar, apontando, então, aspectos até agora pouco considerados: a dimensão afetiva e descontínua das experiências humanas, sociais e políticas; a função criativa inscrita na memória de atualização do passado lançando-se em direção a um futuro, que se reinveste dessa forma de roda a carga afetiva atribuída comumente às utopias e aos mitos. Em poucas palavras: se buscamos refletir sobre as relações entre memória e história, penso ser necessário iluminar a memória também a partir de seus próprios refletores e prismas; necessário, portanto incorporar tanto o papel desenvolvido pela afetividade e sensibilidade na história quanto o da memória involuntária. Necessário, igualmente atentarmos para o movimento próprio à memória humana, ou seja, o tempo-espaço no qual ela se move e o decorrente caráter de atualização inscrito em todo percurso de memória (SEIXAS, 2001, p. 44-45).

As narrativas míticas, sejam compreendidas como componentes da memória coletiva/cultura de Assmann, ou da memória involuntária discutida por Seixas, ou como uma lógica separada pelo pensamento abissal de Santos, são certamente hoje desconsideradas em seu potencial pela História e pelo campo do Ensino de História.

A mitohermenêutica, metodologia divulgada pelo professor e pesquisador Marcos Ferreira-Santos, o qual é também coordenador do *Lab_Arte – laboratório experimental de arte-educação e cultura* da USP, oferece a possibilidade de incluir o mito como proposta pedagógica de uma forma muito positiva. Assim ele define a metodologia proveniente da mitohermenêutica:

(...) uma hermenêutica simbólica de cunho antropológico que se apresente tanto como estilo filosófico – no sentido de manter uma atitude de inquietação e questionamento; como método de investigação – no sentido de estabelecer procedimentos sistemáticos de pesquisa acadêmica. Esta mitohermenêutica, na reflexão sobre a educação, se debruça sobre a interpretação das obras das artes e das culturas, mas, principalmente, situa a compreensão de si mesmo como ponto de partida, meio e fim de toda jornada interpretativa. Portanto, não se trata de uma simples técnica de interpretação, mas uma jornada interpretativa em que o hermeneuta se instala na paisagem cultural das obras com que trabalha, viaja ao seu interior e reconstrói os sentidos de tal imersão (FERREIRA-SANTOS, 2005, p. 216).

Ferreira-Santos vem propondo novas metodologias no campo da Educação, principalmente ligadas à mitologia afro-ameríndia, e estreitamente relacionadas ao campo da arte.³⁸ Ele sugere, e coloca em prática, atividades didáticas nas quais a experiência do aprendizado se dá por outros caminhos menos racionalizados, ou seja, as narrativas míticas associadas à arte, dança, artesanato e música para construir conhecimentos diversos na educação. Acredito que durante a realização dos projetos escolares, relatados na primeira parte desse artigo, foi exatamente o que, na prática, e um

³⁸ Ver FERREIRA-SANTOS, M. (2017). **Cultura e educação afro-ameríndia**: fluxos da experiência na FE-USP. In: ALMEIDA, R. & BECARI, M. Fluxos Culturais. São Paulo: FEUSP, coleção Galateia, p. 258-275. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/172/159/757-1>

tanto quanto intuitivamente, aconteceu. Os alunos puderam entrar em contato com arquétipos e leituras de mundo presentes nos mitos através da construção artística e livre dos seus bonecos, dos desenhos e textos dos gibis, da contação lúdica dessas narrativas e da montagem criativa de cenários.

O último ponto que gostaria de destacar novamente é a de que mitos de origens diferentes, de espaços e tempos diversos, possuem uma mesma linguagem básica, como já mencionamos ao nos referirmos aos estudos ligados à psicanálise, à antropologia e às ciências das religiões. Nessa perspectiva, uma variedade de narrativas míticas, ao serem usadas na sala de aula, apresentam potencial de alcançar a complexa mente humana, em diferentes níveis, proporcionando avanços no desenvolvimento integral dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os mitos nunca deixaram de existir, tomaram novos enredos, novas roupagens, foram inseridos em novos cenários, mas perduraram até os dias de hoje. Estão presentes nos cultos, nas festas, rituais, sistemas políticos, religiões, e também dentro da escola, sendo esta, um espaço sociocultural por excelência, marcado por símbolos, culturas e valores diversos. Todos nós certamente entramos em contato com os mitos de alguma forma desde a nossa infância, seja através das histórias infantis, contos de fadas, canções de ninar ou orações ensinadas no âmbito familiar.

Os mitos fazem parte do nosso cotidiano, do nosso imaginário, da nossa memória, da nossa maneira de ver o mundo e da maneira de nos relacionar com as pessoas. Sendo assim, e considerando os referenciais teóricos apresentados nesse artigo, ressalto aqui a importância de entender os mitos, no campo do Ensino da História, como parte integrante da humanidade e dos tempos passado, presente e futuro, o que gera a necessidade, de como educadora, pensá-los e tratá-los de forma criativa,

como elementos fundamentais do processo de desenvolvimento integral dos estudantes. Para isso adotamos aqui o mito não como sinônimo de uma não verdade oposta à cientificidade da História; pelo contrário, consideramos mito e ciência como racionalidades que, embora pareçam diferentes, podem ser complementares no processo de desenvolvimento e aprendizagem no ambiente escolar.

Optamos, a partir do que foi exposto aqui, a dar seguimento à pesquisa destacando agora mitologia afro-ameríndia, com o intuito de trazer novos paradigmas para o ensino de História. O caminho para a construção da pesquisa final, no Programa do Mestrado Profissional em História, está sendo traçado a partir das reflexões aqui expostas e, gradativamente, vem tomando forma.

REFERÊNCIAS

ARMSTRONG, Karen. *Breve história do mito*. Trad. Celso Nogueira. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

ASSMANN, Jan. Communicative and cultural memory. In: ERL, Astrid; ÜNNING, Ansgar (Ed.). *Cultural memory studies: an international and interdisciplinary handbook*. Berlin; New York: De Gruyter, 2008. p. 109-118. Tradução: Méri Frotscher

CAMPBELL, Joseph. *O herói de Mil faces*. Trad. Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Pensamento, 2007.

Coleção de Vídeos de entrevista com Joseph Campbell: *O Poder do Mito*. https://www.youtube.com/watch?v=3Don-ZO92N4&list=PLA12LVF3EJ9puGg10-XZlacP_5qNq7HaA

ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FERREIRA-SANTOS, Marcos. Cultura Imaterial e processos simbólicos. *Rev. do Museu de Arqueologia e Etnologia*, São Paulo, n.14 p.139-151, 2004.

_____. *Crepusculário: conferências sobre mitohermenêutica & educação em Euskadi*. São Paulo: Editora Zouk, 2a. ed., 2005.

_____. *Ancestralidade e Convivência no processo identitário: a dor do espinho e arte da paixão entre Karabá e Kiriku*. Coleção Educação Para Todos – 236 f. Brasília, 2005. Disponível em: <http://forumeja.org.br/book/export/html/1169>

_____. O ancestral: entre o singular e o universal. In: AMARAL, M. & CARRIL, L. *O hip hop e as diásporas africanas na modernidade – uma discussão contemporânea sobre cultura e educação*. São Paulo: Alameda, 2015, p. 193-233.

_____. Cultura e educação afro-ameríndia: fluxos da experiência na FE-USP. In: ALMEIDA, R. & BECARI, M. *Fluxos Culturais*. São Paulo: FEUSP, coleção Galatea, 2017, p. 258-275. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/172/159/757-1>

GIRALDES, Antônio Roberto. *Mestres e Heróis: Mitohermenêutica da Formação da Identidade de professores*. Dissertação de Mestrado defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

GOMES, Ana Laudeina Ferreira. A sociologia das ausências e das emergências em sala de aula. *Cronos: Revista da Pós-Grad. em Ciências Sociais, UFRN*, Natal, v. 18, n. 2, jul./dez. 2017, p.155-164. (RESENHA DE SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. Para um novo senso comum. Vol. 1. 4a. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

JUNG, Carl Gustav. Arquétipos do Inconsciente Coletivo. In: *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. *Lo Inconsciente*. Trad. Emílio Rodrigues Sadia. Buenos Aires: Losada, S. A., 1974.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à Educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F, da Silva e Jeanne Sawaya. 2 ed. São Pulo: Cortez, 2000

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SEIXAS, Jaci Alves de. Percursos de memórias em terras de história: problemáticas atuais. In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (org.). *Memória e (Res) sentimento: indagações sobre uma questão sensível*. Campinas: UNICAMP, 2001.

12

Angelo Antônio de Aguiar

Carlos Eduardo dos Reis

**O ensino de História
através de fotografias:**
reflexões a partir do acervo
de Claro Jansson
sobre a guerra do contestado

A FOTOGRAFIA COMO TEMA DE PESQUISA

Este artigo tem como objetivo apresentar, de maneira sucinta, algumas considerações teórico-metodológicas defendidas por historiadores para o adequado uso de fotografias como fontes na pesquisa e no Ensino de História. Para isso, as fotografias produzidas por Claro Gustavo Jansson no contexto da Guerra do Contestado (1912-1916) serão apresentadas como exemplos de fontes úteis para a construção do conhecimento histórico escolar. Tais considerações e fontes fazem parte da pesquisa que venho realizando ao longo dos anos de 2020 e 2021 no Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória), na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob a orientação do professor Carlos Eduardo dos Reis.

Na referida pesquisa, dedico-me a discorrer acerca das possibilidades e cuidados relativos ao uso de fotografias, enquanto documentos históricos, no ensino de História. Para tanto, tomo as fotografias preservadas pelos descendentes de Claro Jansson a respeito do referido conflito como fontes de análise para a construção de uma proposta metodológica própria. Tal proposta ainda se encontra em estágio de desenvolvimento e por este motivo não será apresentada neste artigo. Trata-se de um trabalho ainda em construção, que não possui a pretensão de esgotar quaisquer discussões a respeito do uso de fotografias em contexto escolar e que, devido à sua incompletude, apresenta lacunas que ainda necessitam ser preenchidas. Feitas as devidas considerações, cabe iniciar este texto explicando um pouco sobre o meu envolvimento com a fotografia e como ela veio a se tornar objeto de estudo em minha dissertação de mestrado.

Meu pai, Carlos Augusto Araújo de Aguiar, carioca de nascimento, veio ainda jovem com sua mãe, minha avó Cléa, viver em Florianópolis cidade na qual, anos mais tarde, fez da fotografia sua profissão. Durante

meus seis primeiros anos de idade convivi com ele, com suas ferramentas de trabalho e com o seu cotidiano. Em dezembro de 1999 ele faleceu como vítima de afogamento enquanto estávamos na Praia do Forte, em Florianópolis. De acordo com minha mãe, Cristina Espíndula de Aguiar, seus equipamentos profissionais foram vendidos para ajudar com o pagamento das despesas referentes aos procedimentos funerários. De sua atuação profissional nos restaram apenas caixas com centenas de fotografias, filmes e a inspiração de sua experiência como fotógrafo.

Apesar da profissão de meu pai, minha relação com a fotografia não fugiu do senso comum por um bom tempo. Atualmente a vida em sociedade é marcada por um grande volume de imagens que são compartilhadas em redes sociais virtuais, na mídia e por tantos outros meios. Minha relação com a imagem fotográfica modificou-se a partir do ano de 2016, quando adquiri minha primeira câmera profissional. Naquele mesmo ano me graduei em História pela UFSC. Percebendo as dificuldades profissionais pelos quais passavam os colegas professores, resolvi trabalhar como fotógrafo em paralelo ao exercício da docência para que não dependesse unicamente de um ofício para viver. Praticamente autodidata (fiz apenas um workshop de Fotografia e Grafite em 2016 e sempre busquei conhecimento de acesso público por meio da internet) fui adquirindo experiência e novos equipamentos até o presente momento. Em meu acervo pessoal coleciono fotografias de aniversários, festas, palestras, produtos, ensaios pessoais, animais, viagens, monumentos e paisagens (antrópicas ou naturais).

Ao ingressar na turma de 2019 do ProfHistória, na UFSC, tive meus primeiros contatos com os escritos de intelectuais sobre fotografias e imagens. A escolha por trabalhar com fotografias nesta dissertação ocorreu pelo fato de este ser um tema de comum interesse entre mim e meu Orientador, Carlos Eduardo Reis, que além de historiador e professor universitário é também fotógrafo.

UM FRAGMENTO DO PASSADO NAS AULAS DE HISTÓRIA?

A palavra fotografia origina-se do grego e significa *gravar com a luz*. A prática humana de representar o mundo ao seu redor precede o surgimento das grandes civilizações e data desde o período em que o mundo era habitado por povos caçadores e coletores. Naquele momento da história o ser humano ainda não havia “domesticado” a luminosidade para além do manejo do fogo. Uma invenção que alterou este paradigma foi a câmara escura, técnica que consiste em projetar imagens dentro de um invólucro por meio da entrada de luz através de um pequeno orifício. Este artifício, referenciado desde a antiguidade e estudado ao longo dos séculos posteriores (FAINGUELERNT, 2014), permitiu com que pensadores e artistas pudessem conhecer e representar o mundo em que estavam inseridos com maior facilidade e riqueza de detalhes.

A câmara escura foi o primórdio da fotografia como a conhecemos, porém ela não possibilitava a fixação das imagens reproduzidas em seu interior. Esta foi a inovação da técnica fotográfica, inventada somente no contexto da Revolução Industrial e que costuma ser atribuída aos franceses Joseph Nicéphore Niépce e Louis Daguerre. A técnica por eles desenvolvida consistia em fixar quimicamente as imagens projetadas dentro da câmara escura em uma placa de cobre revestida de prata e sensibilizada com iodeto. A revelação da imagem era obtida através do uso de vapor de mercúrio (FAINGUELERNT, 2014). Apesar de Niépce ainda ser considerado o autor da primeira fotografia de que se tem registro, datada de 1826 e obtida através de uma técnica denominada Heliografia, o inventor francês faleceu no ano de 1833. Coube ao seu sócio, Daguerre, revelar ao mundo no ano de 1839 o primeiro aparelho fotográfico, invenção que ficou conhecida como daguerreotipo (JANSON, 1996).

Contudo, há controvérsias sobre a autoria e o contexto da criação da fotografia. Em 1976, o pesquisador e fotógrafo brasileiro Boris Kossoy apresentou nos Estados Unidos e na Europa os resultados de pesquisas realizadas durante seu doutorado nas quais apontava que um outro francês, Antoine Hercule Romuald Florence, morador da Vila de São Carlos (atual Campinas), na Província de São Paulo, havia desenvolvido a técnica de fixação de imagens no Brasil em 1833, poucos anos antes do patenteamento do daguerreotipo. Por estar afastado das “áreas centrais da ‘civilização” (KOSSOY, 2014, p. 157), sua criação teria levado mais de um século antes de ser amplamente reconhecida. Diante disso, Kossoy afirma que a técnica de fixação de imagens poderia ter sido descoberta em outros contextos históricos, mas que foi na Revolução Industrial que ela encontrou terreno fértil para seu “desenvolvimento, aperfeiçoamento e absorção pela sociedade” (KOSSOY, 2014, p. 158).

Da primeira metade do século XIX até os dias de hoje, a fotografia passou por um processo de popularização e inúmeras transformações. As primeiras máquinas eram grandes, de complicado manejo e necessitavam de um delicado e demorado processo para obtenção das imagens. Uma grande mudança surgiu com George Eastman, criador do filme de rolo em 1884 e fundador da Kodak em 1888. Com o *slogan* “você aperta o botão, nós fazemos o resto” sua empresa buscava tornar o grande público leigo um grande mercado consumidor, barateando os custos e facilitando o processo fotográfico. Neste processo, as câmeras passaram a diminuir de tamanho e o processo de obtenção das imagens ficou cada vez mais rápido. Nos dias de hoje, a fotografia popular dispensa o uso de filmes e da famigerada tecnologia analógica. Ao contrário da fixação de imagens por elementos químicos, a fotografia digital produz suas imagens através de sensores eletrônicos que captam a luz no interior dos aparelhos. Denominam-se *pixels* as menores partes de uma imagem digital, esta que, nas décadas seguintes após sua invenção também passou por um processo de aperfeiçoamento e massificação em dimensões jamais vistas até então. Hoje, basta acessarmos as redes sociais digitais para sermos inundados com incontáveis

imagens produzidas diariamente que vão desde o almoço dos nossos colegas à descoberta de novos corpos no espaço. As câmeras estão por todos os espaços e são utilizadas para os mais variados fins: nos celulares, nos corredores, nos terminais, nos portões, em satélites, entre tantos outros lugares sendo utilizadas para realização de pesquisas científicas, campanhas políticas, exposições artísticas, como entretenimento e para tantas outras finalidades que só encontram limite na criatividade humana.

A invenção da técnica fotografia impactou o mundo para além da sua utilidade e aplicabilidade. A possibilidade de se fixar uma determinada cena com riqueza de detalhes por meio de um aparelho, não mais dependendo de desenhos e pinturas, fez com que demorasse a se questionar a subjetividade do fotógrafo. O impacto da utilização e difusão das imagens fotográficas foi profundo, transformando as múltiplas relações estabelecidas entre os sujeitos em suas realidades compartilhadas. Nas ciências a fotografia passou a ser amplamente utilizada em diversas áreas, como na Medicina e Biologia para o estudo de doenças e de seres vivos. Ela também passou a ser utilizada nas ciências humanas, como na Sociologia e Antropologia, sendo aplicada em estudos sobre diferentes sociedades. No ramo das investigações a fotografia tornou-se uma “prova infalsificável” (ESSUS, 1996, p. 3). A fotografia passou a ser tomada como um instrumento de conhecimento do mundo. Nas palavras do ensaísta Alberto Manguel “uma notícia não era notícia, a menos que houvesse uma foto para apoiá-la” (2001, p. 92).

Apesar do forte caráter documental que foi atribuído à fotografia em muitas áreas, Boris Kossoy (2014) afirma que seu uso como fonte histórica e instrumento de pesquisa sofreu com preconceitos, não tendo sua importância devidamente reconhecida. Argumenta que este descaso com o documento fotográfico por parte dos historiadores se deve ao “aprisionamento multissecular à tradição escrita como forma de transmissão do saber”, o que produziria uma resistência em “aceitar, analisar e interpretar a informação” não escrita (KOSSOY, 2014, p. 34). Para a historiografia positivista do século XIX os documentos históricos tinham caráter objetivo e

só eram admitidos sob a forma escrita (LE GOFF, 1990, p. 536). Esta dupla compreensão sobre os documentos se altera com a Escola dos Annales a partir da virada do século XX. Desde suas primeiras gerações com Lucien Febvre e Marc Bloch a noção de documento passa a ser modificada, abrangendo um vasto número de produções humanas não escritas (músicas, objetos, tradições, pinturas, entre outros) e descreditando a ideia de objetividade por trás dos artefatos. De prova os documentos passaram a ser vistos mais como vestígios do passado, estes que não falam por si mesmos, mas precisam ser interrogados (BLOCH, 2001, p. 79). Para realizar seu ofício, o historiador deve exercer este papel de inquisidor dos documentos, questionando acerca do seu contexto de produção, autoria, materialidade, intencionalidade, usos e tantas outras facetas.

É curioso que a fotografia tenha sido ignorada por historiadores por tanto tempo, tendo em vista a suposta objetividade a que lhe foi atribuída desde o século XIX, quando era referenciada como sendo “o olho da História” (MENESES, 2003, p. 138). O filósofo francês Paul Valéry chegou a defender a ideia de que “a fotografia trazia a ‘possibilidade de uma percepção pura’”, produzindo uma imagem supostamente “livre de subjetividade”, tal qual como Plínio, na Roma antiga, acreditava ser o objetivo da arte (MANGUEL, 2001, p. 92). Tal percepção começou a se alterar quando se percebeu que mesmo a imagem advinda de uma técnica físico-química estava carregada de subjetividade. Isto ocorre porque a fotografia é o resultado de uma série de escolhas feitas por um ser humano, o fotógrafo, que apesar de utilizar uma metodologia técnica para obtenção do seu registro, é também marcado por sua experiência, conhecimento, habilidade, criatividade, condições, perspectivas, interesses e uma série de outros fatores.

Em nossa pesquisa optamos por seguir as orientações teóricas e metodológicas expressas por Boris Kossoy (2014), Peter Burke (2017) e Alberto Manguel (2001) para compreender as especificidades da fotografia enquanto documento histórico. Kossoy (2014), pesquisador e acadêmico brasileiro que dedicou sua carreira ao estudo da História da fotografia,

afirma que fotografar é um processo no qual se entrecruzam elementos constitutivos (assunto, fotógrafo e tecnologia) e coordenadas de situação (local e tempo). Tais fatores são responsáveis por atribuir características únicas à imagem enquanto artefato histórico e objeto visual. Os assuntos eleitos em cada fotografia são fragmentos do real. Cada fotógrafo realiza escolhas técnicas, estilísticas, políticas e culturais para criar suas imagens. Ele é, assim, atraído por diferentes interesses e/ou determinado por diferentes fatores no momento de elaborar uma fotografia. Sua bagagem cultural, experiência de vida, perspectivas, intenções, pressões e limitações transparecerão no resultado final do processo fotográfico. A tecnologia disponível ao fotógrafo também é decisiva na construção da imagem. Seus usos, o acesso que o fotógrafo dispõe dos recursos e suas características específicas produzirão um tipo específico de imagem, esta que está sempre atrelada a um suporte material.

Para além de um registro, a fotografia é também uma criação humana que mantém correspondência não só com o assunto fotografado, mas também com a imaginação, com os interesses, com as escolhas e com o contexto de seu autor (ESSUS, 1996). O fotógrafo, sob as condições em que se encontra, escolhe o que fotografa e o que deixa de fotografar, afinal “ao contrário da fotografia, o mundo não tem uma moldura: o olho divaga e pode apreender aquilo que está além das margens” (MANGUEL, 2001, p. 92). A forma como a luz incide sobre a cena, qual a área de abrangência do registro, o que aparecerá e o que não aparecerá na imagem final, onde repousa o foco, de que forma estarão dispostos os elementos, que gestos ou posturas serão fotografados, que artifícios serão utilizados para se obter o resultado desejado, enfim, são diversos os recursos criativos utilizados pelos fotógrafos em seus registros. Nas palavras de Alberto Manguel, “... a fotografia permite, talvez mais do que qualquer outra arte, que a manipulação e a censura se tornem parte integrante do seu próprio processo criativo” (MANGEL, 2001, p. 92).

Neste sentido, além de observar as escolhas feitas por cada fotógrafo no ato do registro o historiador deve considerar também os processos de obtenção e edição das fotografias realizados posteriormente. A identificação de intervenções no tratamento das imagens revela ao pesquisador interesses em jogo. Identificar e compreender não só que o fotógrafo enquadrou e compôs um determinado olhar sobre o mundo físico, mas que também pode ter lançado mão de técnicas de edição e manipulação em suas fotografias é, portanto, crucial para entender a imagem fotográfica como uma criação humana com finalidade semiótica. Peter Burke afirma em seu livro “Testemunha ocular”, que “o processo de distorção é, ele próprio, evidência de fenômenos que muitos historiadores desejam estudar, tais como mentalidades, ideologias e identidades” (BURKE, 2017, p. 50). Isso nos sugere que o esforço de identificar intervenções e modificações na imagem pode nos revelar informações sobre a mentalidade dos sujeitos envolvidos na construção das fotografias.

Além das contribuições realizadas por estes três autores, recorreremos também à concepção de documento-monumento elaborada por Jacques Le Goff (1990) para interpretar as fotografias como artefatos de memória neste trabalho. Para Le Goff o documento, além de ser uma fonte de conhecimento e informação para o historiador, exerce função de monumento, um objeto que carrega um discurso do passado para a posteridade. Sobrevivendo às contingências do tempo, é resgatado entre tantas outras fontes e traz consigo uma imagem construída pelos sujeitos do passado sobre si mesmos (LE GOFF, 1990, p. 548). A fotografia, como documento histórico que é, não escapa a estas considerações. Devido ao forte *efeito de realidade* (BARTHES, 1968, *apud* BURKE, 2017) que ainda exerce sobre os indivíduos³⁹ seu caráter monumental possui um

³⁹ Um caso que corrobora esta afirmação ocorreu no dia 27 de outubro de 2020, quando a Sexta Turma do Superior Tribunal de Justiça (STF) absolveu um homem de uma condenação por assalto que tinha como base, exclusivamente, o seu reconhecimento feito através de fotografia pelas vítimas. Além de alegar esta deficiência na acusação, sua defesa apontou também uma divergência significativa entre a altura do condenado e a que havia sido informada pelas próprias vítimas. Em relação ao caso, o presidente da Associação Nacional dos Peritos Criminais Federais (APCF) afirmou que provas circunstanciais, como o caso do reconhecimento visual, devem ser acompanhadas de outros elementos (NETTO, 2020).

potencial singular. Quais as impressões os fotógrafos, os retratados e todos os demais sujeitos e instituições do passado buscaram legar para o futuro através das imagens que produziram? Que impressões efetivamente surtiram efeito? Por que estas e não outras fotografias sobreviveram e chegaram até nós? Que outras tantas desapareceram?

Acreditamos que todos estes cuidados e questionamentos feitos até então devem ser considerados pelos profissionais da História que optam por trabalhar com fotografias tanto em âmbito acadêmico como também no ensino de História. Defendemos que estas duas áreas de atuação não estão e não devem ser compreendidas como dissociadas uma da outra. Para se ensinar História de maneira crítica o professor deve trabalhar com princípios da pesquisa histórica no contexto escolar com os estudantes, assim como o pesquisador também deve considerar a existência da dimensão pedagógica e didática do seu trabalho. Desta maneira, no que concerne o ensino de História, cabe questionar: como utilizar de maneira responsável, com vistas à construção de um conhecimento histórico escolar crítico e consciente, este tipo tão específico de documento? Para lançar alguma luz a este questionamento recorreremos a algumas considerações feitas por Fernando Seffner, Nilton Mullet Pereira (2008) e Circe Bittencourt (2008).

Trabalhar com fotografias históricas nas aulas de História significa promover o contato de estudantes com documentos. Isto é algo muito interessante tendo em vista que para formar estudantes críticos e conscientes é necessário que estes estejam familiarizados com os procedimentos de produção do conhecimento científico, o que no caso da História remete ao ofício do historiador e ao seu trabalho com documentos históricos. Pereira e Seffner (2008), defendem que os documentos históricos devam ser tomados por professores e estudantes como objetos de problematização e questionamento, condenando assim seu uso como ilustração ou explicação de uma narrativa. Estes autores argumentam que os documentos não devem ser utilizados como uma espécie de álibi com vistas a corroborar a narrativa que o professor elabora sobre um determinado processo histórico,

já que se tratam de fragmentos selecionados (consciente ou inconscientemente) do passado e carregam em si traços das mentalidades dos sujeitos que os produziram. De forma semelhante, reduzir o documento a uma ilustração seria cometer outro equívoco metodológico, pois seria equivalente a assumir que o documento (ou sua reprodução, como ocorre na maioria das vezes) se trata de um objeto raso, objetivo e prescindível de análises específicas. É necessário que o professor de História se preocupe em evidenciar como o conhecimento sobre o passado não é algo dado e objetivo, mas sim construído metodologicamente com base na crítica das fontes.

Neste mesmo sentido, Circe Bittencourt (2008), com base em um artigo do historiador Adalberto Marson, orienta os docentes a conduzirem a reflexão de seus estudantes sobre os documentos históricos em três diferentes níveis de questionamentos: acerca da existência em si do documento; acerca de seu significado; sobre seu significado como sujeito. Segundo a autora, no primeiro nível os documentos devem ser questionados sobre a especificidade de sua natureza, suas potencialidades, limites, autoria, contexto de produção e finalidade. No segundo nível os questionamentos devem ser direcionados a entender quais os significados do documento enquanto objeto e qual o sentido de sua produção. Por fim, no terceiro nível indaga-se a respeito da agência do documento, que mentalidade se apresenta em seu conteúdo, por quais motivos se tornou um depósito de memória e como ele exerce poder (BITTENCOURT, 2008). Estes níveis de questionamentos ajudam a dar profundidade na compreensão do documento por parte dos estudantes, além de já constituírem em si uma familiarização com o ofício do historiador.

Se estes autores concordam que os documentos devam ser tomados nas aulas de História como construções de seu tempo e que só passam a ter real utilidade quando são questionados, quando lidamos com fotografias a sua natureza tecnológica ganha centralidade: afinal de contas, como construir com os estudantes a noção de que o conteúdo de uma fotografia não pode ser tomado acriticamente como uma prova de

que algo realmente existiu da maneira como está representado? Seguindo o raciocínio apresentado anteriormente, Circe Bittencourt afirma que, no caso das fotografias, é necessário construir com os estudantes o entendimento de que o seu conteúdo se trata de uma representação e não uma prova do passado tal como ele se deu. Para isso, é necessário que o professor esteja minimamente familiarizado com o processo de obtenção das imagens fotográficas em diferentes momentos da história. Circe concorda com Boris Kossoy e afirma que é necessário que se processe uma desconstrução da imagem fotográfica a fim de que se possa compreender seus limites. Essa desconstrução pode começar, segundo a autora, a partir da análise do fotógrafo, este que deve ser tomado como um sujeito que opera seu equipamento através de escolhas, manipulações e interesses, tal como vimos anteriormente. É necessário que se considere também que o fotógrafo é um sujeito emaranhado nas relações de poder, que está inserido dentro de uma mentalidade histórica, que independente de fazer seu registro por puro prazer ou a mando de alguém procura fazê-lo dentro de uma estética e conjunto de convenções próprias de seu tempo. Assim, seus interesses podem ser indagados através dos enquadramentos tomados, do modo como são retratados seus objetos de interesses, das legendas e anotações que elaborou (quando for o caso), entre outras coisas. O docente pode propor aos estudantes que reflitam a respeito das imagens que fazem de si mesmos em seu cotidiano questionando a implicância das roupas utilizadas na hora do registro, dos gestos adotados e até mesmo por quais motivos descartam algumas fotos e publicam outras em suas redes sociais, sempre respeitando as proporções históricas com relação aos documentos fotográficos estudados.

Circe também sugere que os locais e as paisagens sejam alvos de questionamentos. Nesse sentido, é interessante levar os estudantes a se perguntarem por quais motivos os espaços e cenários fotografados são apresentados de uma determinada maneira e não de outra, ou mesmo se não foram representados, como é o caso de muitas fotografias de estúdio que utilizam fundos neutros. Será preciso, para isso, retornar aos

questionamentos a respeito da autoria das imagens, as escolhas feitas pelo fotógrafo e o seu contexto histórico de produção. Comparar diferentes imagens de um mesmo local ou assunto em diferentes situações e ângulos pode enriquecer ainda mais esta desconstrução já que coloca em evidência a escolha dos enquadramentos. Além do fotógrafo e do local, Circe também alerta os professores para que se debrucem sobre a intencionalidade das imagens, afinal “uma foto é sempre produzida com determinada intenção, existem objetivos e há arbitrariedade na captação das imagens” (BITTENCOURT, 2008, p. 367).

Assim como o processo de desconstrução por meio de questionamentos acerca dos aspectos externos e internos do documento fotográfico com os estudantes, Bittencourt também recomenda a comparação de diferentes fotografias de um mesmo lugar em momentos históricos distintos. Tal atitude possibilita a percepção, problematização e discussão em torno das mudanças e permanências de um mesmo espaço. Ao se comparar fotografias distanciadas temporalmente também se pode fazer observações e questionamentos a respeito do caráter técnico de obtenção das imagens. Com os estudantes mais jovens, nos anos iniciais do ensino fundamental, esta atividade comparativa pode ser feita através de fotografias de família a fim de se observar transformações ao longo da vida e do seu entorno. Circe ainda argumenta que o trabalho com fotografias com crianças contribui para a alfabetização, para a percepção de “antes” e “depois” e a “interiorização do conceito de geração” (BITTENCOURT, 2008, p. 369). Uma opção para o trabalho com estudantes já alfabetizados e em fases mais avançadas, segundo a autora, seria analisar as fotografias presentes em livros didáticos. Neste caso, as reproduções fotográficas podem e devem ser analisadas levando-se em consideração os textos que as acompanham. O exercício comparativo entre fotografias e textos de diferentes livros didáticos também pode ser interessante, dando atenção, neste caso, para a recorrência ou não de imagens e narrativas.

Entende-se que as possibilidades para o uso de documentos fotográficos em contexto escolar com estudantes são diversas, não havendo um roteiro definitivo para ser adotado em todas as situações. O que o/a professor(a) de História deve manter em vista sempre que decidir trabalhar com documentos, seja de qualquer mídia, o propósito de evidenciar seu caráter fragmentário e sua mudez ante a ausência de questionamentos. É ao fazer os estudantes questionarem com profundidade o artefato que tem diante de si acerca de suas características externas (autoria, intencionalidade, contexto, materialidade, técnica) e internas (representação, significados, narrativa, conteúdo) que o professor poderá familiarizar os estudantes com o ofício do historiador e a produção do conhecimento histórico. No caso específico das fotografias deve-se atentar para as armadilhas provocadas pela riqueza de detalhes contidas na imagem e sua natureza técnica que podem levar a conclusões precipitadas e equivocadas.

O CONTESTADO PELAS LENTES DE CLARO JANSSON

Os trabalhos desenvolvidos no Profhistória tem como especificidade o foco no ensino de História e contam com a elaboração de uma dimensão voltada para a prática escolar. Na dissertação que venho escrevendo sob a orientação do professor Carlos Eduardo esta dimensão propositiva será contemplada por meio de um instrumento didático elaborado com o intuito de auxiliar os docentes de história que desejam explorar as potencialidades das fotografias, tomadas como fontes históricas, em suas aulas. Planejamos apresentar este instrumento sob a forma de um álbum fotográfico contendo textos e imagens organizados de maneira a convidar docentes e estudantes a refletirem sobre as peculiaridades da fotografia como fonte histórica. Este produto didático ainda está em desenvolvimento e, por tanto, não será apresentado em maiores detalhes neste artigo.

Porém, cabe revelar que as fotografias produzidas por Claro Jansson durante a Guerra do Contestado serão tomadas como fontes históricas a serem analisadas e utilizadas em sua apresentação. Trata-se, assim, de um instrumento que poderá ser adaptado para o uso com fotografias de diferentes contextos históricos, mas que na dissertação será apresentado através das fotografias feitas por Claro Jansson como uma maneira de se abordar a Guerra do Contestado.

A decisão por trabalhar com esta documentação tem sua origem no acesso que tive à seleção de fotografias que compõem o Álbum da Campanha do Contestado, coleção de imagens esta que é conservada pelo Arquivo Histórico do Exército (AHEx) e que integrou o relatório da Campanha do Contestado elaborado pelo General Fernando Setembrino de Carvalho em 1916. Uma versão digital destas fotografias me foi gentilmente repassada pelo professor Rogério Rosa Rodrigues, docente do curso de História da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Na ocasião, eu estava em busca de um acervo fotográfico que pudesse utilizar em meu projeto de pesquisa e o acesso que me foi cedido a este material foi crucial na escolha do tema a ser trabalhado. Contudo, cabe informar que este álbum não foi utilizado neste trabalho pelo fato de apenas uma parcela das fotografias que o compõem terem sido comprovadamente produzidas por Claro e por não desejar me restringir à seleção feita pelo exército. A escolha de trabalhar especificamente com as fotos de Claro Jansson advém da percepção de que seria mais seguro, do ponto de vista metodológico, lidar com a produção de um único fotógrafo ao desenvolver a sequência didática mencionada. A seleção de fotografias utilizadas neste trabalho⁴⁰ me foram gentilmente cedidas pelo professor Paulo Pinheiro Machado com a anuência de Paulo Jansson Moretti, este segundo que é neto de Claro e um dos guardiões do seu patrimônio fotográfico.

⁴⁰ Tratam-se, na verdade, de versões digitalizadas das fotografias originais, já que estas se encontram sob a guarda de Paulo Jansson Moretti e Jandira Jansson, netos de Claro.

As imagens produzidas por Claro costumam ser muito utilizadas em diversas situações em que se aborda a Guerra do Contestado, principalmente em âmbito escolar. Tendo sido um dos poucos fotógrafos que produziram imagens sobre este conflito⁴¹, parece proveitoso tomar seu trabalho para lançar questionamentos acerca dos conteúdos que tais fotografias apresentam, dos usos que foram feitos delas, dos espaços por onde circularam, dos sujeitos envolvidos no seu processo de produção e também daquilo que podem revelar, esconder ou mesmo distorcer. Vale comentar que sua extensa trajetória fotográfica foi marcada pelo registro de outros eventos importantes da história brasileira, como a passagem das tropas de Vargas rumo ao Rio de Janeiro durante a Revolução de 1930 e a Revolução Constitucionalista de 1932. Apesar dos registros destes notórios sujeitos e eventos, a obra de Claro foi também marcada por fotografias de trabalhadores, atividades comerciais e paisagens dos lugares pelos quais morou e passou.

Devido ao grande valor histórico de suas fotografias, Claro tornou-se objeto de estudo de diversos pesquisadores. Entre os principais trabalhos que dão centralidade a sua vida e obra estão a tese de doutorado de Rafael Ginane Bezerra intitulada *Guardados de um artesão de imagens. Trajetória de Claro Jansson e de suas crônicas visuais durante as primeiras décadas do século XX* (2009) e três livros de fotografias, um escrito por Vito D'Aléssio e intitulado *Claro Jansson: O fotógrafo viajante* (2003), outro de autoria de Rosa Maria Tesser intitulado *Claro Gustavo Jansson: o fotógrafo do Contestado - Um memorial aos 100 anos de conflito* (2016) e um livro de fotografias organizado por Delmir José Valentini, Mirian Carbonera, Ademir Miguel Salini, Gerson Witte e Andre Onghero intitulado *Revelando o Contestado: as fotografias na história do centenário da guerra* (2015). Além destas produções, outros trabalhos como teses, dissertações e artigos também abordam a vida e obra de Claro Gustavo Jansson de forma mais secundária, geralmente dando centralidade para a Guerra do Contestado.

⁴¹ Trata-se, até o presente momento, do único fotógrafo com autoria reconhecida sobre parte significativa das fotografias do conflito.

Nascido no ano de 1877 na cidade de Hedemora, na Suécia, Claro Gustavo Jansson, aos 14 anos, veio para América do Sul com seu pai, madrasta e outros cinco irmãos mais novos no ano de 1891. A família que buscava melhores condições de vida tinha como destino inicial a cidade de Oberá, na Argentina. Ocorre que durante a travessia do Atlântico André Jansson, pai de Claro, decidiu por aceitar o convite de um fazendeiro brasileiro para trabalhar em uma olaria na região de Jaguariaviva, no Estado do Paraná, onde acabaram por fixar residência. André já exercia o ofício de oleiro na Suécia, profissão que foi exercida também por Claro durante algum tempo no Brasil. Além de oleiro, Claro também trabalhou como criado, agricultor e negociante antes de adotar a fotografia como profissão (BEZERRA, 2009).

É comum ver o nome de Claro associado a uma vida itinerante, de mudanças e viagens. É verdade que foram muitos os deslocamentos ao longo de sua vida, contudo, há controvérsias sobre o fato de Claro ter sido um fotógrafo viajante e aventureiro, como aparece no livro de Vito D'Aléssio e outras publicações. Rafael Ginane Bezerra argumenta, com base em correspondências pessoais de Claro e outras fontes, que em diversos lugares pelos quais o fotógrafo passou acabou por fixar residência e construir vínculos. Este autor argumenta que Claro expressava constantemente uma busca por oportunidades e “bons ganhos” (BEZERRA, 2009, p. 203).

Aparentemente sem a pretensão inicial de se tornar um fotógrafo, Claro adquiriu sua primeira máquina fotográfica no ano de 1906 com o intuito de mandar uma foto sua para sua irmã mais velha, Ana, que havia ficado na Suécia. Sem indícios de nenhuma formação na área, Claro começou fotografando temas do seu cotidiano, como as etapas do ciclo da erva-mate, a atividade tropeira e os lugares por onde passava. Algum tempo depois, Claro decidiu por começar a trabalhar como fotógrafo e passou a fazer retratos em um estúdio improvisado na sua própria casa, em Palmeira das Missões, próximo da fronteira com a Argentina (BEZERRA, 2009).

Em 1911 Claro, juntamente com seus filhos e sua segunda esposa (sua primeira esposa faleceu em 1908), Leonora Deflon, mudaram-se para Porto União da Vitória, cidade que naquela época pertencia ao estado do Paraná. Quando Claro e sua família lá chegaram, a cidade já estava cortada por uma linha férrea construída pela *Brazil Railway*, empresa concessionária ligada ao magnata estadunidense Percival Farqhar, que havia assumido a construção da Estrada de Ferro São Paulo – Rio Grande. Porto União da Vitória estava localizada em um ponto estratégico da estrada de ferro: nela estava o ponto de encontro entre os ramais norte – sul (que desde 1910 ligava a cidade a Marcelino Ramos, no Rio Grande do Sul) e leste – oeste (concluído em 1913, ligando Porto União da Vitória a Rio Negro, no Paraná). A construção desta estrada de ferro e o direito de exploração de até 15km de cada lado das suas margens estiveram entre as principais causas da revolta da população cabocla durante a Guerra do Contestado.

Em Porto União da Vitória, além da produção de retratos Claro também trabalhou com a venda de álbuns e postais com vistas da região. Em outubro de 1912 passaram por aquela cidade tropas paranaenses lideradas pelo coronel João Gualberto que haviam sido destacadas para dar fim a uma aglomeração de sertanejos pobres seguidores de um monge curandeiro chamado José Maria que haviam se instalado na região de Irani, na época um território de disputa entre os estados de Santa Catarina e do Paraná. Claro fotografou a passagem de João Gualberto e seus 64 homens pela cidade. Dias depois, na madrugada do dia 22 daquele mesmo mês, após o impetuoso ato do coronel de atacar os sertanejos no povoado de Irani, ocorreu a primeira batalha do que posteriormente viria ser conhecida como a Guerra do Contestado. Naquele conflito tanto João Gualberto quanto o monge José Maria morreram. Claro também acabou registrando em suas fotografias o transporte do corpo do coronel em um vagão de trem.

Figura 1 - Caixão com o corpo do coronel João Gualberto, 1912.

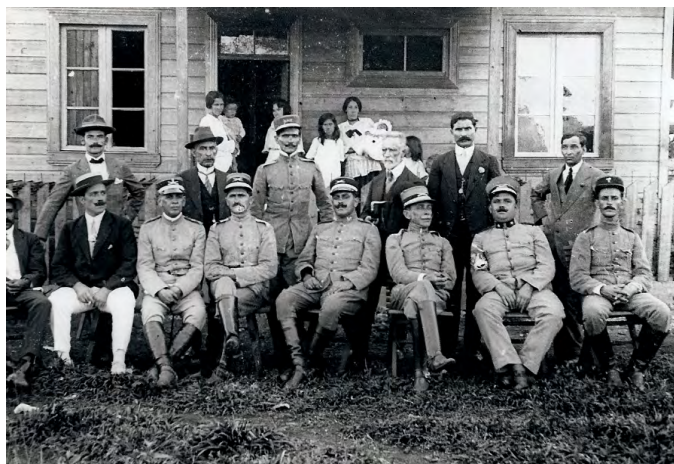


Fonte: Arquivo particular da família Jansson.

Em 1914, Claro e sua família mudaram-se para a cidade de Três Barras onde viveram até 1927. Na época esta cidade pertencia ao estado do Paraná, mas posteriormente passou para a jurisdição de Santa Catarina. Tal deslocamento foi motivado por conta de uma oferta de trabalho feita a Claro: a de registrar as atividades de uma grande serraria da *Lumber & Colonization Company*, uma empresa subsidiária da *Brazil Railway* criada para explorar o potencial madeireiro e promover a colonização europeia nas zonas de exploração concedidas pelo governo ao longo da ferrovia. A sede da *Lumber* ficava em Três Barras, e além das atividades madeireiras Claro também fotografou diversos momentos do cotidiano de funcionários e dirigentes da empresa, chegando inclusive a atuar como negociador quando estes dois grupos entravam em desacordo. Suas fotografias sugerem que Claro mantinha uma relação de proximidade com aqueles sujeitos, já que por vezes ele ou seus familiares acabavam aparecendo nas imagens que produzia.

Foi quando Claro e sua família moravam em Três Barras que o fotógrafo fez seus principais registros da Guerra do Contestado. Durante os anos em que se desenvolveu o conflito Claro fotografou a presença de tropas estaduais, das forças privadas de segurança da *Lumber*, do Exército brasileiro e, posteriormente, a rendição das populações dos redutos rebeldes. Como já dito anteriormente, os registros que fez da Guerra do Contestado constituem objetos de muitas análises por parte de diversos pesquisadores das mais diferentes áreas sobre o conflito, o que definitivamente facilita o trabalho dos professores de História que queiram utilizar suas fotografias no ensino desta disciplina. Com esta significativa produção e as fotografias de Claro é possível questionar e refletir com os estudantes acerca do contexto, dos vínculos e das escolhas que levaram o fotógrafo a produzir as mais conhecidas imagens deste importante episódio da história brasileira.

Figura 2 - Fotografia de Setembrino de Carvalho juntamente com outros militares e civis em frente à casa de Claro Gustavo Jansson, em 1915.



Fonte: Arquivo particular da família Jansson.

A Guerra do Contestado ocorreu na região do planalto catarinense entre os anos de 1912 e 1916 e abrangeu também uma área de litígio entre o estado de Santa Catarina e do Paraná, razão pela qual ficou conhecido

o nome do conflito e da região. Para além da disputa territorial dos referidos estados e do forte caráter religioso que marcaram o conflito, a Guerra do Contestado foi também profundamente motivada por questões sociais ligadas à terra e ao mandonismo de coronéis, como bem argumenta Paulo Pinheiro Machado (2004). Naquele cenário era crescente o descontentamento não só de sertanejos que viviam da terra, mas também de fazendeiros, ex-combatentes da revolução federalista e outros sujeitos que eram afetados pelos desmandos dos coronéis. Quando as já mencionadas empresas norte-americanas *Brazil Railway* e *Lumber* começaram suas atividades na região, expulsando pequenos posseiros para derrubada de árvores e promoção da colonização da terra por parte de imigrantes europeus, as tensões aumentaram significativamente, culminando com ataques a diversos trechos da ferrovia e instalações das empresas.

Apesar de haver muitas pesquisas e trabalhos acadêmicos sobre a Guerra do Contestado, no que diz respeito à sua abordagem em materiais didáticos trata-se de um conflito quase que esquecido, quando não permeado por preconceitos. Francine Costa, em sua dissertação de mestrado intitulada *Narrativas possíveis para o ensino de história* (2018), analisa uma seleção de dez livros aprovados pelo edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2017. Na amostra estudada, Francine identificou que um dos livros não abordava o tema e outros quatro destinavam apenas uma página ao conflito. Paulo Pinheiro Machado, em um artigo intitulado *O Contestado na sala de aula* (2017), também aponta o esquecimento do Contestado em diferentes publicações sobre a História do Brasil. Rogério Rosa Rodrigues, em um artigo intitulado *Nas águas do esquecimento: o movimento do Contestado e o dever de memória* (2016) analisa um livro escrito pelo falecido jornalista Jackzam Kaiser onde este se refere aos caboclos como *ignorantes* e *supersticiosos*, termos que Rogério afirma se tratarem de eufemismos para *fanáticos*, tal como a mídia e as autoridades se referenciavam aos rebeldes no contexto da guerra. Rogério ainda informa que este livro recebeu uma segunda edição distribuída gratuitamente em escolas públicas de Santa Catarina. Se em âmbito aca-

dêmico a Guerra do Contestado é objeto de muitas pesquisas e estudos, por outro lado, no que diz respeito à produção didática, ainda se trava uma batalha contra o esquecimento e os preconceitos a respeito do conflito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos apresentar, neste artigo, uma revisão bibliográfica a respeito de aspectos teóricos-metodológicos importantes para o uso de fotografias no Ensino de História. Tal revisão é parte integrante da pesquisa que vem sendo desenvolvida por mim, sob orientação de Carlos Eduardo dos Reis, no ProfHistória da UFSC, ao longo dos anos de 2020 e 2021. Constatamos serem necessários cuidados específicos para se trabalhar com fotografias nas aulas de História. Compartilhamos da opinião de Sefner e Pereira (2008) e Bittencourt (2008) a respeito da importância de promover o contato de estudantes com documentos históricos orientando-os para que pensem em suas diferentes camadas e problematizem sua concepção. Este tipo de abordagem familiariza os estudantes com a produção do conhecimento histórico e, por consequência, estimula seu senso crítico. Ao trabalhar com fotografias como documentos em contexto escolar os docentes devem alertar para que os estudantes não sejam fígados pelo *efeito de realidade* proporcionado pela técnica fotográfica.

Apesar de ainda existirem lacunas a serem preenchidas, já que se trata de um trabalho em processo de desenvolvimento, as bases teórico metodológicas já se encontram definidas. O instrumento didático que também segue em desenvolvimento considerará as contribuições dos autores citados ao longo do trabalho e que foram aqui apresentados neste artigo. Ainda que se trate de um trabalho no qual as fotografias de Claro Jansson sobre a Guerra do Contestado tenham aparecido na condição de contin-

gência, elas ganham um lugar de destaque ao longo da dissertação, sendo problematizadas e dissecadas em sua forma e conteúdo para oferecer aos docentes de História um instrumento didático útil e teoricamente fundamentado para o ensino crítico desta disciplina. Dessa forma também se pretende entregar um trabalho que contribua para a memória do Contestado desconstruindo as reminiscências que ainda vigoram sobre o discurso oficial que afirmava se tratar de uma revolta de fanáticos.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Rafael Ginane. *Guardados de um artesão de imagens. Trajetória de Claro Jansson e de suas crônicas visuais durante as primeiras décadas do século XX*. 2009. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

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

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. *Apologia da história ou O ofício de historiador*. Tradução, André Telles. Rio de Janeiro, Jorge Zahar. Ed, 2001.

BURKE, Peter. *Testemunha Ocular*. Tradução Vera Maria Xavier dos Santos. 1ªed. – São Paulo: Editora UNESP Digital, 2017.

D'ALESSIO, Vito. *Claro Jansson: O fotógrafo viajante*. São Paulo: DIALETO, 2003.

ESSUS, Ana Maria Mauad de Sousa Andrade. Através da Imagem: fotografia e história interfaces. *Tempo*. Rio de Janeiro, v.1, n.2, 1996, p.73-98.

FAINGUELERNT, M. A Câmera Escura e a Fotografia. *Scientiarum Historia*, v. 1, p. 85-94, 2014.

COSTA, Francine. *O Contestado (1912-1916) revisitado: narrativas possíveis para o ensino de História*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina. Santa Catarina, p.96, 2018.

JANSON, Horst Waldemar. *Iniciação à história da arte*. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

KOSSOY, Boris. *Fotografia & História*. 5ª ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2014.

LE GOFF, Jaques. *História e Memória*. Tradução Bernardo Leitão ... [et al.] Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

MACHADO, Paulo Pinheiro. *Lideranças do Contestado: a formação e atuação das chefias caboclas (1912-1916)*. Campinas, SP. Editora da UNICAMP, 2004.

MACHADO, Paulo. O Contestado na sala de aula. In: *CADERNOS DO CEOM*, v. 30, n.46, p. 73-80, 2017.

MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens: uma história de amor e ódio*. Tradução de Rubens Figueiredo, Rosaura Eichmberg, Cláudia Strauch. São Paulo, Companhia das Letras, 2001.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. A fotografia como documento. Robert Capa e o miliciano abatido na Espanha: sugestões para um estudo histórico. *Tempo - Revista do Departamento de História da UFF*, Niterói, v. 7, n.14, p. 131-142, 2003.

NETTO, Paulo Roberto. *STJ absolve homem condenado exclusivamente por reconhecimento por foto*. Estado de São Paulo, São Paulo, 27 de outubro de 2020. Disponível em < <https://cutt.ly/XgRIVNg> >. Acesso em: 28 de outubro de 2020.

RODRIGUES, Rogério Rosa. Nas águas do esquecimento: o movimento do Contestado e o dever de memória. In: PRIORI, A.; GRUNER, C. (Org.). *Contestado: 100 anos de uma guerra sem fim. Movimentos e conflitos sociais no sul do Brasil. Estudos sobre Santa Catarina e Paraná (séculos XIX e XX)*. Curitiba: ANPUH-PR, 2016. p. 29-53.

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

TESSER, Rosa Maria. *Claro Gustavo Jansson: o fotógrafo do Contestado - Um memorial aos 100 anos de conflito*. Fundação Catarinense de Cultura: Florianópolis, 2016.

VALENTINI, Delmir José *et al.*,. (Orgs.). *Revelando o Contestado: as fotografias na história do centenário da guerra*. 1. ed. Chapecó: Argos, 2015. 230p.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Elison Antonio Paim

Graduado em História pela Universidade Federal de Santa Maria (1986), Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996), Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2005), Pós-doutor no programa de Ensino de História de África pelo Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla - Angola (2020). Professor Adjunto da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no Centro de Ciências da Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História/UFSC (ProfHistória). Líder do Grupo de Pesquisas Patrimônio, Memória e Educação (PAMEDUC- UFSC), vice-líder do Grupo de Pesquisas Rastros (USF), membro do Grupo de Pesquisas Kairós (Unicamp).

Jane Bittencourt

Possui graduação em Matemática Bacharelado e Licenciatura pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1984), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (1997) e Doutorado em Educação pela Université Toulouse III Paul Sabatier – França (2008). Professora da área de Didática na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Centro de Ciências da Educação. Professora do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História/ UFSC - ProfHistória. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e suas Multidimensões (GEPDiM).

Mônica Martins da Silva

Possui graduação em História pela Universidade Federal de Goiás (1996), Mestrado em história pela mesma instituição (2000), Doutorado em História pela Universidade de Brasília (2008) e Pós-doutorado na Universitat Autònoma de Barcelona – Espanha (2020-2021). Professora Associada da Universidade Federal de Santa Catarina no Centro de Ciências da Educação. Professora do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História/ UFSC - ProfHistória. Membro do Grupo de Pesquisa Patrimônio, Memória e Educação (PAMEDUC-UFSC).

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Angelo Antônio de Aguiar

Graduado em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (2016). Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História/ UFSC - Profhistória. Professor da Educação Básica.

Carlos Eduardo dos Reis

Graduado em História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Moema (1983), Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1988), Doutor em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996), Pós-doutorado na Universidade Técnica de Lisboa (Portugal - 2004). Professor Titular da Universidade Federal de Santa Catarina no Centro de Ciências da Educação. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação e Instituições Escolares de Santa Catarina (GEPHIESC). Professor do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História/ UFSC - Profhistória.

Cláudia Pinheiro Azevedo

Graduada em Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal do Amazonas (2011). Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História/UFSC (2020). Professora efetiva da rede estadual de educação do Amazonas (SEDUC - AM).

Cristina Scheibe Wolff

Graduada em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (1988), Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1991) e Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo (1998). Pós-doutora pela Université Rennes 2, na França (2004-2005) e pelo Latin American Studies Center da University of Maryland nos Estados Unidos da América (2010-2011). Professora titular do Departamento de História da Universidade Federal de Santa Catarina. É integrante do Laboratório de Estudos de Gênero e História (LEGH) e do Instituto de Estudos de Gênero da UFSC. Atua no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina, no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas e no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História/UFSC - Profhistória.

Daniela Karine dos Santos Acordi

Graduada em História pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (2009). Pós-sui Pós-graduação *Latu Sensu* em Educação Inclusiva pelo Centro Universitário Ba-

ção de Mauá (2012). Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História/UFSC - ProfHistória. Professora da Educação Básica.

Elionay Rodrigues Marques

Graduada em História pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2014). Pós-graduada *Latu Sensu* em Metodologia do Ensino de História e Geografia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER) e Pós-graduanda em Cultura Afro-brasileira e Indígena pela mesma instituição. Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História/UFSC - ProfHistória. Professora da Educação Básica.

Flávio Teixeira da Cunha

Graduado em Licenciatura e Bacharelado em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (2011). Pós-Graduação *Latu Sensu* em Gestão Educacional pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestre pelo Programa de Mestrado em Ensino de História/UFSC - ProfHistória (2020). Assistente administrativo da Prefeitura Municipal de Florianópolis. Professor da Educação Básica.

Janine Gomes da Silva

Graduada em História pela Universidade da Região de Joinville (1992), Mestre em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (1997), Doutora em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (2004) e Pós-doutora pela Universidade de Rennes 2, França (2017). Professora do Departamento de História da Universidade Federal de Santa Catarina, do Programa de Pós-Graduação em História e do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História/UFSC - ProfHistória. Pesquisadora do Laboratório de Estudos de Gênero e História (LEGH) e do Instituto de Estudos de Gênero (IEG).

Jonas João do Nascimento

Graduado em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2016). Mestrando no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História/UFSC - ProfHistória. Professor da Educação Básica.

Jaqueline Pelozato

Graduada em História pelas Faculdades Integradas de Lages (2009) e Especialista em História do Brasil pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá (2009). Graduada em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2016), Pós-graduada em Linguagens e Educação a Distância pela Universidade Federal de Santa Catarina. Especialista em Ensino Integrado de Filosofia, Geografia, História e Sociologia pelo Instituto Federal de Santa Catarina. Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História/UFSC - ProfHistória. Professora da Educação Básica.

Marcos Antônio Rosa Trindade

Graduado em Licenciatura Plena em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc (1997). Pós-Graduado *Latu Sensu* em História Social do Ensino Fundamental e Médio pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2006). Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História/ UFSC - ProfHistória (2020). Professor efetivo de História da rede municipal de ensino de Florianópolis.

Mariana Jucá de Mello Cardozo

Licenciada em História pelo Centro Universitário Estácio de Santa Catarina, Brasil (2017). Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História na Universidade Federal de Santa Catarina (ProfHistória). Professora da Educação Básica.

Robson Ferreira Fernandes

Graduado em Licenciatura em História pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci - Uniasselvi (2015), Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória (2021). Especialista em Fundamentos e Organização Curricular pela UNISUL (2020). Especialista em Gestão Pública pela FMP (2016). Pesquisador do Laboratório de Estudos de Gênero e História (LEGH). Professor da rede estadual de educação de Santa Catarina.

Técia Goulart de Souza

Graduada em Estudos Sociais com habilitação em História, pela União Pioneira de Integração Social - UPIS (2004). Especialista em História e Cultura africana e afro-brasileira pelo Instituto de Educação e Ensino Superior de Samambaia – IESA (2016). Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História/UFSC- ProfHistória (2020). Professora efetiva da rede estadual de educação do Distrito Federal.

Valdinei Deretti

Graduado em História pela Fundação Universidade Regional de Blumenau - FURB (2011). Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História/ UFSC – ProfHistória (2020). Professor de História da rede estadual de ensino do Estado de Santa Catarina.

Vanessa de Melo Lino

Graduada em História pela Universidade Federal do Paraná (2007). Especialização em ensino do Yoga pela Faculdades Integradas Espírita. Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História/UFSC – ProfHistória. Professora efetiva em História da rede estadual de educação do Estado de Santa Catarina.

ÍNDICE REMISSIVO

A

aprendizagem 16, 26, 30, 40, 45, 95, 106,
107, 110, 122, 190, 191, 205, 206, 218, 221,
222, 235, 247, 249, 261, 279, 285
atividades de leitura 15, 68

C

cidade 14, 15, 16, 17, 23, 24, 28, 32, 35, 47,
48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 60, 62,
64, 66, 67, 68, 69, 72, 73, 76, 120, 125, 134,
135, 141, 146, 288, 303, 304, 305
comunidade escolar 16, 17, 23, 28, 45, 75,
77, 88, 170, 185, 270, 271
contextos educativos 13
controle 14, 164, 175, 176
cotidiano escolar 15, 30, 130, 162, 183, 184,
192, 254, 272

D

decolonial 17, 79, 119, 256
desigualdades 13, 122, 154, 173, 178, 184,
245, 254
disciplina 17, 25, 36, 38, 39, 45, 121, 122,
133, 146, 199, 221, 232, 253, 306, 309
dor 16, 100, 103, 105, 106, 110, 114, 124,
127, 219, 286

E

educação 13, 15, 24, 31, 33, 45, 49, 53, 55,
56, 69, 70, 71, 72, 79, 80, 83, 84, 95, 96, 99,
101, 107, 111, 117, 121, 122, 139, 140, 141,
142, 147, 148, 151, 152, 159, 163, 166, 167,
169, 173, 175, 176, 178, 179, 180, 181, 182,
183, 184, 185, 187, 190, 213, 222, 233, 236,
239, 240, 241, 243, 251, 252, 253, 254, 255,

256, 258, 262, 276, 277, 283, 285, 286, 312,
314

educação básica 13, 15, 31, 33, 45, 49, 55,
56, 84, 159, 184, 255

empatia 18, 106, 109, 185, 213, 220

ensino 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 22, 23, 24,
26, 30, 31, 44, 45, 46, 47, 51, 52, 53, 54, 55,
62, 68, 69, 71, 83, 84, 86, 87, 95, 96, 98, 99,
106, 107, 108, 109, 110, 111, 114, 115, 116,
117, 122, 126, 142, 143, 144, 145, 146, 148,
150, 151, 152, 153, 154, 163, 164, 165, 167,
175, 177, 178, 179, 180, 182, 185, 188, 190,
196, 199, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 212,
213, 214, 218, 219, 220, 221, 223, 230, 232,
234, 235, 239, 241, 245, 246, 248, 249, 252,
254, 255, 256, 257, 258, 259, 261, 262, 263,
264, 265, 277, 280, 285, 287, 288, 296, 299,
300, 306, 307, 309, 310, 314

ensino de história 16, 22, 30, 31, 44, 45, 46,
52, 53, 55, 68, 71, 83, 98, 99, 106, 107, 108,
109, 110, 111, 114, 115, 116, 126, 142, 143,
148, 153, 164, 165, 179, 180, 185, 208, 210,
212, 252, 258, 262, 263, 265, 277, 287, 307,
310

Ensino Médio 15, 23, 24, 25, 26, 32, 33, 38,
55, 121, 146, 154, 214, 241, 251, 256, 263

ensino superior 13, 146

epistemologias 17, 31, 81, 82

espaços escolares 13, 14, 31, 45

estudantes 13, 15, 16, 17, 18, 19, 25, 26, 49,
61, 72, 74, 76, 77, 78, 79, 83, 84, 87, 88, 95,
99, 108, 109, 110, 114, 117, 120, 121, 122,
123, 125, 126, 127, 129, 132, 133, 135, 136,
138, 139, 140, 141, 144, 145, 146, 148, 150,
151, 152, 154, 156, 157, 159, 161, 162, 163,
181, 183, 208, 213, 214, 215, 218, 219, 220,

232, 233, 234, 240, 241, 242, 244, 245, 246, 247, 248, 250, 251, 254, 257, 259, 260, 261, 267, 268, 270, 277, 285, 296, 297, 298, 299, 300, 306, 308

experiências 15, 18, 19, 20, 26, 29, 30, 33, 35, 36, 43, 44, 45, 46, 49, 51, 53, 54, 55, 56, 68, 70, 83, 109, 111, 120, 122, 124, 126, 129, 135, 148, 169, 175, 177, 208, 214, 220, 221, 222, 226, 246, 248, 249, 258, 266, 271, 282
experiências humanas 20, 54, 282

F

formação 13, 18, 25, 31, 49, 50, 52, 54, 55, 56, 63, 69, 76, 78, 95, 100, 101, 103, 105, 109, 113, 121, 144, 149, 151, 162, 177, 179, 195, 202, 204, 222, 243, 255, 256, 282, 303, 310

fotografias 15, 18, 19, 35, 42, 62, 66, 69, 88, 202, 205, 234, 287, 288, 289, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 304, 305, 306, 308, 310

G

gênero 16, 17, 18, 38, 39, 40, 123, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 154, 156, 157, 159, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 190, 247

Guaramirim 15, 48, 49, 50, 51, 55, 56, 63, 67, 68, 69, 70

H

história 13, 15, 16, 17, 19, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 62, 67, 68, 69, 71, 72, 76, 77, 78, 79, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 121, 126, 134, 135, 140, 142, 143, 144, 145, 148, 149, 151, 152, 153, 162, 163, 164, 165, 170, 175, 179, 180, 184, 185, 188,

190, 191, 193, 204, 208, 209, 210, 212, 215, 217, 221, 224, 226, 227, 229, 230, 235, 236, 237, 240, 242, 244, 245, 248, 251, 252, 253, 254, 255, 258, 259, 261, 262, 263, 265, 267, 268, 277, 278, 281, 282, 285, 286, 287, 290, 298, 300, 302, 306, 307, 309, 310, 311
história oral 15, 22, 23, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 34, 37, 40, 45, 46, 84, 85, 86, 95, 96

I

investigação qualitativa 15

L

leitura 15, 33, 37, 38, 39, 41, 59, 68, 102, 112, 113, 130, 131, 136, 137, 150, 183, 191, 193, 195, 197, 201, 207, 208, 209, 216, 241, 246, 248, 261, 266

livro didático 16, 18, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210

M

memória 14, 15, 16, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 42, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 56, 62, 66, 67, 68, 70, 72, 82, 83, 84, 86, 89, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 110, 111, 115, 116, 117, 137, 218, 219, 220, 221, 234, 236, 267, 276, 281, 282, 283, 284, 295, 297, 307, 309, 310

memória da dor 16

metodologias 14, 18, 83, 107, 111, 205, 206, 208, 216, 283

multiplicidade de saberes 17

N

narrativas 15, 16, 18, 19, 24, 29, 30, 38, 49, 50, 51, 55, 56, 69, 72, 83, 85, 88, 94, 95, 102, 106, 107, 111, 120, 122, 146, 149, 152, 153, 156, 163, 167, 171, 181, 219, 235, 240, 248, 249, 257, 266, 268, 270, 271, 273, 276, 278, 283, 284, 299, 309

narrativas míticas 18, 19, 266, 268, 270, 271, 273, 276, 278, 283, 284

narrativas orais 16, 72, 83, 88, 94, 95

O

obras literárias 18

oficinas 15, 23, 25, 26, 27, 28, 32, 35, 39, 42, 43, 44, 70, 120, 121, 122, 141, 257

P

país 13, 24, 25, 27, 52, 129, 173, 174, 175, 183, 185, 228, 238, 243, 252, 256

patrimônio cultural 16, 72, 75, 76, 78, 80, 82, 84, 87, 89, 95, 100, 101, 102, 103, 111, 117

performance 18, 213, 215, 216, 218, 220, 221, 223, 224, 232, 233, 234, 235

político 13, 24, 120, 147, 164, 173, 174, 180, 184, 240, 253

práticas pedagógicas 14, 17, 167, 184

professoras 17, 18, 39, 43, 57, 59, 69, 144, 145, 146, 147, 148, 152, 154, 162, 166, 167, 169, 170, 178, 179, 180, 183, 184, 185, 209, 232, 255

professores 13, 14, 17, 18, 30, 31, 39, 40, 55, 56, 57, 58, 59, 69, 72, 77, 79, 84, 85, 87, 127, 133, 139, 141, 144, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 159, 162, 163, 166, 167, 169, 170, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 183, 184, 185, 189, 191, 192, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 202, 204, 206, 207, 209, 210, 219, 221, 232, 234, 235, 239, 248, 255, 256, 258, 259, 270, 280, 282, 286, 289, 296, 299, 306

ProfHistória 13, 14, 23, 45, 49, 72, 87, 109, 120, 122, 144, 167, 189, 210, 239, 241, 249, 254, 255, 256, 258, 288, 289, 300, 308, 311, 312, 313, 314

projeto educativo 16, 72

proposta decolonial de currículo 17

R

racismo 16, 122, 123, 129, 150, 231, 238, 239, 248, 253, 256

rede nacional 13

rede pública 17, 121, 133, 218

redes de ensino 13

S

saberes 13, 14, 17, 30, 31, 35, 46, 49, 52, 79, 81, 82, 96, 107, 109, 119, 120, 138, 139, 142, 232, 233, 235, 249, 257, 259, 262, 263, 277, 278, 279, 280, 286

sala de aula 14, 16, 18, 27, 30, 33, 36, 46, 47, 76, 95, 106, 108, 126, 129, 139, 140, 142, 145, 147, 148, 149, 151, 153, 169, 173, 177, 179, 180, 184, 185, 190, 191, 192, 193, 213, 214, 218, 220, 221, 232, 233, 239, 241, 243, 246, 247, 248, 249, 252, 254, 255, 258, 261, 266, 267, 268, 277, 280, 282, 284, 286, 307, 310

sensações 16, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 220

sentimentos 16, 108, 109, 112, 115, 167, 232, 247, 248

subjetividades 17, 167, 168, 177, 186, 247

sujeitos 13, 14, 15, 16, 17, 26, 28, 31, 49, 51, 53, 55, 56, 69, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 120, 121, 154, 168, 175, 176, 177, 178, 182, 184, 185, 199, 220, 240, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 253, 258, 292, 295, 296, 297, 302, 305, 307

T

traumas 16, 99, 103, 112, 244

V

velhos 15, 29, 46, 47, 84, 85, 96, 241

www.pimentacultural.com

A pesquisa no Profhistória: entre lugares, saberes e sujeitos



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

