



XII ENPEH

ENSINO DE HISTÓRIA ENTRE FIOS E LAVRADOS

RELATOS, RESUMOS E ESPERANÇAS DE UM EVENTO

XII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA



Amauri Junior da Silva Santos
Ariel Elias do Nascimento
Dejenana Keila Oliveira Campos
Juliana de Medeiros Garcia Ribeiro
Kenny Kendy Kawaguchi
Lucas Santos Café
Marcos Rodrigues de Amorim Junior
Organizadores


UNEMAT
EDITORA

Amauri Junior da Silva Santos
Ariel Elias do Nascimento
Dejenana Keila Oliveira Campos
Juliana de Medeiros Garcia Ribeiro
Kenny Kendy Kawaguchi
Lucas Santos Café
Marcos Rodrigues de Amorim Junior
(Organizadores)

**ENSINO DE HISTÓRIA ENTRE FIOS E LAVRADOS:
RELATOS, RESUMOS E ESPERANÇAS DE UM EVENTO**
XII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES
DO ENSINO DE HISTÓRIA



Cáceres, MT
2021

© Amauri Junior da Silva Santos; Ariel Elias do Nascimento; Dejenana Keila Oliveira Campos; Juliana de Medeiros Garcia Ribeiro; Kenny Kendy Kawaguchi; Lucas Santos Café; Marcos Rodrigues de Amorim Junior (Orgs.) 2021.

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Editora: Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa


Projeto Gráfico, Capa e Diagramação: Candida Bitencourt Haesbaert – Paruna Editorial

Revisão Textual: Ariel Elias do Nascimento; Renilson Rosa Ribeiro; Thomas Henrique Ede Amaral Silva

CIP – Catalogação na publicação

S237e	<p>Santos, Amauri Junior da Silva.</p> <p>Ensino de história entre fios e lavrados: relatos, resumos e esperanças de um evento: XII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História / Amauri Junior da Silva Santos (org.) ... [et. al.]. – Cáceres: Editora UNEMAT, 2021.</p> <p>812 p. ; il.</p> <p>ISBN 978-65-86866-50-6</p> <p>1. História – Ensino. 2. Letramento Histórico. 3. Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História. I. Título. II. Título: relatos, resumos e esperanças de um evento: XII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História</p> <p style="text-align: right;">CDU 94(07)</p>
-------	---

Ficha catalográfica confeccionada pelo bibliotecário Luiz Kenji Umeno Alencar – CRB1 2037.

 <p>UNEMAT Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado</p> <p>Reitor Rodrigo Bruno Zanin</p> <p>Vice-reitora Nilce Maria da Silva</p>	<p style="text-align: center;">EDITORA UNEMAT</p> <p style="text-align: center;">Conselho Editorial</p> <p style="text-align: center;">Presidente Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa</p> <p style="text-align: center;">Conselheiros Judite de Azevedo do Carmo • Ana Maria de Lima • Maria Aparecida Pereira Pierangeli Célia Regina Araújo Soares Lopes • Milena Borges de Moraes • Ivete Cevallos • Jussara de Araújo Gonçalves • Denise da Costa Boamorte Cortela • Teldo Anderson da Silva Pereira • Carla Monteiro de Souza • Wagner Martins Santana Sampaio • Fabiano Rodrigues de Melo</p> <p style="text-align: center;">Suplentes Graciela Constantino • Maria Cristina Martins de Figueiredo Bacovis • João Aguiar Massaroto Ricardo Keich Umetsu • Nilce Maria da Silva • Sérgio Santos Silva Filho • André Luiz Nonato Ferraz • Karina Nonato Mocheuti</p> <p style="text-align: center;">Av. Tancredo Neves, 1095 – Cavalhada III – Cáceres (MT) – CEP 78217-900 Fone: (65) 3221-0023 – editora@unemat.br – www.unemat.br</p>
--	---



Comissão Organizadora:

Ana Maria Marques (UFMT)
Dejenana Keila Oliveira Campos (IFMT)
Fernanda Martins da Silva (Unemat)
Jaqueline Zarbato (UFMS)
Lucas Santos Café (IFMT)
Luís César Castrillon Mendes (UFGD)
Luís Fernando Cerri (UEPG/ABEH)
Marcelo Fronza (UFMT)
Nauk Maria de Jesus (UFGD)
Osvaldo Mariotto Cerezer (Unemat)
Osvaldo Rodrigues Junior (UFMT)
Renilson Rosa Ribeiro (UFMT)

**Coordenação Local**

Ariel Elias do Nascimento
Juliana de Medeiros Garcia Ribeiro
Kenny Kendy Kawaguchi

Assessoria e Apoio

Amauri Junior da Silva Santos
Ana Claudia Pereira Rúbio
André Filipe Gonçalves Lopes
Ariel Elias do Nascimento
Bruno Henrique da Silva
Jadir José Carneiro Junior
Jessica Lopes da Silva
Juliana de Medeiros Garcia Ribeiro
Judy Ketley Correa
Kawany Stephany da Silva
Kenny Kendy Kawaguchi
Lucas Santos Café
Luma de Oliveira Tonet
Marcos Rodrigues de Amorim Junior
Pedro Agnolon
Thalita Cantalogo
Victor Povoas Juca Correa Lima

Supervisão Cerimonial

Juliana de Medeiros Garcia Ribeiro
Dejenana Keila Oliveira Campos
Karla Cristina Sousa Oliveira
Tatiane de Oliveira

Logística e Recepção

Gabriela Chiulo da Silva
Gabriela Sanchez Souza
Jomara Wanderleia Arruda da Costa Correa
Kélen Sebastiana Alves Pinheiro Antunes
Leonardo Souza Ribeiro
Luis Renato dos Santos Dias
Edmara Duarte
Luiz Fernando Perandre da Rocha
Elyete Souza dos Santos
Miriam Rosa Alves
Francicleia Alves de Moura
Paula Marys Queiroz Ocampos
Quesia Souza Medina
Rhaythalyny Souza Pedrozo
Roberto Costa Silva

Secretariado Executivo – IFMT Campus Cuiabá

Aline Adrielle Silva Araújo
Andressa Martins Santos
Gabriela Chiulo da Silva
Jomara Wanderleia Arruda da Costa Correa
Joziane Siqueira da Cruz
Juliana de Medeiros Garcia Ribeiro
Máysa Ágata da Cruz Santos
Miriam Rosa Alves
Monica Andreia de Almeida Eguez
Paula Marys Queiroz Ocampos
Valéria Patrícia Teixeira dos Santos

Apresentações Culturais:**- Coral da 3ª Idade da UFMT**

Regência: Alexsandra Matos, Iasmin Medeiros, Layssa Morgana (bolsistas de extensão)

- Coral UFMT

Regência: Maestra Dorit Kolling

Direção Artística do Núcleo Coral UFMT: Dorit Kolling

PERTINÁCIA

É uma espécie de martelo
Batendo na consciência
Destruindo a resistência
Agindo feito um rastelo
Cria um mundo paralelo
Com a razão faz querela
Assume a autotutela
Tornando a mente inativa
Saudade é lembrança viva
Que ninguém se livra dela

Vai chegando devagar
Pisando no chão alheio
Incentiva o devaneio
Ocupa cada lugar
Evitando o despertar
Driblando senso e cautela
Constroi uma passarela
Pra memória seletiva
Saudade é lembrança viva
Que ninguém se livra dela.

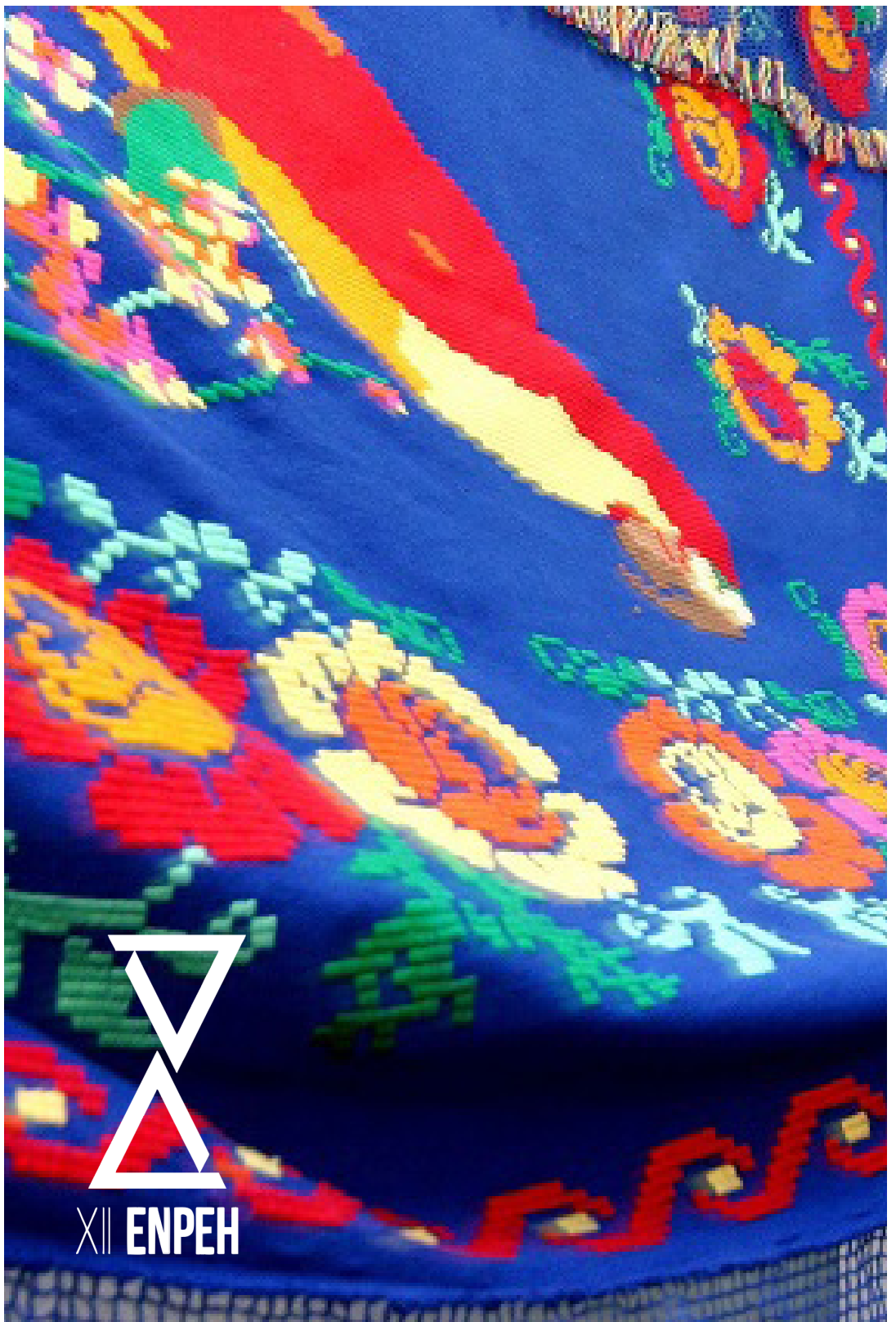
Damlima

Mote: Antonio Amador



Às vítimas da Covid-19 e seus familiares e afetos.
Aos profissionais da saúde na linha de frente pela vida.





XII ENPEH

Registros para lembrar

Nas últimas décadas, o Ensino de História se constituiu como um viçoso campo de investigação científica, ao se tornar um privilegiado objeto de pesquisa para as mais diversas abordagens. Sem dúvidas, a consolidação desse campo não seria possível sem os esforços intelectuais coletivos e os afetos epistemológicos plurais que sustentam o Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (Enpeh), evento que, ao longa de sua história, se consolidou como uma das principais referências para os pesquisadores e pesquisadoras dessa frutífera e necessária área.

O primeiro Enpeh aconteceu no ano de 1993, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Ao mesmo tempo que a população brasileira atravessada um caos político, econômico e social, vivendo a ressaca psicológica produzida pelo impeachment do primeiro presidente eleito pelo povo desde 1960 e temerosa diante dos vindouros ataques neoliberais aos direitos conquistados durante o incipiente Estado de bem-estar social brasileiro, mulheres e homens do Ensino de História, preocupados com o futuro da educação no país, se reuniam com uma preocupação objetiva: avançar na delimitação do objeto de estudo, considerando, sobretudo, as conexões existentes entre as temáticas da história e da educação na constituição de um específico campo de pesquisa.

Passaram-se quase três décadas desde o primeiro encontro, mudaram os atores sociais, e o presente nos revela um cenário de rupturas e continuidades. O Enpeh resistiu aos preconceitos epistemológicos e rompeu com os “fetiches” da Ciência Histórica e, assim, ajudou a consolidar um plural e diverso campo do Ensino da História no Brasil, que, por sua vez, se tornou não só um espaço de resistência, mas, sobretudo, de existências e (re)existências diante de todo caos que teima permanecer.

O persistente caos contemporâneo se apresenta na forma de um mal-estar que oprime, que trucidada o ser, que corrompe os conceitos e os métodos do

Ensino de História por meio de revisionismos picaretas e do negacionismo neofacista. O mal-estar revela a mais brutal de todas as permanências: a colonialidade, que é, sobretudo, resultado de uma descolonização inacabada. Essa condição nefasta é observada a partir da detecção de ações concretas das políticas mortíferas e da intensificação de certos repertórios afetivos de origem colonial: racismos, machismos, discursos-afetivos de ódio, xenofobia, incivilidade, intolerâncias, violências e tantas outras atrocidades que brutalizam a humanidade.

Diante do cenário neofacista, o campo do Ensino de História precisou se descolonizar, ampliando o diálogo teórico e epistemológico para lidar com as demandas que se apresentam na sociedade, englobando temáticas que, anteriormente, não eram do interesse com campo de pesquisa. Assim, o Ensino de História buscou refletir sobre suas bases e retomar discussões que pareciam encerradas para oferecer respostas para os paradigmas que apresentavam e entender as necessidades dos grupos sociais subrepresentados.

O XII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História – Territórios Disputados: a produção de conhecimento no ensino de História em tempos de crise, organizado pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), foi uma resposta intelectual, científica, plural, coletiva e afetiva contra o mal-estar e a colonialidade.

O evento aconteceu dos dias 11 a 13 de novembro de 2019, relacionando as atividades desenvolvidas pela Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH) e pelo Departamento de História/UFMT, destinando-se à pesquisadores do Ensino de História, aos/às estudantes da graduação e pós-graduação, aos/às docentes da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio, além de outros e outras interessados/as. O encontro contou com o apoio e a parceria da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), instituição companheira da UFMT nas lutas pelo Ensino de História na região Centro-Oeste. O XII Enpeh contou com a presença de pesquisadores, pesquisadoras e estudantes de diversas regiões do país, em conferências, mesas-redondas e grupos de pesquisa em diálogo (GPD).

Evidenciando sua pluralidade e diversidade, no XII Enpeh, os trabalhos inscritos foram organizados em quatorze Grupos de Pesquisa em Diálogo (GPD). A organização estabelecida objetivou criar espaços nos quais fosse possível constituir, a partir das apresentações dos trabalhos e das discussões

possibilitadas, um panorama dos quatorze eixos de pesquisa. Os grupos trabalharam com temáticas como a História Pública, mídias linguagens culturais, desafios e possibilidades para o Ensino de História na sala de aula, relações de gênero e Ensino de História, aprendizagem história, a constituição do saber histórico escolar, ensino, aprendizagem e processos avaliativos no Ensino de História, Ensino de História, cultura e diversidade na contemporaneidade, patrimônio e museus no Ensino de História, reflexões sobre aprendizagens e sensibilidades no Ensino de História, fontes para o Ensino de História, Ensino de História, decolonialidade e interculturalidade, Ensino de História e educação democrática, História e livros didáticos.

Ao fim do evento, iniciou-se uma longa e rica empreitada para a elaboração desse livro de memórias, relatos e resumos, nos quais apresentamos os trabalhos produzidos nos GPD, fóruns e painéis da pesquisa no XII Enpeh.

Ressaltamos, que nessa obra estão reunidos apenas os textos que foram enviados à organização por seus autores, não se tratando da totalidade dos textos apresentados no evento. Destacamos não apenas o número significativo de textos, mas, especialmente, à qualidade apresentada no conjunto dos objetos, temas e abordagens. Por fim, afirmamos que esses textos são de suma importância para o campo do Ensino de História no Brasil, na medida em que materializa, minimamente, as discussões e as construções ocorridas durante um dos eventos mais importantes da área com aproximadamente quatrocentos/as pesquisadores/as em Cuiabá no ano de 2019.

Por fim, agradecemos a todos e todas que construíram o evento e que se empenharam na realização dessa publicação.

Cuiabá-MT, agosto de 2021.

Organizadores/as

Um evento para todos/as

O ambiente universitário carrega uma capacidade rara: orquestra diferentes sintonias de cores, tons, sotaques e muitos pensamentos dissidentes que convivem – às vezes em tropeços - numa harmonia atípica. Se formos atentos, conseguimos ouvir os ritmos de passos ímpares dessa harmonia, são as pessoas ultrapassando a estrutura acadêmica calçando sua matéria humana: carregam dificuldades, vivem problemas e gestam a esperança que insiste em perfurar a náusea.

A crise, tema pela qual se circulou os debates do ensino de História, nos arremete à conexão com a temporalidade que nos alastra. Períodos de instabilidade conforme Hobsbawm, colocam o historiador (na verdade, todos nós) a rever nossas perspectivas, reconsiderar nossas projeções futuras e sobretudo, experimentar o presente que desliza do nosso controle. É meio trágico, mas é quando a carroça pega fogo que o cavalo corre mais rápido... e bem rápido.

De crise e coisa pegando fogo, a equipe do XII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (XII Enpeh) entende muito bem. A equipe constituída por: estudantes da graduação e pós/graduação, professores/as, funcionários/as terceirizados e contratados, servidores/as públicos/as, equipe da editora/pró-reitoras, secretarias, estagiários/as, corpo discente e docente do IFMT, segurança, motoristas e profissionais de manutenção e limpeza, parcerias públicas e privadas e associados/as da ABEH, foi igualmente primordial para o sucesso do evento. A coordenação e disposição de enfrentar as pequenas crises durante e antes do Encontro foi a prova que a inteligência humana, quando direcionada para bem coletivo, fascina com sua infinita capacidade de criar, ousar, improvisar e agregar. Todos, sem exceção, nos contemplaram com seu melhor (empenho, tempo, paciência, ideias, afeto e muita energia); a isso somos muito gratos.

Antes da inesquecível solenidade de abertura na manhã de 11 de novembro de 2019, no anfiteatro do Centro Cultural da UFMT, o XII Enpeh ganhava corpo nos bastidores do dia a dia de trabalho e compromissos acadêmicos

da nossa instituição. As discussões e resoluções coletivas foram basilares para a estruturação do encontro capítulo por capítulo dessa história. Essas pessoas deram vida ao projeto, a “boniteza” do existir, e, por isso, é importante que não passem despercebidas, destacamos: Juliana de Medeiros Garcia Ribeiro, Kenny Kendy Kawaguchi, Marcos Rodrigues de Amorim Junior, Thalita Cantalogo, Jessica Lopes da Silva, Pedro Agnolon, Ana Claudia Pereira Rúbio, Osvaldo Rodrigues Junior, Ariel Elias do Nascimento, Amauri Junior, Karla Oliveira, Dejenana Keila Oliveira Campos, Tatiane de Oliveira e toda coordenação do Curso de Bacharelado em Secretariado Executivo do IFMT. A todos, um apertado e sincero obrigado.

Por fim, é valioso que duas pessoas sejam lembradas com ternura. A primeira, você, caro/a leitor/a. Que participou do evento nas mais variadas formas por meio das apresentações de trabalho, de perguntas, discussões e comentários, dos encontros e café para enriquecimento de *network*, da socialização de livros impressos e digitais e do compartilhamento de nossos *posts* nas redes sociais. Muito obrigado por fazer o XII Enpeh acontecer. Pesquisador/a, que mobilizou todos os esforços intelectuais e financeiros para estar aqui, você é a personagem responsável pela construção e divulgação do conhecimento histórico no Brasil, por mais que o sistema político atual afirme o contrário.

Tem nessa história também outra pessoa, que nos encanta com sua fábrica ambulante de ideias e coração singular cheio de samba de enredo, o professor Renilson Rosa Ribeiro. Admiramos o “profe” pela sua profundidade como ser humano que se apresenta em seus pequenos gestos. Passar uma pequena tarde conversando sobre novela e tomando um café ou lanche com o professor sempre revigorou nossos espíritos e estômagos. Ele nos ensinou através de sua disposição que a bondade está inundada nas miudezas da vida... por tudo que o senhor fez, professor, obrigado! Seu ânimo é capaz de trazer felicidade até mesmo à Macondo. A equipe do XII Enpeh lhe agradece com um sincero e fortíssimo abraço (assim que passar a pandemia).

Só tem “lendas”, como diria Pedro Agnolon, nessa história do XII Enpeh. Enfim, a todos/a, boa leitura!

Cuiabá-MT, agosto de 2021.

Equipe de Assessoria e Apoio
Comissão Organizadora

De mãos dadas

O XII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, evento realizado nos dias 11 a 13 de novembro de 2019, na cidade de Cuiabá/MT, veio para marcar a cartografia sentimental de pesquisadores/as do Ensino de História que conheceram o modo de receber do nosso povo. Transformamos as dependências da UFMT na nossa autêntica casa cuiabana, espaçosa, colorida, barulhenta e “agarrativa”. Uma conversa boa com chá com bolo, chipas, bolo de queijos e outros quitutes do nosso jeito de acolher quem se achega. Aqui teve conversa séria, prosa acalorada, mas também muitas histórias, causos, cantoria e abraços. Quem foi que disse que conhecimento tem de ser prosa de gente sisuda e sem graça? Foi bom demais receber essa gente toda aqui nesse calor de mais de 40 graus de afeto...

A décima segunda edição do evento recebeu aproximadamente 400 participantes entre pesquisadores/as, docentes, estudantes de pós-graduação e graduação e professores/as da educação básica... a casa ficou bem cheia como “festa de santo”, que aqui é conversa séria (com direito a tese de doutorado defendida sobre o tema no meio do Encontro).

Para que o XII Enpeh se concretizasse foi necessário estabelecer alguns bons vizinhos, dentre eles destacamos a parceria entre a Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH); a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), com o Departamento de História - campus de Cuiabá e Rondonópolis (atual Universidade Federal de Rondonópolis – UFR); o Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIS), o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), o Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), o Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional (NDHIR), o Etrúria: Laboratório de Estudos da Memória, Patrimônio e Ensino de História, a Editora Universitária (EdUFMT) e as pró-reitorias e secretarias institucionais; a Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), com o Colegiado

do Curso de Licenciatura em História, o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória/Unemat) e o Grupo de Pesquisa Fronteira Oeste: Poder, Economia e Sociedade; a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), com o Colegiado do Curso de História, o Programa de Pós-graduação em História (PPGH) e a Editora da UFGD; o Arquivo Público do Estado de Mato Grosso (SAP-MT); a Secretária de Estado de Cultura, Esporte e Lazer de Mato Grosso (Secel-MT); o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – seção Mato Grosso (Iphan-MT); o Instituto Históricos e Geográfico de Mato Grosso (IHGMT), a Associação Nacional de História (Anpuh Brasil); a Cooperativa Financeira Sicredi Mato Grosso; o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), campus Cuiabá; e a Fundação Uniselva - Fundação de Apoio e Desenvolvimento da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) e da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR).

A Reitoria do IFMT, à guisa de ilustração, atendeu prontamente às demandas com o material gráfico, os kits de secretaria e os veículos com motorista para apoio no transporte e no traslado dos convidados e palestrantes durante o evento.

A logística e o credenciamento foram realizados pelo Cerimonial do Evento, desenvolvido integralmente como atividades práticas e complementares de técnicas secretariais das acadêmicas do Curso de Secretariado Executivo do IFMT, campus Cuiabá, coordenadas pela professora Dejenana Keila Oliveira Campos. Tivemos nessa ação o apoio essencial da Coordenação de Cerimonial e Coordenação de Desenvolvimento Humano da UFMT, com a atuação da nossa querida formadora Karla Cristina Sousa Oliveira.

Após o evento, e pensando nas ações a contrapelo, podemos entender que os resultados superaram as expectativas iniciais, refletido sobretudo nos inúmeros elogios e agradecimentos às equipes do Cerimonial e da Organização do XII Enpeh; estes elogios se pautavam por exemplo na acolhida calorosa proporcionada pelo nosso time de trabalho aos/às participantes do evento à cidade de Cuiabá.

Participaram da equipe de credenciamento, cerimonial e apoio as discentes do Curso de Secretariado Executivo do IFMT, campus Cuiabá: Miriam Rosa Alves; Valéria Patricia Teixeira dos Santos, Elyete Souza dos Santos,

Paula Marys Queiroz Ocampos, Gabriela Chiulo da Silva, Francicleia Alves de Moura, Andressa Martins Santos, Aline Adrielle Silva Araújo, Edmara Duarte, Monica Andreia de Almeida Eiguez, Joziane Siqueira da Cruz, Máysa Ágata da Cruz Santos, Jomara Wanderleia Arruda da Costa Correa e Juliana de Medeiros Garcia Ribeiro. Aqui merece registro todo o envolvimento da coordenadora do curso nessa ação, a professora Tatiane Oliveira.

Registramos, também, o nosso agradecimento às agências de fomento que estiveram presentes no XII Enpeh: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso (Fapemat). No caso da Capes, além dos recursos financeiros do apoio a eventos, contamos com a presença e atuação da coordenação institucional e dos projetos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e Programa Residência Pedagógica (PRP).

Por fim nosso carinho e homenagem ao Coral UFMT, que fez o XII Enpeh ser inesquecível com a direito à repertório musical especial. O Coral UFMT é a síntese do que somos e desejamos ser: um só coração.

Cuiabá-MT, agosto de 2021.

Dejenana Keila Oliveira Campos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Em nome das instituições parceiras do XII Enpeh



XII ENPEH



“Um friozinho na barriga, algumas lembranças afetivas”

Na atividade coral, um dos importantes aspectos a serem levados em consideração é o momento no qual subimos em um palco para realizamos um concerto, uma apresentação, um recital.

Antes disso, para que uma apresentação ou um concerto coral seja possível de ser realizado, horas e horas de planejamento, de preparação do repertório e das partituras, dos ensaios ora em naipes e ora em conjunto, de preparação e de técnica vocal são enfrentadas, sempre com muito cuidado, com muita paciência, zelo e com muito afeto. Para além de uma perfeição musical, a atividade coral, vai em busca de um trabalho que permite que nos conheçamos mais e melhor, por meio da nossa voz, do nosso canto, do nosso fazer musical. Ao cantarmos, de forma paulatina tomamos consciência do nosso corpo, da nossa voz e isso faz com que consigamos fazer fluir o nosso som e as nossas emoções.

E toda essa energia, essa vibração que é resultante da somatória de todas as vozes, fazem da atividade coral um espetáculo especial, de arrepiar. E é nesse ponto, quando tocamos corações e almas do “nosso público”, quer seja pelas vozes, pelas músicas, pelas interpretações das canções apresentadas, que a magia acontece.

E essa magia aconteceu no XII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (XII Enpeh), em 2019. O Núcleo Coral UFMT, por meio de dois dos seus grupos artísticos, participou com alma e coração da abertura e do encerramento desse importante evento acadêmico, realizado nas dependências do Centro Cultural da UFMT.

Com muita alegria e disposição aceitamos o convite e o desafio do amigo e colega professores Renilson Rosa Ribeiro de nos apresentarmos no evento e foi mágico! Com certeza, mágico!

Na abertura do evento, quebramos um pouco a formalidade do evento com a participação das “nossas meninas e meninos”, como carinhosamente chamamos os/as coralistas do Coral da 3ª Idade da UFMT, que contou com a regência das bolsistas de extensão Alexsandra Matos, Iasmin Medeiros e Layssa Morgana. O grupo interpretou canções que falam da natureza. A cada música, a plateia vibrava ao ver e ouvir esses senhores e senhoras entre 60 e 94 anos, !sim 94 ANOS!, cantando que “todo dia o sol levanta e a gente canta ao sol de todo dia”, ou canções que “gritam” pela preservação da nossa natureza, como *Planeta Água*, *SOS Natureza*, *Sobradinho* ou como *Romaria*, quase que uma prece à Nossa Senhora Aparecida. Sem dúvida, momentos como esses de apresentações e concertos são muito especiais para essas pessoas. Elas tornam-se vivas, há um sentimento de pertencimento presente em cada um/a desses/as senhores e senhoras que participam desse coro. E, para finalizar a apresentação que além de música mostrou o grupo engajado em situações reais de nosso planeta, nada melhor como encerrar com um bom rasqueado cuiabano e contar um pouco da nossa *Moreninha Cuiabana*. Fim da apresentação, plateia aplaudindo com entusiasmo e os corações de público e coralistas estão em êxtase e com a sensação de “dever cumprido”. A magia aconteceu!

E após dias de discussões e apresentações de trabalho, mais uma evento cultural para o deleite de quem estava presente ao final do evento estava carinhosamente programado. Sob o palco o Coral UFMT, grupo que hoje tem 41 anos de dedicação e trabalho e que reúne estudantes, servidores e pessoas da comunidade em geral. Mais uma vez, estávamos lá.... no palco do Centro Cultural da UFMT, nossa casa, para cantarmos e levarmos a nossa música ao público presente.

Em 2019 o Coral UFMT teve como mote principal a pesquisa e a realização de um espetáculo que cantasse Cuiabá. E fizemos isso no XII Enpeh. Subimos ao palco de uma forma diferente da usual, entramos cantando *A Lua*, o que já levou a alguns que estavam na plateia a momentos de grande emoção. Cantamos *Remanso*, uma canção composta por um ex-aluno da UFMT, cantamos *Eu sou de Cuiabá*, *Moreninha Cuiabana* e *Casa de Bembém*. Aliás, cantamos e dançamos. Com uma proposta de espetáculo cênico, reunimos música coral, teatro/cena e um pouco de dança para os olhos e ouvidos de quem nos assistia. E foi incrível! Junto ao repertório cuiabano

e mato-grossense, apresentamos também a oração do Pai Nosso, cantado em um dialeto africano, o *Baba Yetu*, e encerramos a noite com uma homenagem ao grande músico Tim Maia, apresentando a *Suitimmaia - Não quero dinheiro*, Cristina e Sossego.

Quantas lembranças, quantas emoções, quanta música!

Para nós, regentes e coralistas/cantores e cantoras, que estamos apresentando e “brincando de ser artista”, vivenciar todo esse ritual que vai desde os ensaios, aulas de técnica vocal e ensaios com movimentos/coreografias e cenas - muitas vezes cansativos e repetitivos - até o momento em que subimos ao palco, é sempre um aprendizado e um poço de emoções. No entanto, queremos mais, queremos conseguir emocionar às pessoas que nos assistem.

Temos certeza que essa também é uma das funções da arte!

E consideramos que cumprimos nossa tarefa! Agradecemos mais uma vez pelo convite de participarmos do evento. Para nós, a cada apresentação, a cada concerto, os aplausos que recebemos nos enchem de orgulho e também de responsabilidade. Uma responsabilidade de que na próxima apresentação a gente vai estar melhor ainda!

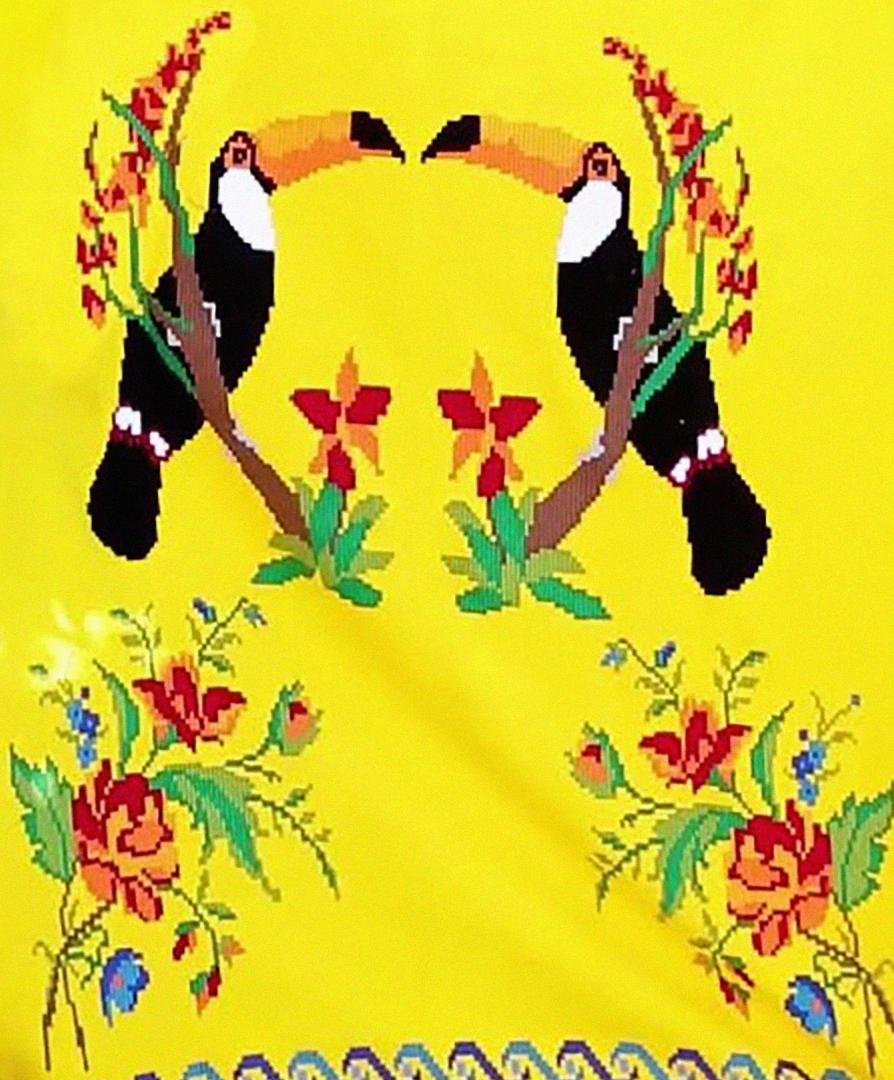
Cuiabá-MT, agosto de 2021.

Dorit Kolling

Regente do Coral UFMT
Diretora Artística do Núcleo Coral UFMT

“De explicar, como historiador, o elo entre
a história que se fez e a história que vos fez”.

Pierre Nora (1987, p. 11)



Uma narrativa possível das memórias do XII Enpeh

Gosto de pensar a memória como uma bricolagem de lembranças costuradas com fios das demandas do presente, dos efeitos dos *afectos* que já nos atravessaram. Portanto, escrever uma memória é uma experiência narrativa que seleciona propositalmente algumas lembranças ao mesmo tempo em que exclui outras. E, para essa seleção, eu escolho privilegiar as lembranças pessoais do XII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História. Justifico essa escolha no próprio formato dos registros já existentes do evento, desde a programação, os anais, os livros organizados, os registros fotográficos e audiovisuais. Portanto, este texto é uma narrativa (auto)biográfica, memórias do XII Enpeh em uma perspectiva que assume ser um ponto cego diante de tantas outras percepções possíveis.

Aproprio-me das reflexões de Pierre Nora (1987, p. 11), no texto de abertura do livro *Ensaio de ego-história*, e penso que esse texto pode ser um exercício de narrativas de si, como se aplicasse a mim mesma os métodos que me são caros na História. “De explicar, como historiador, o elo entre a história que se fez e a história que vos fez”. Contextos que já me atravessaram e me deixaram vestígios subjetivos e, sobretudo, formativos. O Enpeh é um evento consolidado e referencial para as/os pesquisadoras/es do Ensino de História, mas para mim ele chegou durante as experiências do doutorado, em 2006. Promovido pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em Belo Horizonte, me lembro da criação da Associação Brasileira do Ensino de História (ABEH), eu era uma jovem pesquisadora encantada, deslumbrada eu diria, com tudo que eu ouvia e sentia naqueles dias. Destaco que sentia porque além da programação tão bem-organizada pelas colegas da UFMG, havia uma sensação de pertencimento em um grupo. A possibilidade de articulação com pares, um lugar confortável, acolhedor de socialização de resultados e experiências de pesquisas. Sentir que o Enpeh

se tornou lembrança pessoal de um lócus significativo de escuta e sinônimo de reconhecimento formativo no âmbito da pesquisa em Ensino de História. Além de sua inequívoca consolidação em âmbito nacional como espaço de interlocução científica de pesquisadores do campo de Ensino de História no Brasil, tradicionalmente articula-se também a pesquisadores estrangeiros.

Assumo aqui uma experiência de encontro, talvez enquanto evento seja o mais significativo da minha história de formação. O Enpeh se tornou para mim um local que se espera no calendário e, em 2019, em Cuiabá. Esse dado também trazia expectativas, a viagem é longa, o calor é assustador e minhas condições de saúde exigem cuidados para que essa conformação funcione. Talvez, alguma conspiração dos astros parece-me presentear porque todas as minhas viagens a Cuiabá foram em contextos de clima surpreendentemente temperados. A brincadeira entre os colegas é que eu levava o frio do sul para o centro-oeste e, desta vez não foi diferente. Estava fresco naquele 10 de novembro de 2019 quando cheguei a Cuiabá e antes de chegar ao Hotel Mato Grosso Palace algumas mensagens de colegas me davam notícias que haveria um encontro no jantar.

O encontro de colegas ainda do tempo do doutorado na Unicamp, as novidades da vida que segue, as famílias, as perdas tristes, as criações de novos mundos possíveis, as poéticas de trabalhos de extensão, de pesquisa, de ensino entre outros, foram assuntos de um jantar alegre. Dividir o quarto com a amiga Carmen Tereza Gabriel me remeteu a 2011, quando o mesmo acontecera em Florianópolis no mesmo evento. Havia um tempo que eu não encontrava Carmen e conversar com ela é equivalente a abertura de um portal, daquelas identificações que não se explicam. Desde os cuidados com a saúde, a relação com a família, com os amores e as inquietações teóricas.

O XII Enpeh, com o tema Territórios disputados: a produção de conhecimento no ensino de História em tempos de crise, na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), aconteceu entre os dias 11 e 13 de novembro de 2019. Como o próprio tema exprime, havia uma consciência de que os tempos de crise estavam apenas começando. A conferência de abertura, proferida pelo professor Luis Fernando Cerri, não deixou dúvidas acerca dos desafios para o campo do Ensino de História e a eminente ameaça à democracia e ao exercício de cátedra dos professores de História. Desde o golpe de 2016,

quando a presidente Dilma Rousseff foi destituída do cargo de presidenta da República, sem nenhuma evidência de crime de responsabilidade, havia uma certeza de que o sinal estava fechado para os profissionais das ciências humanas e sociais. A prisão arbitrária do ex-presidente Lula e sua impossibilidade de disputa eleitoral, assim como o levante da extrema direita no país que levou a vitória do atual presidente, trouxe para a cena social e política as práticas fascistas atualizadas.

No campo do Ensino de História, os projetos de lei agenciados pelo movimento “Escola sem Partido”, as perseguições a professores, processos judiciais contra professores pesquisadores que enfrentam temáticas como o racismo, a LGBTQI+ fobia são evidências de que nosso lugar como resistência estará cada dia mais difícil. O clima era de medo e apreensão, mas também de defesa intransigente as minorias e a democracia. Nunca foi tão necessário um encontro de todos nós. E não tínhamos naquele momento a ideia do que viveríamos em 2020 com o acréscimo do contexto da pandemia do Covid 19. Ignorantes sobre o futuro, naquele momento o encontro era um oásis por si só. A frase “ninguém solta a mão de ninguém” já era um clichê necessário e urgente.

O fato de estarmos no centro-oeste do país tinha um significado especial naquele contexto. Sabíamos que a interiorização das redes de pesquisadores do Ensino de História, que foi contemporâneo a ampliação de vagas e concursos de docentes nas universidades públicas, foram conquistas de uma época politicamente fértil. Se estávamos ali era porque alguma semente germinou. Mas queríamos mais, muito mais. O público dos participantes, os professores conferencistas eram diversos. Os povos originários, os afro-brasileiros, população LGBTQI+, longe de apresentar uma hegemonia naquele contexto, além dos diferentes pontos de divergências, concordávamos em defender uma política de currículo para o ensino da História que fosse democrática e inclusiva.

A mesa redonda a qual participei foi uma experiência a parte. Como já anunciei no início do texto, não quero falar sobre o conteúdo tratado ali, mas costurar nessa narrativa de memória a lembrança emocionada de ouvir a narrativa da colega professora Naine, do povo originário Terena. A força daquela narrativa, tinha força sobretudo no contexto presente da atual

conjuntura política brasileira, que favorece a guerra do agronegócio e dos mineradores clandestinos contra os donos da terra. A memória operando com grande liberdade no palco, escolhendo acontecimentos no espaço e no tempo com um brilho sedutor a conformação de um significado coletivo. O destaque para o cuidado como principal característica do povo Terena, cuidar das feridas dos outros, da terra, das águas, da cultura de alimentos orgânicos. A narrativa oral de Naine Terena evocou de novo as suas vivências e as memórias que lhe contaram, mas naquele presente viveu com intensidade uma nova experiência.

Embora eu soubesse que os sentidos que atribuo ao Enpeh tenha um valor pessoal a partir da minha experiência, existe silenciosamente um desejo que meus orientandos sintam de alguma forma esse lócus formativo. Lembro-me de uma narrativa de Bartolomeu Campos de Queirós quando ele explica o belo¹, ele diz que o belo é aquilo que a gente não consegue dar conta sozinho. Quando vimos algo belo, lembramos dos outros e desejamos que eles vejam igualmente. Por essa razão encaminhei um orientando, o professor Felipe Rodrigues, para compartilhar sua pesquisa de tese em um Grupo de Pesquisa em Diálogo. Ele já havia participado do X Enpeh, em Aracaju, no mês de outubro de 2013, na ocasião do seu mestrado e, em 2019, eu aguardava sua percepção nessa outra oportunidade. Ouvir os colegas e dialogar com eles sobre uma pesquisa de tese em andamento, foi reviver de outra forma um lugar seguro, que vivi em 2006 em Belo Horizonte, quando eu era a doutoranda e generosamente recebi da professora Lana Mara Castro Siman, algumas orientações caras que foram acolhidas e decisivas na versão final da minha tese.

A organização do evento providenciou momentos de consumo cultural marcantes e significativos. Arrancaram lágrimas dos espectadores, afloraram emoções que estavam ali, acolhidas em algum canto escondido e talvez gerenciadas a conta gotas na vida pública. O XII Enpeh cumpriu sua função afetiva na minha memória, um lugar agregador, generoso que me oferece um pertencimento de campo. Acredito que as/os historiadoras/es não dominarão nunca o futuro mesmo que, em alguma medida, entendam que tenham

1 Cf. Museu da Pessoa. Disponível em: <https://acervo.museudapessoa.org/pt/conteudo/historia/o-silencio-entre-as-palavras-47566>. Acesso em: 30 ago. 2021.

que se preparar e preparar os outros para ele, mas, gosto de pensar que aquele encontro em 2019 foi providencial para o grupo de pesquisadores do Ensino de História. Ele juntou sementes, organizou fôlegos e, mesmo em isolamento social nos anos posteriores, mas mediados pelas tecnologias de informação e comunicação, uma primavera floresceu em solo árido do contexto político. Refiro-me as férteis produções da Associação Brasileira do Ensino de História, a ABEH.

Joinville-SC, agosto de 2021.

Raquel A. Sena Venera
Universidade Regional de Joinville

Referências

NORA, P.; CHAUNU, P.; DUBY, G.; LE GOFF, J.; *et al. Ensaios de Ego-História*. Rio de Janeiro: Edições 70, 1987.



XII ENPEH



Insistentes, as plantas brotam da terra arrasada

Quando tomamos consciência de que vivemos tempos de crise, talvez seja mais adequado falar em tempos de crises. Talvez isso não ajude muito, porque a crise parece ser uma eterna companheira daqueles que se dedicam a distintas empresas, como o desenvolvimento nacional, a construção da soberania popular de um país, a superação das várias formas de marginalização e de sofrimento do nosso povo, entre tantas outras tarefas históricas. A que nos tem tocado nesta fase de nossas vidas é contribuir para a superação das imensas, profundas e continentais defasagens do ensino e da aprendizagem da história, dentro e fora do campo estrito da escola e da educação. Na correnteza das crises, toca nos neste momento pensar sobre a especificidade desta crise, que tem ainda muito das crises que vieram e das que certamente ainda virão, mas sua força e sua voracidade certamente fazem com que os tempos de crise com os quais nos defrontamos tenham características sem precedentes.

Sem deixar de reconhecer o trabalho e os esforços das gerações que nos precederam, nossa comunidade de professores de história refletindo sistematicamente sobre seu ofício e tudo o que envolve vem travando seus combates pela história desde os primeiros sinais de desgaste e colapso da ditadura militar instituída pelo golpe de estado de 1964. Das nossas esperanças deu uma internet que democratizaria o acesso a textos, encontros, livros, filmes, levantou-se desde a primeira metade da década de 2010 o monstro furibundo das bolhas reacionárias que tomaram a política de assalto com o seu discurso de ódio e com a força de convencimento de seu simplismo e estupidez. Longe de ser um fenômeno natural, esta nuvem de tempestade resulta, hoje sabemos, de tecnologias e dinheiro a serviço da manipulação de comportamento, que o digam a *Cambridge Analytica* e os disparos em massa das mensagens de *WhatsApp*. Desta nuvem de tempestade, sobram raios

e trovões para os professores e professoras de história, confrontados por comunidades extremistas que promovem perseguições contra os docentes que cumpra o seu dever de promover a inclusão, a tolerância, o acolhimento, a diversidade, o conhecimento histórico de boa qualidade. Tudo isto, para o extremismo de direita cego por uma visão de mundo coalhada de medo, ressentimento, ódio e conspiracionismo, são pecados capitais.

Também dentro da esfera do estado, nos setores em que se decidem os orçamentos, os programas, os currículos, as condições de trabalho e tantas outras variáveis decisivas na vida dos professores, antagonistas inéditos em sua sanha de destruição dos objetivos nacionais expressos na Constituição federal e sua capacidade de implementar esses malefícios se interpõem entre nossa comunidade e a realização das nossas tarefas fundamentais para a pesquisa e o ensino, que fundamentam qualquer projeto soberano e justo de país. A promulgação da Base Nacional Comum Curricular, da Reforma Do Ensino Médio, da Base Nacional Comum de Formação de Professores, bem como outras leis, decretos e resoluções no mesmo sentido de empobrecimento e vilipêndio dá força democratizadora e transformadora do ensino da história, podem ser descritos de forma mais ou menos negativa, e esta descrição pode partir do desalento ao reconhecer oportunidades históricas perdidas até o desespero ao testemunhar a verdadeira demolição de décadas de trabalho para construir uma democracia digna desse nome, antes que esse trabalho pudesse dar seus devidos frutos consistentes e abundantes para toda a população. Para além dos aspectos superestruturais, é o próprio financiamento das políticas públicas que entra em colapso seguindo a ideologia falida do estado mínimo e submetendo o serviço público prestado à população ao austericídio.

Cabe reconhecer, portanto, que nos debatemos em meio a uma crise política de longa duração, e uma crise educacional e cultural que decorre, entre outros fatores, de uma guerra cultural movida pela extrema direita fascistófila, infelizmente aliada a setores até então legítimos do espectro político brasileiro. Nesta tempestade floresce a anticiência, a pós-verdade, a *fake* história, versão das *fake news* com profundidade temporal, igualmente útil como munição de guerra cultural pelas hordas fascistóides.

Entretanto, este texto não é um inventário das nossas derrotas, mas um esforço de motivar as reflexões que necessitamos fazer para retomar a ofensiva de forma sistemática. Os nossos novos antagonistas já dão sinais de esgotamento de suas estratégias, esgotamento este que pode ou não se confirmar. A boa notícia é que, apesar de tudo, da terra arrasada e ainda fumegante, ainda estamos aqui, pensando, analisando a realidade, aprendendo e ensinando, abrindo espaços para as novas gerações e garantindo que elas continuem sendo formadas. Reverberam ainda aos versos das passeatas de luta e resistência que fizemos ao longo destas décadas: “esperar não é saber; quem sabe faz à hora, não espera acontecer”. Este livro é um brinde a isto.

Ponta Grossa-PR, agosto de 2021.

Luís Fernando Cerri

Presidente da Associação Brasileira de Ensino de História
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Programação do evento

	11 de novembro	12 de novembro	13 de novembro
MANHÃ 08:00 às 9:00	Credenciamento	Painel de Pesquisa	Painel de Pesquisa
		Mesa Redonda 2	Mesa Redonda 4
MANHÃ 10:00 às 12:00	<p>Solenidade de abertura</p> <p>Conferência:</p> <p>Ensino de história em tempos de crise</p> <p>Luís Fernando Cerri (UEPG/ABEH)</p>	<p>Para além da história única</p> <p>Naine Terena de Jesus (Oráculo)</p> <p>Lucas Santos Café (IFMT)</p> <p>Oswaldo Mariotto Cerezer (Unemat)</p> <p>Raquel A. Sena Venera (Univille)</p>	<p>Formação de professores de História e políticas públicas em tempos de pós-verdade</p> <p>Valéria Filgueiras Dapper (UFR)</p> <p>Flávia Eloisa Caimi (UPF)</p> <p>Carmen Teresa Gabriel le Ravallec (UFRJ)</p> <p>Marizete Lucini (UFS)</p>
TARDE 13:30 às 16:00		Grupos de Pesquisa em Diálogo	
16:00 às 17:00	Grupos de Pesquisa em Diálogo	<p>Reunião de Trabalho</p> <p><i>A pós-graduação no Brasil e o Ensino de História</i></p> <p>Cristiane Bereta da Silva (Udesc)</p> <p>Mauro César Coelho (UFPA)</p>	Grupos de Pesquisa em Diálogo
	Mesa Redonda 1	Mesa Redonda 3	
NOITE 17:00 às 19:00	<p>Escola Sem Partido versus Escola Democrática</p> <p>Fernando Penna (UFF)</p> <p>Fernando Seffner (UFRGS)</p> <p>Divanize Carbonieri (UFMT)</p>	<p>Litígios curriculares e narrativa histórica</p> <p>Margarida Dias de Oliveira (UFRN)</p> <p>Renilson Rosa Ribeiro (UFMT)</p> <p>Giovani José da Silva (Unifap)</p> <p>Jaqueline Ap. M. Zarbato (UFMS)</p>	<p>Lançamento de Livros</p> <p>Conferência de Encerramento</p> <p>ProfHistória e os desafios da educação contemporânea</p> <p>Ana Maria Monteiro (UFRJ)</p>
19:00 às 20:30	Ana Maria Marques (UFMT)	Assembleia da ABEH	

PAINÉIS DE PESQUISA

Dia 12/11 – terça-feira (8:00 às 9:30)

Painel de Pesquisa 1

Potencialidades do uso do cinema no ensino de história:
ficção, representações de gênero e cultura histórica

Maristela Carneiro, Unicentro

Local: Sala 5 – IGHD

Painel de Pesquisa 2

A pesquisa em História de Mato Grosso: Historiografia
e fontes (séculos XVIII e XIX)

Nauk Maria de Jesus, UFGD

Local: Sala 6 – IGHD

Painel de Pesquisa 3

Cultura digital e ensino de História: caminhos
teórico-metodológico de pesquisa

Aléxia Pádua Franco, UFU

Local: Sala 7 – IGHD

Dia 13/11 – quarta-feira (8:00 às 9:30)

Painel de Pesquisa 4

Aprender história da África através da literatura

Bruno Pinheiro Rodrigues, UFMT

Local: Sala 8 – IGHD

Painel de Pesquisa 5

História indígena: Mato Grosso Colonial

Loiva Canova, UFMT

Local: Sala 9 – IGHD

Painel de Pesquisa 6

A formação inicial de professores de História:
perspectivas em tempos de crise

Wilma de Nazaré Baía Coelho, UFPA

Local: Sala 10 – IHGD

Painel de Pesquisa 7

Educação Histórica: teoria e pesquisa

Geysy Dongley Germinari, Unicentro

Local: Auditório do IGHD (térreo)

GRUPO DE PESQUISA EM DIÁLOGO (GPD)

GPD 1: História Pública, Mídias e Linguagens Culturais: desafios à pesquisa e às práticas no Ensino de História

Márcia Elisa Tete Ramos; Eder Cristiano de Souza

Local: Sala 1 – IGHD

GPD 2: O ensino de História na encruzilhada: dos desafios às possibilidades da sala de aula

Patrícia Bastos de Azevedo; Maria Aparecida da Silva Cabral

Local: Sala 2 – IGHD

GPD 3: Gênero e Ensino de História

Ana Maria Marques; Jaqueline Ap. M. Zarbato

Local: Sala 3 – IGHD

GPD 4: Aprendizagem histórica em ambiente de escolarização

Ana Claudia Urban; Marcelo Fronza

Local: Auditório do IGHD (térreo)

GPD 5: A constituição do saber histórico escolar: livros e narrativas didáticas

Oswaldo Rodrigues Júnior; Luis César Castrillon Mendes

Local: Sala 5 – IGHD

GPD 6: Ensino, aprendizagem e processos avaliativos no Ensino de História

Juliana Alves de Andrade; Marcus Leonardo Bonfim Martins

Local: Sala 6 – IGHD

GPD 7: Ensino de História, cultura e diversidade na contemporaneidade

Oswaldo Mariotto Cerezer; Fernanda Martins da Silva;

Renilson Rosa Ribeiro

Local: Sala 7 – IGHD

GRUPO DE PESQUISA EM DIÁLOGO (GPD)

GPD 8: Reflexões sobre aprendizagens e sensibilidades no ensino de História

Halfred Carlos Ribeiro Junior; Arnaldo Pinto Júnior

Local: Sala 8 – IGHD

GPD 9-13: Patrimônio e Museus nas Pesquisas em Ensino de História: potentes encontros

Aline Montenegro Magalhães; Carina Martins Costa;

Carmem Zeli de Vargas Gil; Mônica Martins da Silva Dia

Local: Sala 9 – IGHD

GPD 10: Fontes para o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena

Marli Auxiliadora de Almeida; Vanda d Silva

Local: Sala 10 – IGHD

GPD 11: Ensino de História em tempos de crises: olhares decoloniais e interculturais

Ilka Miglio de Mesquita; Marizete Lucini

Local: Sala 4 – ICHS

GPD 12: Ensino de História e Educação Democrática: disputas éticas, políticas, pedagógicas e científicas

Fernando de Araujo Penna; Fernando Seffner

Local: Sala 4 – IGHD

GPD 14: História e Livros Didáticos

Ana Paula Squinelo; Flávio Vilas-Bôas Trovão

Local: Sala 3 – ICHS

Sumário

- 48 **APRESENTAÇÃO**
- 52 **GPD 1. HISTÓRIA PÚBLICA, MÍDIAS E LINGUAGENS CULTURAIS:
DESAFIOS À PESQUISA E ÀS PRÁTICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA**
- 55 DO ORKUT AO FACEBOOK: DIÁLOGOS ENTRE PROFESSORES DE HISTÓRIA DA
EDUCAÇÃO BÁSICA EM UMA “COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM” VIRTUAL
Cristiane de Assis Portela; Clarissa Adjuto Ulhoa; Iara Toscano Correia
- 59 LETRAMENTO HISTÓRICO-DIGITAL: ENSINO DE HISTÓRIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS
Danilo Alves da Silva
- 63 A PESQUISA SOBRE A UFPA E A PRODUÇÃO DO DOCUMENTÁRIO “1968: 50 ANOS DEPOIS”
Edilza Joana Oliveira Fontes
- 67 TELEVISÃO, TELENOVELA & HISTÓRIA PÚBLICA: OBSERVAÇÕES GERAIS
Edvaldo Correa Sotana
- 71 TDIC E ENSINO DE HISTÓRIA: POTENCIALIZANDO AS PINTURAS DE SR. GUIGUI COMO
FONTES PARA O ESTUDO DA HISTÓRIA DE ITUMBIARA/GO
Eliane de Freitas Silva; Aléxia Pádua Franco
- 74 HISTÓRIA PÚBLICA, ENSINO DE HISTÓRIA E PRODUÇÃO AUDIOVISUAL:
DISCUSSÃO A PARTIR DA SÉRIE “GUIA POLITICAMENTE INCORRETO” (2017)
Josias José Freire Júnior
- 78 NOVOS HORIZONTES VIRTUAIS: A HISTORIOGRAFIA RECENTE A RESPEITO DO “MEME”
DE INTERNET
Leoncio Alencar Mateus de Freitas
- 81 AS LETRAS DE RAP E HISTÓRIA PÚBLICA NO ENSINO MÉDIO: UMA FORMA DE ENSINAR
SOBRE O OFÍCIO DO HISTORIADOR
Lucas Nunes da Cunha; Ione Castilho
- 84 IDEIAS DE JOVENS ESTUDANTES SOBRE A HISTÓRIA COMO CIÊNCIA
Márcia Elisa Teté Ramos
- 87 SENTIDOS DO USO DE IMAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA: ENTRE O DOUTRINAR
E O EMANCIPAR
Maria Aparecida Lima dos Santos; Sara Siqueira da Silva
- 91 O PEDAGOGO E O ENSINO DE HISTÓRIA PARA AS INFÂNCIAS: DA REFLEXÃO
TEÓRICA À PRÁTICA PEDAGÓGICA
Silma do Carmo Nunes
- 95 HISTÓRIA NA RUA: CULTURA HISTÓRICA E HISTÓRIA PÚBLICA NA TV
Sonia Wanderley; Vivian Zampa; Larissa Costard
- 99 A PRESENÇA DA TEMÁTICA INDÍGENA NAS PUBLICAÇÕES ONLINE DA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS: UM ESTUDO DO TWITTER
Tássita de Assis Moreira; Caroline Rodrigues Lopes; Aléxia Pádua Franco
- 102 O ENSINO ENTRE AS REDES SOCIAIS E A ESCOLA:
DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE
Valéria Filgueiras Dapper

- 105 AUDIOVISUAIS NA PRÁTICA DOCENTE: ANÁLISE DE RELATOS DE PRÁTICAS
Vitória Azevedo da Fonseca
- 109 A CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO E O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL
Zilma Martins de Moura; Carlos Edinei de Oliveira
- 113 **GPD 2. O ENSINO DE HISTÓRIA NA ENCRUZILHADA:
DOS DESAFIOS ÀS POSSIBILIDADES DA SALA DE AULA**
- 115 HISTÓRIA E VERDADE: A LEGITIMAÇÃO DO SABER HISTÓRICO NO AMBIENTE ESCOLAR
Allan Felipe da Silva
- 119 FORMAÇÃO DE PROFESSORES-PESQUISADORES E ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM
HISTÓRIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO MUNICIPAL
Anderson Dantas da Silva Brito
- 122 MICRO HISTÓRIA E BIOGRAFIAS: FORMAS ALTERNATIVAS
DE ENSINAR HISTÓRIA EM SALA DE AULA
Bruna Myrtes Baldo
- 126 ENSINO DE HISTÓRIA EM CONTEXTO DE PESQUISA COMO PRINCÍPIO
EDUCATIVO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE FLORIANÓPOLIS
(SC): SABERES DOCENTES E CULTURA ESCOLAR
Claudio Roberto Antunes Scherer Júnior
- 130 AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS COMO QUESTÃO PARA OS
PROFESSORES DE HISTÓRIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES
Helena Maria Marques Araújo; Maria Aparecida da Silva Cabral
- 134 PASSADOS ENTRELAÇADOS: UM MAPEAMENTO DA CULTURA HISTÓRICA DA
COMUNIDADE DISCENTE DO CEFET-MG
Isis Pimentel de Castro
- 137 UNINDO SABERES EM SALA DE AULA: OLHAR EUROPEU NA CONSTITUIÇÃO DO SABER
SOBRE ESCRAVIDÃO
Marilu de Freitas Faricelli
- 139 NARRAÇÃO/REPRESENTAÇÃO DE EXPERIMENTAÇÃO DO SER/ESTAR PROFESSOR
FORMADOR NAS AÇÕES FORMATIVAS PARA O ENSINO NA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS
EM CÁCERES (MT) BRASIL, 2019
Marisa Farias dos Santos Lima; Renilda Miranda Cebalho
- 143 DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA E O UNIVERSO DAS NOTÍCIAS NO ENSINO DE
HISTÓRIA
Michelle Aparecida da Silva Gomes; Maria do Socorro de Souza Araújo
- 147 O QUE PODE A IMAGINAÇÃO NA APRENDIZAGEM HISTÓRICA? CONSIDERAÇÕES
TEÓRICAS E ATELIERS DE CRIAÇÃO
Nilton Mullet Pereira
- 151 TORNAR-SE PROFESSOR DE HISTÓRIA: A ESCRITA MONOGRÁFICA DE CONCLUSÃO DE CURSO
NA FORMAÇÃO DA PROFESSORA/AUTORA NO CURSO DE LICENCIATURA PARFOR/UFRRJ
Patricia Bastos de Azevedo
- 155 PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA RELAÇÃO
ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO
Patrícia Teixeira de Sá
- 158 A IDENTIDADE PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO: MEMÓRIAS DOS RESIDENTES
DOCENTES EGRESSOS DE HISTÓRIA NAS SALAS DE AULA DA BAIXADA
FLUMINENSE (2013-2017)
Pedro Henrique Borges Augusto

- 160 ENSINO DE HISTÓRIA: A INICIAÇÃO CIENTÍFICA COMO
POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGENS
Socrates Alves de Oliveira; Regiane Cristina Custodio
- 163 **CPD 3. GÊNERO E ENSINO DE HISTÓRIA**
- 165 DEBATES SOBRE GÊNERO NA ESCOLA: ENSINO DE HISTÓRIA, TENSÕES E POSSIBILIDADES
Adriana Germana Luzia
- 169 LEITURA E ESCRITA: UM PROJETO DE REMIÇÃO NA PENITENCIÁRIA
FEMININA ANA MARIA DO COUTO MAY – CUIABÁ/MT
Ana Maria Marques; Thamara Luiza da Silva e Lima
- 172 LEPROSA/HANSENÍASE, INSTITUIÇÕES TOTAIS E GÊNEROS EM
MATO GROSSO ENTRE OS ANOS DE 1941-1970
Ariadne Marinho; Thiago Costa
- 176 VOZES NEGRAS: PROFESSORAS DE HISTÓRIA NO INTERIOR DA
BAHIA E A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE (1980-1986)
Célia Santana Silva
- 180 A REPRESENTATIVIDADE DA MULHER NA TRAJETÓRIA POLÍTICA ESTADUAL
E FEDERAL EM MATO GROSSO NO PERÍODO DE 2010 ATÉ 2018
Dejenana Keila Oliveira Campos
- 183 GÊNERO, RAÇA E CLASSE: O LUGAR DAS CATEGORIAS EMERGENTES NOS CURRÍCULOS
DE HISTÓRIA
Giseli Origuela Umbelino
- 187 OFICINAS PARA ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DO PATRIMÔNIO IMATERIAL E ARTESÃS
SUL-MATO-GROSSENSIS INSERIDOS NO CONTEXTO DA ECONOMIA SOLIDÁRIA
Lisley Raquel Damazio; Jaqueline Ap. M. Zarbato
- 191 MUSEUS, GÊNERO E HISTÓRIA: ABORDAGENS PARA ENSINO DE HISTÓRIA NO MUSEU
JOSÉ ANTONIO PEREIRA (MS)
Sílvia Ayabe; Victor Pereira Prado
- 193 SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE: CONCEPÇÕES DOS EDUCADORES DA
REDE MUNICIPAL E ESTADUAL DO POLO DO CEFAPRO DE ALTA FLORESTA (MT)
Uanderson da Silva Lima
- 197 EM BUSCA DO GÊNERO E DA HISTÓRIA DAS MULHERES NA BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR
Valesca de Souza Almeida
- 201 **CPD 4. APRENDIZAGEM HISTÓRICA EM AMBIENTE DE ESCOLARIZAÇÃO**
- 204 HÁ PROTAGONISMO DAS MULHERES NA HISTÓRIA ENSINADA? ANÁLISE DE DUAS
COLEÇÕES DIDÁTICAS PARA O ENSINO MÉDIO (PNLD 2018)
Ana Carolina do Nascimento Albuquerque
- 208 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E FOTOGRAFIA: A CIDADE DE
TIETÊ, INTERIOR PAULISTA, NA VISÃO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO
Arrovani Luiz Fonseca
- 210 O RPG E O ENSINO DE HISTÓRIA: APONTAMENTOS PARA A APLICAÇÃO DO JOGO NO
ENSINO MÉDIO
Caio Cobianchi da Silva
- 214 O COMPONENTE CURRICULAR “CULTURA E PATRIMÔNIO” PROPOSTO PARA AS ESCOLAS
ESTADUAIS DE TEMPO INTEGRAL
Dioury de Andrade Bueno; Ana Claudia Urban

- 217 NARRATIVAS VISUAIS E ARQUIVOS PARTICULARES: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA
Francisca Neta Nunes; Otávio Ribeiro Chaves
- 221 A MÚSICA E A MODA COMO EXPRESSÕES DA CULTURA NO PRIMEIRO E SEGUNDO REINADO NO BRASIL A PARTIR DO OLHAR DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO
Geraldo Becker; Ana Claudia Urban
- 224 ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA: MAPEAMENTO DE INFRAESTRUTURA E DAS PRÁTICAS COM TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NAS ESCOLAS ESTADUAIS PÚBLICAS LOCALIZADAS NO CAMPO, NOS MUNICÍPIOS DE PRUDENTÓPOLIS E ARAUCÁRIA
Geysa Dongley Germinari
- 226 A CONSTITUIÇÃO DA HISTÓRIA DO BRASIL SEGUNDO GRADUANDOS E PÓS-GRADUANDOS EM HISTÓRIA
Giuvane de Souza Klüppel
- 230 PERSPECTIVAS DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS FORMAS DE COMPREENSÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO DAS CRIANÇAS A PARTIR DO USO DAS FOTOGRAFIAS DE ARQUIVOS FAMILIARES
Jesuel Ferreira da Silva
- 234 IMPRESSOS DIDÁTICOS E SEUS USOS COMO FONTES HISTÓRICAS: UM ESTUDO SOBRE A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM ENSINO DE HISTÓRIA
Larissa Klosowski de Paula; Adriana Aparecida Pinto
- 237 GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA: O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS
Leandro Rezende da Silva; Carlos Edinei de Oliveira
- 239 ENSINO DE HISTÓRIA E CIBERCULTURA: “NATIVOS E IMIGRANTE DIGITAIS, DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DOS SABERES”
Luciene Castilho Queiroz; Jairo Luis Fleck Falcão
- 243 ANÁLISES E REFLEXÕES DE ALGUNS DOS CONCEITOS MOBILIZADOS POR JOVENS ESTUDANTES EM RELAÇÃO À HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA
Luzinete Santos da Silva; Marcelo Fronza
- 247 MEDIANDO NARRATIVAS SOBRE O CONHECIMENTO HISTÓRICO: UM ESTUDO COM PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS
Magda Madalena Tuma
- 251 OS VÍDEOS DE HISTÓRIA NO YOUTUBE COMO EVIDÊNCIAS AUDIOVISUAIS MOBILIZADORAS DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA DOS JOVENS ESTUDANTES SECUNDARISTAS PORTUGUESES
Marcelo Fronza
- 255 DESCENDENTES DE IMIGRANTES BRASILEIROS NO PARAGUAI (1970-2016): “CONSTRUÇÃO” DE PERTENCIMENTO SOCIOCULTURAL A PARTIR DO ESPAÇO ESCOLAR (1970-2016)
Marta Izabel Schneider Fiorentin; Tânia Regina Zimmermann
- 258 PROGRESSÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO NA PRIMEIRA VERSÃO DA BNCC
Margarida Maria Dias de Oliveira; Matheus Oliveira da Silva
- 261 A APRENDIZAGEM HISTÓRICA EM OXÍMORO: O JOGO ELETRÔNICO E O CÂMBIO ENTRE A CULTURA DE PRESENÇA E A CULTURA DE SENTIDO
Rafael Freitas
- 263 O ROMANCE HISTÓRICO BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO COMO FONTE PARA O ENSINO DE HISTÓRIA
Rafaella Baptista Nunes; Ana Claudia Urban

- 266 ENSINO DE HISTÓRIA: A PRÁTICA DOCENTE E O TRABALHO COM AS FONTES HISTÓRICAS
Ricardo Rocha Balani; Regiane Cristina Custódio
- 270 COLONIALISMO E IMPERIALISMO: UMA VISÃO CRÍTICA SOBRE TINTIM NO CONGO
Rogério Luís Gabilan Sanches
- 274 ESPAÇO DE EXPERIÊNCIA E APRENDIZAGEM HISTÓRICA: FONTES ESCRITAS E IMAGÉTICAS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR
Ronaldo Cardoso Alves
- 278 A EMOÇÃO E ENSINO APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA: ANALISANDO AS ILUSTRAÇÕES SOBRE ESCRAVIZAÇÃO E VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL EXISTENTES EM DUAS COLEÇÕES DE LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO
Sergio Antônio Scorsato; Maria Auxiliadora Schmidt
- 282 PATRIMÔNIO AMBIENTAL EM MATO GROSSO: A CRIAÇÃO DO PARQUE NACIONAL DE CHAPADA DOS GUIMARÃES
Tulasi Krishnadasi dos Santos Branco
- 285 MUSEU DE PERIFERIA: POSSIBILIDADE DE USO DE DOCUMENTO EM ESTADO DIGITAL PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA
Vaneska Mezete Pegoraro
- 289 APRENDIZAGEM HISTÓRICA DOS JOVENS NA CIDADE DE ROSÁRIO OESTE (MT) ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL
Victor Póvoas Jucá Corrêa Lima
- 292 **GPD 5. A CONSTITUIÇÃO DO SABER HISTÓRICO ESCOLAR: LIVROS E NARRATIVAS DIDÁTICAS**
- 294 A AUSÊNCIA DA REVOLTA “RUSGA” NOS LIVROS DIDÁTICOS: ONDE FICA A HISTÓRIA LOCAL?
Ana Paula Lima Botelho
- 296 AS TEORIAS DAS RELAÇÕES RACIAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA
André Filipe Gonçalves Lopes
- 297 A FIGURA BANDEIRANTE NOS DISCURSOS HISTÓRICOS E CURRICULARES
Andressa da Silva Gonçalves; Mauro Cezar Coelho
- 301 CIDADANIA E OS MOVIMENTOS SOCIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA POR MEIO DO LIVRO DIDÁTICO
Guilherme Nogueira M. Muzulon
- 303 APRENDIZAGEM HISTÓRICA: UM ESTUDO SOBRE A COMPETÊNCIA NARRATIVA DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO
Ione Machado Santos; Valter Guimarães Soares
- 306 PRODUZINDO LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: ANÁLISE DO ESPAÇO DIDÁTICO-EDITORIAL BRASILEIRO – 1990-2010
Jandson Bernardo Soares
- 310 IDENTIDADE NACIONAL E A FORMAÇÃO RACIAL BRASILEIRA NO ENSINO ESCOLAR DE HISTÓRIA DO BRASIL NO ADVENTO DA REPÚBLICA – DÉCADAS DE 1890-1920
Leonardo Castro Novo
- 312 IDENTIDADE DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E LÍNGUA PORTUGUESA EM TEMPO DE ESCOLA SEM PARTIDO
Luís César Castrillon Mendes

- 315 AS REPRESENTAÇÕES INDÍGENAS NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: LEITURAS DE ALUNOS XAVANTES DE CAMPINÁPOLIS (MT)
Mirian Regina Camargo Barroso
- 319 A DITADURA MILITAR NOS LIVROS DIDÁTICOS DO BRASIL
Osvaldo Rodrigues Junior; Leticia Seba
- 322 LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: PRODUÇÃO ACADÊMICA EM PERIÓDICOS BRASILEIROS (1970-2018)
Nadia Gaiofatto Gonçalves
- 326 ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: REFLEXÕES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO
Vera Lúcia Silva de Almeida Oliveira
- 330 GPD 6. **ENSINO, APRENDIZAGEM E PROCESSOS AVALIATIVOS NO ENSINO DE HISTÓRIA**
- 332 VERDADES E MANIPULAÇÕES: O QUE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO PENSAM SOBRE AS INFORMAÇÕES PRODUZIDAS PELOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO?
Ana Paula Rodrigues Carvalho
- 336 APRENDIZAGEM HISTÓRICA ATRAVÉS DAS PINTURAS DE MOACYR FREITAS: OS USOS E APROPRIAÇÕES DE IMAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA REGIONAL
Edenilson José de Moraes; Renilson Rosa Ribeiro
- 339 APRENDER A ESCREVER E A PENSAR HISTORICAMENTE: PAPEL MEDIADOR DA ESCRITA EM CONTEXTO DE ERROS CONSTRUTIVOS
Everlin Viana Tavares; Maria Aparecida Lima dos Santos
- 343 RETÁBULOS DA ANTIGA MATRIZ DO SENHOR BOM JESUS DE CUIABÁ: PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL
Felipe Honório Correia Ribeiro; Renilson Rosa Ribeiro
- 346 INVESTIGANDO COMO SE AVALIA NAS AULAS DE HISTÓRIA: REFLEXÕES A PARTIR DO RESULTADO DO PROJETO (COM) PROVA
Juliana Alves de Andrade
- 348 CONCEITOS ELEMENTARES DA GUERRA FRIA A PARTIR DA ANÁLISE DE ITENS DE LIVROS DIDÁTICOS
Leonardo de Carvalho Augusto
- 352 O PROTAGONISMO JUVENIL COMO SUPORTE PARA CIDADANIA: UMA PROPOSTA DE DISCIPLINA ELETIVA EM HISTÓRIA PARA ESCOLA PLENA EM MATO GROSSO
Loami Albuquerque Gama Lopes; Renilson Rosa Ribeiro
- 355 PESQUISA QUANTITATIVA INTERCULTURAL PARA ESTUDO DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA EM LARGA ESCALA: O CASO DO PROJETO RESIDENTE (2018-2021)
Luis Fernando Cerri
- 359 PRODUÇÃO DE TEXTOS E DE LUGARES COMUNS NAS AULAS DE HISTÓRIA: GESTOS DE INTERPRETAÇÃO DE UMA DOCENTE
Maria Aparecida Lima dos Santos
- 363 GPD 7. **ENSINO DE HISTÓRIA, CULTURA E DIVERSIDADE NA CONTEMPORANEIDADE**
- 365 NARRATIVAS E SABERES HISTÓRICOS: AS MARCAS DA TERRA NAS MEMÓRIAS COMPOSTAS DE SÃO JOSE DOS QUATRO MARCOS (MT)
Alex Carbonel Pereira; Marion Machado da Cunha
- 369 OCUPAÇÃO RECENTE DE RONDÔNIA (1974-1984) E O ENSINO DE HISTÓRIA: HISTÓRIA DE VIVÊNCIAS NO PROJETO INTEGRADO DE COLONIZAÇÃO PAULO DE ASSIS RIBEIRO
André Luís Monteiro Ferreira Lopes; Maria do Socorro de Sousa Araújo

- 373 O ENSINO DE HISTÓRIA E A TRANSFORMAÇÃO DEMOCRÁTICA
Ariel Elias do Nascimento; Juliana Ricarte Ferraro
- 376 HISTÓRIA E BIOPOLÍTICA: A PROBLEMÁTICA DA INSTRUÇÃO NA PROVÍNCIA
DE MATO GROSSO (1835-1840)
Cristiano Antonio dos Reis
- 379 NARRATIVAS SOBRE A REGIONALIDADE NO VALE DO TAQUARI (RS) NA PERSPECTIVA
DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA
Cristiano Nicolini
- 382 CULTURA ESCRITA E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE NAS AULAS DE HISTÓRIA
Danielle dos Santos Barreto; Maria Aparecida Lima dos Santos
- 387 PIBID, DIREITOS HUMANOS E PESQUISA-FORMAÇÃO: INTERFACES COM O ENSINO DE
HISTÓRIA
Felipe Rodrigues da Silva; Raquel A. L. S. Venera
- 391 ENSINO PARA TOLERÂNCIA: UMA ABORDAGEM A PARTIR DAS RELIGIÕES DE MATRIZES
AFRICANAS
Fernanda Martins da Silva
- 395 DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL PÓS 1990
Flávia Marques Borges; Norma Lucia da Silva
- 398 ENSINANDO A ALUNOS DO ENSINO MÉDIO A IMPORTÂNCIA DO RELACIONAMENTO ENTRE
HISTÓRIA E LITERATURA
Izaías Euzébio Amâncio
- 400 PRIMAVERA DO LESTE (MT): EDUCAÇÃO PATRIMONIAL, "MÍDIA DIDÁTICA" E LUGARES DE
MEMÓRIA
Júlio Junior Moresco
- 403 GÊNERO, SEXUALIDADE E AS PRÁTICAS DE ENSINO DE HISTÓRIA
Kaique Alves de Sousa; Osvaldo Mariotto Cerezer
- 406 UM ESTUDO SOBRE OS IMPACTOS DAS LEIS FEDERAIS N. 10.639/2003 E 11.645/2008 NOS
SABERES E PRÁTICAS MOBILIZADOS POR PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
Lilian Santos de Andrade; Osvaldo Mariotto Cerezer
- 409 RACISMO E ANTIRRACISMO NA ESCOLA: CAMINHOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI
N. 10.639/2003 NO INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO
Lucas Santos Café
- 412 REFLEXÕES SOBRE A PRESENÇA NEGRA NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA
Lucimary de Holanda Portela
- 415 LITERATURA E HISTÓRIA, SILENCIAR OU ANUNCIAR? OS DILEMAS DA ESCRAVIDÃO AFRICANA
NA ESCRITA DE JOAQUIM MANUEL DE MACEDO NO BRASIL IMPERIAL
Luís César Castrillon Mendes; Renilson Rosa Ribeiro
- 418 ENSINO DE HISTÓRIA AFRICANA, AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA EM MATO GROSSO
Marcelo Henrique Brandão Sampaio; Osvaldo Mariotto Cerezer
- 422 HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA: MEMÓRIA E POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO
DE UM DOMÍNIO
Margarida Dias; Itamar Freitas
- 426 AMAZÔNIA EM DOSSIÊ TEMÁTICO: UMA REFLEXÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA
Mary Tânia dos Santos Carvalho

- 430 D. FRANCISCO DE AQUINO CORRÊA: O MITO DO ESPAÇO SAGRADO E A EXPLORAÇÃO DA TERRA
Moisés Carlos de Amorim
- 434 REPRESENTAÇÕES SOBRE OS POVOS INDÍGENAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES DE HISTÓRIA
Mauro Cezar Coelho; Radanes Aurélio Lima Vale
- 438 INFÂNCIA E CIDADE: OS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS
Rúbia Renata das Neves Gonzaga; Sandra Regina Ferreira de Oliveira
- 442 A LEI N. 10.639/2003 E SUA APLICABILIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA E HISTÓRIA: ENTRE O DITO, O PRETENDIDO E O FEITO
Silmara Dencati Santa Rosa
- 446 DE LAGOA DAS CONCHAS À SANTA RITA DO TRIVELATO: COLONIZAÇÃO 1977-1999
Simone Carneiro da Silva; Osvaldo Mariotto Cerezer
- 448 AS CASAS COMERCIAIS NA PROVÍNCIA DE MATO GROSSO (SECULO XIX): AUGE, CRISE E DECADÊNCIA
Virgínia Maria Castro de Almeida; José Manuel Carvalho Marta
- 452 ENSINO DE HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA EM MATO GROSSO
Virginia Maria Ferreira da Silva; Osvaldo Mariotto Cerezer
- 456 A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER) NA PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DE HISTÓRIA EM ESCOLAS PARAENSES
Wilma de Nazaré Baía Coelho
- 460 **GPD 8. REFLEXÕES SOBRE APRENDIZAGENS E SENSIBILIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA**
- 462 CIDADE E PATRIMÔNIO NO ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL
Arnaldo Pinto Junior; Maria Sílvia Duarte Hadler
- 465 SENTIDOS POLISSÊMICOS: AS AULAS DE HISTÓRIA E AS EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL ATRAVÉS DOS SEUS REGISTROS MEMORIAIS
Fernando Leocino da Silva
- 468 HISTÓRIA, MEMÓRIA E FOTOGRAFIAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA: PROFESSOR JOSÉ LEME DO PRADO VALINHOS (SP) (1966-1976)
Glasiely Virgilio Silva
- 472 ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE CRISE: LUDICIDADE EM FORMA DE CORDEL
Leiva Cristina Severino Botelho; Geina Severino Botelho
- 476 ENSINO DE HISTÓRIA, SECULARIZAÇÃO E MODERNIDADE: INTERSECÇÕES ENTRE O POLÍTICO E O RELIGIOSO NA CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES
Mairon Escorsi Valério
- 480 O PATRIMÔNIO CULTURAL COMO PRÁTICA SOCIAL: O DIÁLOGO COM AS SENSIBILIDADES NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO
Márcia Regina Rodrigues Ferreira; Juliana Menegatti Martins Pasolini
- 483 A HISTÓRIA E O ENSINO DE HISTÓRIA: COMO PENSAM OS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO?
Maria do Socorro de Sousa Araújo
- 487 AFINAL, AS “FONTES HISTÓRICAS/DOCUMENTAIS” TAMBÉM TÊM HISTÓRIA? PERCEPÇÕES E QUESTÕES PARA UMA CONVERSA EM SALA DE AULA
Nileide Souza Dourado

- 491 POR DENTRO DO CURSO: O ENSINO DE HISTÓRIA EM DIÁLOGOS E REFLEXÕES
Regina Célia Padovan; Maycon Dougllas Vieira dos Santos
- 494 DA SALA DE AULA PARA O MUSEU E DO MUSEU PARA A SALA DE AULA: ENCONTROS
ENTRE MEMÓRIA, HISTÓRIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
Regina Celi Frechiani Bitte
- 497 O ENSINO DE HISTÓRIA E TEMPORALIDADES: O USO DE TEXTOS E IMAGENS PARA
A CONSTRUÇÃO DE RELAÇÕES ENTRE O PRESENTE E O PASSADO COM ALUNOS
DO ENSINO FUNDAMENTAL
Sabrina Muller; Halferd Carlos Ribeiro Junior
- 501 HISTÓRIA E DISCIPLINA ELETIVA: ESPAÇO DE DEBATE PARA TEMAS SENSÍVEIS
COMO RACISMO NA MÍDIA
Shirley Souza
- 504 PROFESSOR JOÃO BAPTISTA DE MELLO E SOUZA: MEMÓRIAS DE UM CATEDRÁTICO
DO COLÉGIO PEDRO II
Sônia Maria da Silva Gabriel
- 508 A EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS E DAS SENSIBILIDADES POR MEIO DA EDITORAÇÃO
DIDÁTICA DA ICONOGRAFIA HISTÓRICA
Taís Temporim de Almeida
- 510 GPD 9-13. **PATRIMÔNIO E MUSEUS NAS PESQUISAS EM ENSINO DE HISTÓRIA:
POTENTES ENCONTROS**
- 512 VESTÍGIOS DO SAGRADO: UMA COLEÇÃO DE OBJETOS DO CANDOMBLÉ E O ENSINO
DE HISTÓRIA NO MUSEU HISTÓRICO NACIONAL
Aline Montenegro Magalhães
- 516 O PATRIMÔNIO CULTURAL E O ENSINO DE HISTÓRIA
Almir Felix Batista Oliveira
- 520 OS GAMES DE REALIDADE AUMENTADA E A MOBILE LEARNING COMO POSSIBILIDADES
NA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL
Arnaldo Martin Szlachta Junior
- 524 UM MAR DE HISTÓRIAS: A PRODUÇÃO DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS NO MUSEU DA MARÉ
Carina Martins Costa
- 528 PATRIMÔNIO E ENSINO DE HISTÓRIA: ANÚNCIOS A PARTIR DE PESQUISAS NO PROFHISTÓRIA
Carmem Zeli de Vargas Gil; Caroline Pacievitch
- 532 MEMÓRIA, PATRIMÔNIO E SABERES EM DIÁLOGO: DO VISITANTE AO MEDIADOR
Elizabeth Aparecida Duque Seabra
- 536 DA SALA DE AULA PARA O CEMITÉRIO: EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO ENSINO DA HISTÓRIA
QUE BROTA DOS TÚMULOS
Francisca Nailê Bernardo de Araujo; Cristiane Thais do Amaral Cerzósimo Gomes
- 540 HISTÓRIA LOCAL E REGIONAL: O USO DO MUSEU TEMPORÁRIO COMO PRÁTICA DE ENSINO
NAS AULAS DE HISTÓRIA
Franscielly Vago Moschen; Maria Alayde Alcantara Salim
- 543 O PATRIMÔNIO ARQUEOLÓGICO NAS AULAS DE HISTÓRIA: VIVÊNCIAS COM ALUNOS/AS
DE 5º E 6º ANOS
Gabriela Dors Battassini
- 547 ENSINO DE HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA EM MUSEUS: DIÁLOGOS ENTRE O MUSEU AFRO
BRASIL E O NATIONAL MUSEUM OF AFRICAN AMERICAN HISTORY & CULTURE
Jessika Rezende Souza

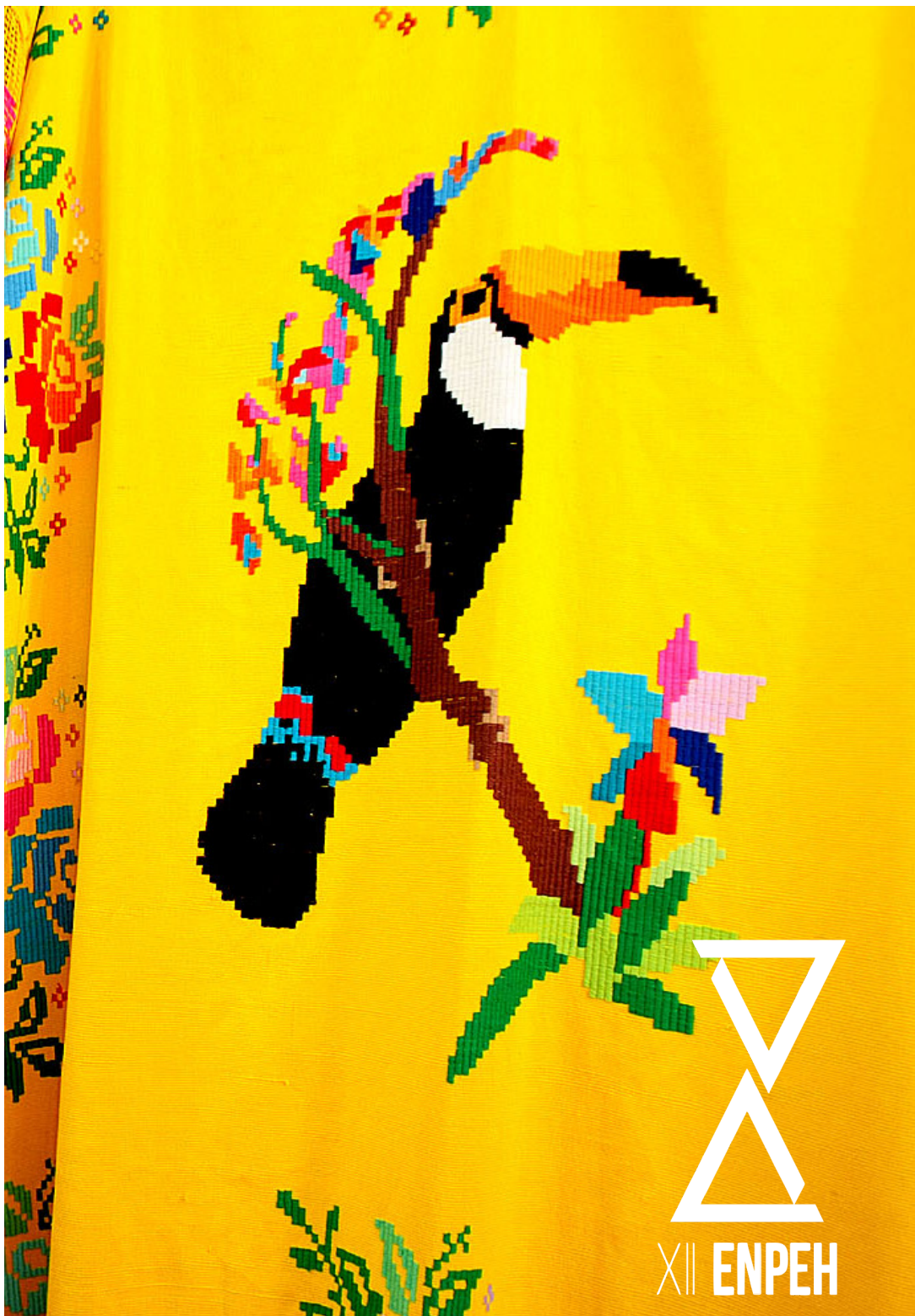
- 551 UM OLHAR SOBRE O PATRIMÔNIO HISTÓRICO-CULTURAL DE MATO GROSSO ATRAVÉS DAS AULAS DE CAMPO: DA FAZENDA JACOBINA À VILA BELA DA SANTÍSSIMA TRINDADE
Jussandro Ferreira de Melo; Cristiane Thais do Amaral Cerzósimo Gomes
- 555 O USO DO DIGITAL COMO POTENCIALIZADOR DE EXPERIÊNCIAS MUSEAIS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA
Luisa da Fonseca Tavares; Marcella Albaine Farias da Costa
- 559 O ENSINO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DA CIDADE EDUCADORA: EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM GUARAMIRIM (SC)
Valdinei Deretti; Mônica Martins da Silva
- 563 **GPD 10. FONTES PARA O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA, AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA**
- 565 IMAGENS SOBRE INDÍGENAS: O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA NO PIBID DE HISTÓRIA – UNEMAT
Aguinaldo Gonçalves Vasconcelos Junior; Marli Auxiliadora de Almeida
- 568 ZÉ DE ANA – MESTRE DA CABULA UM PERSONAGEM REGIONAL NO ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL
Anaclecia Vieira de Jesus; Maria Alayde Alcantara Salim
- 572 XERENTE: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA
Antonia Terra de Calazans Fernandes
- 576 QUILOMBO ABOLIÇÃO: HISTÓRIA E IDENTIDADE
Cléia Batista da Silva Melo
- 580 QUILOMBO DE MATA CAVALO: MARCOS HISTÓRICOS DE LUTA E DE RESISTÊNCIA
Cristiane Carolina de Almeida Soares; Regina Aparecida da Silva
- 584 UMA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E A RELIGIOSIDADE AFRO-BRASILEIRA
Cristina Soares dos Santos; Lucimar Fonseca da Silva
- 588 TRAJETÓRIAS DE AGUDÁS DO BENIN: A BIOGRAFIA COMO FONTE PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DA DIÁSPORA AFRICANA
Edneia Xavier de Lima
- 592 SUJEITOS HISTÓRICOS DA AMAZÔNIA COLONIAL EM NARRATIVAS DIDÁTICAS: JESUÍTAS E INDÍGENAS
Eliana Penha Nunes; Giovani José da Silva
- 596 A APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA: IMPRENSA NEGRA EM SÃO PAULO NA PRIMEIRA REPÚBLICA E O ENSINO DE HISTÓRIA
Francilene de Souza Tavares
- 600 SABERES HISTÓRICOS E CULTURAIS NA ESCOLA INDÍGENA XINŪI MŶKY
Geraldo Abdias Lopes
- 603 FONTES PARA O ENSINO DA HISTÓRIA E DAS CULTURAS INDÍGENAS: “EL PARAGUAY CATÓLICO”, DE JOSÉ SÁNCHEZ LABRADOR, SÉCULO XVIII
Giovani José da Silva
- 607 HISTÓRIA INDÍGENA, MÍDIAS DIGITAIS E ENSINO DE HISTÓRIA
Isabel Cristina Rodrigues
- 611 A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA DE AUTORIA FEMININA NO ENSINO DE HISTÓRIA: REFLEXÕES A PARTIR DAS VIVÊNCIAS DE CAROLINA MARIA DE JESUS
Janaina Rodrigues Pitas

- 615 PRECONCEITO E ESTIGMA: REFLEXÕES SOBRE O ALBINISMO
José Adailton Vieira Aragão Melo
- 619 O TEMPO, TRABALHO E O DIVERTIMENTO: ENTRE A CONVIVÊNCIA E PROIBIÇÕES
DA SEGUNDA FREGUESIA DE DOM PEDRO II EM CUIABÁ SÉCULO XIX
Jhucyrllene Campos dos Santos Rodrigues
- 623 UM DIÁLOGO SOBRE CORPO E CABELO NEGRO NO ENSINO DE HISTÓRIA
Kamila Dinucci Correia Silva; Osvaldo Mariotto Cerezer
- 627 HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NOS PPC DE LICENCIATURA
EM HISTÓRIA DAS IES PÚBLICAS DE MINAS GERAIS
Leandra Paulista de Carvalho; Selva Guimarães
- 630 A PRESENÇA DE INDÍGENAS CHIQUITANO, BORORO E GUATÓ EM VILA MARIA
DO PARAGUAI E SÃO LUIZ DE CÁCERES (1778 - 1847): POSSIBILIDADES DE ENSINO
DA TEMÁTICA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO BÁSICA
Luciana Martinez de Oliveira Costa; Marli Auxiliadora de Almeida
- 633 O USO DE FONTES JESUÍTICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA DO AMAPÁ:
OS ESCRITOS DE JOÃO FELIPE BETTENDORFF (1625-1698)
Núbia Maria Santos da Silva; Giovani José da Silva
- 636 AS ABODAGENS SOBRE A HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA
(LEI N. 10.639/2003) EM MATO GROSSO: AULAS OFICINAS E DIDÁTICA DA HISTÓRIA
Priscila Aparecida Moreira Salgado Siqueira
- 640 SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO PIBID DE HISTÓRIA/UNEMAT: HISTÓRIA E CULTURA
DAS NAÇÕES AFRICANAS HAUSSA E CONGO EM MATO GROSSO
Roziqueli de Jesus Tacio; Marli Auxiliadora de Almeida
- 643 ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA, AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA:
PRÁTICAS DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL
Simone dos Santos Pereira
- 647 NÓS (POBRES) E ELES (RICOS): MODOS DE IDENTIFICAÇÃO E ALTERIDADE ENTRE
O POVO INDÍGENA CHIQUITANO
Verone Cristina da Silva
- 649 PRÁTICAS ESCOLARES E ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA QUILOMBOLA JOSÉ BONIFÁCIO
Wanda Maria de Sousa Borges Filha; Giovani José da Silva
- 653 **GPD 11. ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE CRISES: OLHARES DECOLONIAIS
E INTERCULTURAIS**
- 655 UMA VIA ALTERNATIVA: “PÓS” EM TEMPO E ESPAÇO DE ENUNCIÇÃO
Amauri Junior da Silva Santos
- 659 SILÊNCIOS E MEDIAÇÕES INTER-RACIAIS ATRAVÉS DE UM LIVRO DIDÁTICO
DE HISTÓRIA JUDICIALIZADO
Carla Beatriz Meinerz
- 663 PODE UM PROFESSOR DE HISTÓRIA SUBALTERNO FALAR? NOTAS SOBRE O ENSINO
DE HISTÓRIA SITUADO E O LUGAR DE FALA DA HISTÓRIA
Carla de Moura
- 667 “O PASSADO É FEITO DE LUZES E SOMBRAS”: MARCAS DA COLONIALIDADE NA
HISTÓRIA DOS MUNICÍPIOS DO VALE DO RIO CAÍ (RIO GRANDE DO SUL)
Carlos Eduardo Ströher; Carla Beatriz Meinerz

- 671 A ESCOLA NAS PÁGINAS DA FOLHA ALVORADA: UMA INVENÇÃO “DECOLONIAL” DE FAZER EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL CENTRAL
Edevamilton Lima Oliveira
- 673 SOBRE SILÊNCIO, DISPUTAS E VOZES: A BNCC DE HISTÓRIA EM PERSPECTIVA
Fabiana Rodrigues de Almeida
- 677 NOVOS OLHARES SOBRE O CURRÍCULO NO AMAPÁ: A CONSTRUÇÃO DE UMA ABORDAGEM DECOLONIAL
João Moraes da Costa Júnior
- 681 NOS ENTRE-LUGARES IDENTITÁRIOS: O ENSINO DE HISTÓRIA EMANCIPA SUJEITOS-OUTROS EM TEMPOS DE (DE)COLONIALIDADE?
Lucas Wendell de Oliveira Barreto; Ilka Miglio de Mesquita
- 685 DEBATES EPISTEMOLÓGICOS ATRAVÉS DA FICÇÃO CIENTÍFICA: USO DA FICÇÃO CIENTÍFICA PARA UMA PEDAGOGIA INTERDISCIPLINAR
Luis Claudio dos Santos Bonfim
- 690 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO NAS LICENCIATURAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, CAMPUS SÃO CRISTÓVÃO
Marizete Lucini
- 694 MODERNIDADE E DIREITOS HUMANOS: O JOVEM BRASILEIRO E AS POLÍTICAS COMPENSATÓRIAS
Matheus Mendanha Cruz; Luis Fernando Cerri
- 698 RELATO DE EXPERIÊNCIAS EM INTERCULTURALIDADE E O ENSINO DE HISTÓRIA DA ESPANHA E HISPANO AMERICANAS NA ESCOLA PÚBLICA BILÍNGUE PORTUGUÊS-ESPANHOL
Rodrigo Braga da Rocha Villa Verde
- 702 ENSINO DE HISTÓRIA EM COMUNIDADES INDÍGENAS: REFLEXÕES DECOLONIAS
Rodrigo Lopes Alencar
- 705 A CIDADE PARA PROFESSORES: DESAFIOS EM TORNO DE UM TRABALHO EDUCATIVO COM E PELA CIDADE
Sonia Regina Miranda; Fabiana Rodrigues de Almeida
- 708 OLHARES E ESCUTAS: INTERCULTURALIDADE E IMIGRAÇÃO NOS PROCESSOS EDUCACIONAIS BRASILEIROS
Vanessa Generoso Paes
- 710 **GPD 12. ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA: DISPUTAS ÉTICAS, POLÍTICAS, PEDAGÓGICAS E CIENTÍFICAS**
- 712 ENSINO DE HISTÓRIA NO INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL: UM OLHAR A PARTIR DA CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO INTEGRADO
Ana Paula Hilgert de Souza
- 715 EDUCANDO PARA A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NO ENSINO DE HISTÓRIA: ENCONTROS E DESENCONTROS ENTRE DISCIPLINARIDADE E TRANSVERSALIDADE
Diego Gomes Souza
- 718 O ENSINO DE HISTÓRIA E UMA EXPERIÊNCIA DE ABORDAGEM POLÍTICA COMO ELEMENTO PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA
Ediomar Dallanora
- 722 OS JOVENS, A CULTURA ESCOLAR E O ENSINO DE HISTÓRIA – REFLEXÕES SOBRE O PIBID HISTÓRIA UNIFESP
Elaine Lourenço

- 726 ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: ASPECTOS DA LUTA PELA CIDADANIZAÇÃO E O DIREITO À FORMAÇÃO ESPECÍFICA E DIFERENCIADA NA AMAZÔNIA BRASILEIRA
Fernando Roque Fernandes
- 730 QUEM PERGUNTA DEMAIS ACABA SABENDO O QUE NÃO QUER: EMBATES EM AULAS DE HISTÓRIA EM QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE ENVOLVENDO AS NOÇÕES DE LIBERDADE, DIFERENÇA E IGUALDADE
Fernando Seffner
- 734 EM TEMPOS SOMBRIOS, É PRECISO IMAGINAR UMA OUTRA HISTÓRIA?
Gregory da Silva Balthazar
- 738 O QUE SE PERDE EM UMA ESCOLA MILITARIZADA? A MILITARIZAÇÃO DO CED 308 DO RECANTO DAS EMAS NO DISTRITO FEDERAL
Jorge Artur Caetano Lopes dos Santos
- 742 PARA SABER DE JOÃO: PERFIL SOCIOECONÔMICO DE ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS – APRENDENDO SOBRE A ESCOLA COM O PIBID
Mauro Cezar Coelho
- 746 ENSINO DE HISTÓRIA E MOVIMENTOS SOCIAIS: UMA ANÁLISE HISTÓRICA DA CONSTRUÇÃO NARRATIVA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS EM LIVROS DIDÁTICOS
Renato Jales Silva Junior
- 750 CULTURA HISTÓRICA E REPRESENTAÇÕES DE JOVENS ESTUDANTES ACERCA DE TEMAS SENSÍVEIS: A DITADURA MILITAR EM QUESTÃO
Rubia Caroline Janz
- 754 ELZA NADAI E A IDEIA DO ENSINO DE HISTÓRIA
Tiago Alinor Hoissa Benfica
- 757 AS GREVES DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA DE MATO GROSSO DE 1989 A 2000: UM PERÍODO DE CONQUISTAS E CONSOLIDAÇÃO DO MOVIMENTO
Vania Maria Rodrigues Miranda
- 759 A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO SUDESTE BRASILEIRO (2008-2018)
Victor Ridel Juzwiak; Astrogildo Fernandes da Silva Júnior
- 762 O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM VITÓRIA DA CONQUISTA (BA), NO PERÍODO DITATORIAL NO BRASIL, ENTRE 1964 E 1985: REFLEXÕES PRELIMINARES
Vitória Régia Ferreira da Silva; Maria Cristina Dantas Pina
- 765 GPD 14. **HISTÓRIA, LINGUAGENS E LIVROS DIDÁTICOS**
- 767 O SKATE EM SÃO PAULO: A VIOLÊNCIA DE POLICIAIS CONTRA SKATISTAS NOS ANOS 1970
Bruno Henrique da Silva; Thais Leão Vieira
- 769 ANÁLISE DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO PNL D 2017
Carlos Eduardo de Andrade Marchi
- 773 A LINGUAGEM DO MURO ESCOLAR
Danielle de Marchi Tozatti; Sandra Regina Ferreira de Oliveira
- 776 A QUESTÃO DA MORALIDADE E DA CENSURA NA DÉCADA DE 1970: ANÁLISE DE “SUBMUNDO DA SOCIEDADE” (1973) DE ADELAIDE CARRARO
Elisa de Araújo Lopes; Thais Leão Vieira
- 780 MADAME SATÃ: INTERPRETAÇÃO SINCRÔNICA ENTRE OBRA E RECEPÇÃO
Felipe Biguinatti Carias; Thais Leão Vieira

- 783 "COMEÇAR DE NOVO E CONTAR COMIGO!": AUTONOMIA FEMININA NA TV BRASILEIRA EM MALU MULHER (1979-1981)
Isabella Christina; Thais Leão Vieira
- 787 FOTOGRAFIA E GÊNERO: A REPRESENTAÇÃO DE MULHERES AFRICANAS NA 1.ª EXPOSIÇÃO COLONIAL PORTUGUESA DE 1934
Karla Ribeiro G Mesquita; Thais Leão Vieira
- 791 GRANDE OTELO: O CORPO NEGRO NA CULTURA POPULAR E NA PRODUÇÃO CINEMATOGRAFICA BRASILEIRA (1940 - 1984)
Raisha Conceição Silva; Thais Leão Vieira
- 795 A HISTÓRIA LOCAL COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM HISTÓRICA: O CASO DO MUNICÍPIO DE GUARANTÃ DO NORTE (MT)
Roberta Siqueira de Souza Antonello; Ana Paula Squinelo
- 798 AS IMAGENS DA GUERRA DO PARAGUAI EM COLEÇÕES DIDÁTICAS DO PNLD 2018
Vera Lúcia Nowotny Dockhorn; Ana Paula Squinelo
- 801 VADINHO: UMA MORALIDADE À MARGEM
Watila Fernando Bispo da Silva; Thais Leão Vieira
- 805 **PAINÉIS DA PESQUISA**
- 806 APRENDER HISTÓRIA DA ÁFRICA ATRAVÉS DA LITERATURA
Bruno Pinheiro Rodrigues, UFMT
- 807 HISTÓRIA INDÍGENA: MATO GROSSO COLONIAL
Loiva Canova, UFMT
- 808 POTENCIALIDADES DO USO DO CINEMA NO ENSINO DE HISTÓRIA: FICÇÃO, REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E CULTURA HISTÓRICA
Maristela Carneiro, Unicentro
- 809 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: PERSPECTIVAS EM TEMPOS DE CRISE
Wilma de Nazaré Baía Coelho, UFPA
- 810 CULTURA DIGITAL E ENSINO DE HISTÓRIA: CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE PESQUISA
Aléxia Pádua Franco, UFU
- 811 EDUCAÇÃO HISTÓRICA: TEORIA E PESQUISA
Geyso Dongley Germinari, Unicentro
- 812 A PESQUISA EM HISTÓRIA DE MATO GROSSO: HISTORIOGRAFIA E FONTES (SÉCULOS XVIII E XIX)
Nauk Maria de Jesus, UFGD
- 813 **EVENTO PARALELO**
- 813 ACERVOS HISTÓRICOS & ENSINO NA PRÁTICA
Flávio Conche do Nascimento, SAP-MT; Vanda da Silva, SAP-MT



XII ENPEH

Apresentação

Os trabalhos apresentados durante o XII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História. “Territórios disputados: a produção de conhecimento no ensino de História em tempos de crise” (XII Enpeh), realizado na primeira quinzena de novembro de 2019, na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), traduzem uma parcela importante das pesquisas desenvolvidas no campo do ensino de História em diferentes níveis da graduação e pós-graduação nas universidades brasileiras, especialmente diante de um cenário de perseguição a professores, da negação da ciência e ataques à pós-graduação dentre outras questões extremamente graves por nós vivenciadas no cotidiano da sociedade brasileira.

Pesquisar, produzir e socializar novos saberes e conhecimentos, como os apresentados nos Grupos de Pesquisa em Diálogo (GPD), representa uma forma concreta de resistência, de valorização da ciência e das pesquisas, assim como representa também a importância dos professores/pesquisadores que produzem conhecimentos provocando impactos nos cursos de formação inicial e continuada e nas práticas pedagógicas dos/as professores/as de História, demarcando um espaço importante de resistência para manter viva a esperança por dias melhores, de respeito a ciência e a diversidade de ideias no âmbito social e educacional brasileiro.

O conjunto dos trabalhos inscritos e apresentados nos dá a dimensão das diversidades de temas, objetivos, problemas de pesquisa, metodologias e referenciais teórico-metodológicos que embasam as pesquisas realizadas nos últimos anos, resultado do empenho de pesquisadores/as que enriquecem cotidianamente as discussões e contribuições para o Ensino de História. Nesse cenário, as conquistas individuais e coletivas representadas pelas pesquisas publicizadas no evento merecem reconhecimento, pois são resultado de esforços que visam, como objetivo maior, chegar aos espaços escolares e, particularmente, almejam a melhoria da formação docente e

da prática pedagógica dos/as professores/as de História na sala de aula. A valorização da relação entre formação docente, pesquisa e sua interlocução com cotidiano vivenciado nas diferentes instituições escolares, onde se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem da História, fortalece a formação da consciência crítico-reflexiva dos sujeitos históricos.

O caráter multifacetado desses trabalhos nos remete para a importância da diversidade de metodologias, de aportes teóricos, de fontes, documentos e sujeitos e grupos sociais em diálogo com as diferentes instâncias do fazer docente e do fazer historiográfico desenvolvidas no interior das universidades e das escolas de educação básica. Esse é um aspecto essencial a ser considerado, pois demonstra os múltiplos olhares para a produção do conhecimento historiográfico e para o ensino de História destinados para as demandas postas pela contemporaneidade e, especialmente, pelos desafios e ameaças à ciência e educação vivenciadas no tempo presente.

As diferentes pesquisas, considerando suas especificidades e potencialidades, apontam para a perspectiva de desenvolvimento de olhares, ações e práticas voltadas para análises críticas em relação a diversas questões, como currículos e formação de professores, currículos escolares, livros e outros materiais didáticos, políticas públicas e reformas educacionais para a educação básica e, especialmente, para os saberes e práticas docentes em tempos de crise. Apontam também para o fortalecimento do campo do Ensino de História como espaço de disputas para o fortalecimento da cidadania e da justiça social e também para a compreensão acerca dos diferentes contextos históricos, sociais e culturais no qual o ensino de História se faz presente.

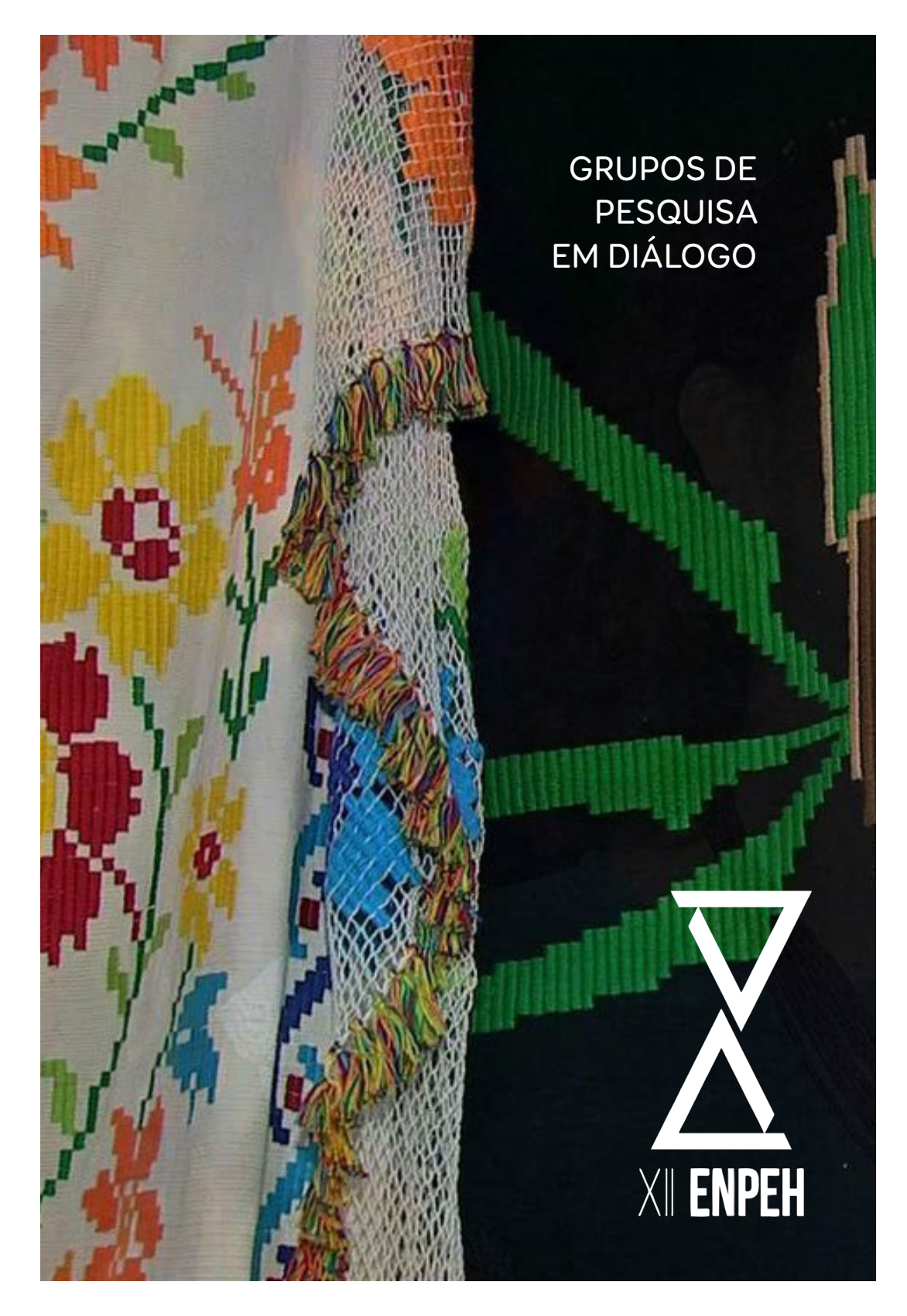
Nesse contexto, é importante reafirmar que as narrativas sobre o passado são reivindicadas no tempo presente em função das necessidades e lutas empreendidas de acordo com cada momento, colocando a ciência e o conhecimento produzidos pela humanidade a serviço das necessidades e das lutas que se apresentam no dia a dia.

Temos a certeza de que os trabalhos apresentados durante o XII Enpeh representam não só a grande variedade de temas pesquisados em diferentes universidades brasileiras, mas também a riqueza da produção do conhecimento em tempos de crise como um ato de defesa das universidades, das escolas, dos/as professores/as e de estudantes.

Essa obra, congregando relatos, memórias e resumos de trabalhos, é uma forma registrar e lembrar o que vivenciamos naqueles dias de novembro nas dependências da UFMT, na cidade de Cuiabá, durante o XII Enpeh. Foram dias que a universidade se transformou no “chão da escola”.

Cáceres-MT, agosto de 2021.

Oswaldo Mariotto Cerezer
Renilson Rosa Ribeiro
Comissão Organizadora



GRUPOS DE
PESQUISA
EM DIÁLOGO


XII ENPEH

GPD 1. História pública, mídias e linguagens culturais: desafios à pesquisa e às práticas no ensino de história



Segundo Jurandir Malerba, “é preciso considerar a história popular/pública (que atinge grandes audiências), veiculada por meio de variadas mídias (livros, televisão, internet, cinema, museus), um campo fundamental e permanente de reflexão a exigir a atenção permanente dos historiadores acadêmicos”. (2014, p. 43). Tendo como foco essa preocupação, que diz respeito não apenas à produção do conhecimento histórico, mas também ao ensino, pretende-se discutir formas de conhecimento histórico que circulam na sociedade, bem como seus usos, abusos e potencialidades. Propõe-se refletir sobre as (des)articulações entre História Acadêmica e História Escolar, e examinar: 1) produções extra-acadêmicas sobre o passado que visam públicos variados, sejam filmes, jogos eletrônicos, revistas de consumo, novelas, documentários, ficção-histórica, quadrinhos, material digital, dentre outros; 2) A função social do historiador e do professor de história, assim como as diretrizes e práticas relacionadas ao ensino e a aprendizagem histórica, diante do boom atual de história midiática, espetacularização e serviços de memória, relacionados muitas vezes a interesses econômicos e/ou agendas políticas; 3) seguindo Bergmann (1989) e Rüsen (2012), pensar na elaboração da história em seu sentido “empírico” (o que é apreendido no ensino da História), “reflexivo” (o que pode ser apreendido) e “normativo” (o que deveria ser apreendido), elaboração que não se restringe ao método e ao ensino de história escolar ou acadêmica, mas que relacionam ciência especializada e vida prática por diferentes discursos históricos socialmente produzidos. Em síntese, a proposta do GPD consiste em aglutinar pesquisas e propor reflexões que dizem respeito à circulação das ideias e narrativas históricas, especialmente por meio de linguagens culturais em mídias de massa e redes sociais, pensando em formas de problematização e apropriação para o Ensino de História.

Coordenação: Márcia Elisa Tete Ramos (UEM); Eder Cristiano de Souza (Unila)

Do Orkut ao Facebook: diálogos entre professores de História da Educação Básica em uma “comunidade de aprendizagem” virtual

Cristiane de Assis Portela

Doutora em História Social pela UnB.
Professora adjunta do Departamento de História/UnB.
cportela.historia@gmail.com

Clarissa Adjuto Ulhoa

Doutora em História pela UFG.
Professora adjunta do Curso de História/UFJ.
clarissau@gmail.com

Iara Toscano Correia

Doutora em História Social pela UFU.
Professora adjunta do Instituto de História/UFU.
iaratoscano@hotmail.com

Esta comunicação propõe analisar as formas de interação construídas entre professores da educação básica em uma comunidade virtual fechada do Facebook, intitulada “Ensino Dinâmico de História”. Nela, estão inscritos e interagem mais de 24 mil profissionais da História que atuam em diferentes etapas do ensino, no âmbito das redes pública e privada de educação, oriundos de diferentes regiões e contextos do Brasil. A página que acompanhamos surgiu em 2006 como uma comunidade do Orkut, migrou para o Facebook em 2011 e permanece bastante ativa desde a sua origem. Temos acompanhado esta página nos últimos meses e a singularidade das experiências ali apresentadas nos motivou a realizar uma análise de elementos relacionados ao ensino de História que estão presentes em postagens elaboradas por professores de educação básica, considerando

tanto os posts quanto as reações, os comentários e os compartilhamentos decorrentes deles. Argumentamos que essa comunidade virtual pode ser encarada como um espaço informal de formação continuada de historiadores que atuam na educação básica brasileira, indicando potencialidades para a constituição de “comunidades de experiência” em torno do conhecimento histórico. Elegendo os eixos: encontros, embates e engajamentos, optamos metodologicamente pela construção de uma etnografia da prática escolar (André, 1995), mas nesse caso, tendo como lócus uma plataforma digital. Procuramos, primeiramente, compreender os mecanismos que professores acionam para construir formas de colaboração mútua no âmbito dessa comunidade virtual. Em seguida, buscamos entender se os docentes demonstram dissensões teóricas e políticas, percebendo em que termos tais divergências se manifestam nos diferentes diálogos postados. Demonstrando que a comunidade funciona como um espaço em que os professores compartilham estratégias metodológicas diversas, buscamos argumentar como esses debates se situam entre perspectivas críticas e um reforço da “técnica pela técnica”. Constatamos que esse material nos permitia ir além de uma leitura prática, nos possibilitando também refletir sobre formas de auto inscrição identitária e os sentidos de pertencimento ali apresentados. O material coletado nessas redes virtuais também nos possibilitou compreender como estes professores de História, ao apoiarem-se mutuamente em busca de soluções para as diferentes realidades que enfrentam em suas salas de aula, constroem estratégias informais de formação continuada. A partir dessa chave começamos a nos questionar: Será possível defender uma ideia de comunidade de aprendizagem entre os professores de História a partir das relações estabelecidas em redes virtuais? De que maneira essas comunidades virtuais permitem o fortalecimento de uma identidade entre os professores de história das redes de ensino espalhadas pelo território brasileiro? A interação entre comunidades virtuais de professores do ensino básico de História, que se reúnem com a finalidade de apoio mútuo e trocas de experiências a partir de redes sociais, podem ser objeto de análise da História? E se podem, de que maneira estes canais também produzem uma rede de referências sobre as experiências de ensino que podem ser interpretadas como fontes para História? Quais os limites dessas fontes fluidas de informação para o seu uso na historiografia, que se configuram como um

acervo “aberto” e “movediço”? Essas questões foram norteadoras para as reflexões desse estudo. Tomamos como hipótese a compreensão de que se constitui ali uma “comunidade de aprendizagem”, que opera em modalidade virtual, mas reverbera em práticas compartilhadas e estratégias metodológicas replicadas em diferentes contextos de salas de aula e situações do ensino de História, possibilitando compreender formas de conhecimento que circulam nos processos de ensino e aprendizagem de História, sendo essas interações, favorecidas pelas linguagens culturais forjadas em redes sociais. Nos interessou compreender como profissionais de História acionam formas de articulação e divulgação de suas práticas, e como estes debates chegam e reverberam entre os estudantes que estão em formação. Neste sentido, se o campo da história pública (Mauad; Almeida; Santhiago, 2016) tem se consolidado no Brasil nos últimos anos e a sua popularização favorece o reconhecimento, o acesso e a produção de narrativas históricas voltadas para públicos diversos - para além da academia -, nos parece igualmente importante que os historiadores acadêmicos estejam atentos aos espaços públicos virtuais em que professores de História se articulam e constituem maneiras informais de acessar e compartilhar conhecimentos históricos ao mesmo tempo em que viabilizam estratégias de formação continuada e experimentam a constituição de uma comunidade motivada por uma identidade social e profissional: a de professores/as de História que atuam na educação básica. Em termos metodológicos, é importante destacar algumas singularidades que esse tipo de fonte nos apresenta, a fim de demonstrar que estamos cientes do tipo de material com o qual lidamos, e assim contextualizar suas formas de produção, seus produtores e a finalidade para a qual estão sendo produzidas. Não há como exigir ordem, estabilidade e previsibilidade de uma fonte que caracteriza a cultura de nosso tempo, que prima pela incerteza, instabilidade e imprevisibilidade. (Ramos, 2012). Contudo, os comentários postados nos fóruns das comunidades virtuais significam um gigantesco acervo “aberto” e “movediço”. Ao escolhermos as postagens do grupo Ensino Dinâmico de História como fontes de pesquisa, nos deparamos com uma outra situação desafiadora: o enorme número de posts que podem ser conferidos ao longo de seu feed; inclusive, foi possível estimar que, em apenas um dia, são publicadas mais de uma dúzia de novas postagens pelas professoras e professores membros. Diante disso, optamos por dar ênfase a

três aspectos fundamentais, a saber: a) as alianças e as formas de colaboração mútua entre os professores de História; b) as manifestações de dissensões teóricas e políticas que se destacam no campo atual do ensino de História; e c) o compartilhamento de metodologias para o ensino de História que possam ser consideradas engajadas e/ou contra-hegemônicas. A análise proposta reafirmou para nós a compreensão de se constituir ali uma “comunidade de aprendizagem” – no sentido que a definem Paulo Freire e bell hooks (Freire, 1996; hooks, 2013), que opera em modalidade virtual mas que reverbera em práticas compartilhadas e replicadas em diferentes contextos de salas de aula e situações do ensino de História. São formas de conhecimento que circulam nos processos de ensino e aprendizagem de História, e estas interações são favorecidas pelas linguagens culturais forjadas em redes sociais. Destaca-se também no conjunto narrativo apresentado pelas postagens, a característica de não restringirem suas preocupações às práticas do ensino de História, ao contrário disso, muitos professores se autoinscrevem como pesquisadores e trazem debates próprios da pesquisa histórica, indicando, inclusive, uma subversão ao padrão por vezes cerceador dos debates acadêmicos, o que acaba por (re)aproximar destas leituras, professores que estão distanciados da universidade. Possivelmente, tal fato ocorre por ser um espaço que reúne professores com perfis muito diversos: professores com titulação de mestrado e doutorado, aqueles que fizeram graduação há muito tempo e não mais retornaram à universidade, outros que depois de muito tempo de prática docente retornaram à academia em função das políticas públicas de ampliação de cursos de pós-graduação - em especial os Mestrados Profissionais em História, além de estudantes em formação inicial. Deste modo, a página também diz respeito a uma diversidade geracional e um encontro de pluralidades, que torna este um lócus ainda mais singular para pesquisas.

Palavras-chave: Professores de História; Ensino e aprendizagem em História; Formação continuada docente; Comunidade virtual; Pedagogia engajada.

Letramento histórico-digital: Ensino de História e tecnologias digitais

Danilo Alves da Silva

Mestre em Ensino de História pelo ProfHistória/UFRN.
Professor de História na Secretaria de Estado da Educação,
da Ciência e Tecnologia da Paraíba e da rede marista de educação.
daniloalveshistoria@gmail.com

É impressionante o quanto a vida cotidiana de crianças, jovens e adultos se encontra profundamente alterada pela ininterrupta e poderosa penetração social das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação e oferece diversas possibilidades na produção do conhecimento, como também a exclusão social, pois dentro do sistema econômico predominante no mundo, o capitalismo, as dificuldades de acesso ao mundo digital é um problema a ser enfrentado. Contudo, não podemos ignorar que as tecnologias digitais criaram um cenário para o pensamento, aprendizagem e comunicação humana, fazendo a humanidade transitar da cultura alfabética para uma cultura digital. Esta pesquisa partiu da observação e da identificação de um problema no ensino de História do lugar onde atuo como professor, exigindo de mim uma investigação e a elaboração de uma proposição para solução de tal problema. Desse modo, o objetivo principal deste trabalho é construir um caminho investigativo para o ensino de História visando desenvolver por meio dele o letramento histórico-digital de estudantes da Educação Básica, considerando a produção do conhecimento histórico neste âmbito de formação escolar. Para atingir o objetivo central desta pesquisa, buscamos observar as práticas docentes dos professores de História do Colégio Marista Pio X, ouvir os estudantes e tomar conhecimento das produções acadêmicas existentes sobre o tema deste trabalho para, enfim, propor um

produto educacional para o ensino de História. Efetivamos a observação e da identificação de um problema no ensino de História do lugar onde atuamos como professor, exigindo de mim uma investigação e a elaboração de uma proposição para solução de tal problema. Desse modo, o objetivo principal deste trabalho é construir um caminho investigativo para o ensino de História visando desenvolver por meio dele o letramento histórico-digital de estudantes da Educação Básica, considerando a produção do conhecimento histórico neste âmbito de formação escolar. No primeiro momento buscamos caracterizar o ensino de História do Colégio Marista Pio X em João Pessoa, capital da Paraíba. Para isso recorreremos à narrativa histórica sobre a chegada dos Maristas no Brasil, no estado da Paraíba, especificamente na cidade de João Pessoa, e ainda que não tenha sido o foco do capítulo, a historicização da instituição religiosa mostrou-se relevante para situá-la dentro do contexto histórico de disseminação da fé católica que, por meio da educação, estabeleceu um modelo educacional no Brasil. Buscamos ainda relacionar a cultura digital e o ensino de História tomando como referência as pesquisas e estudos já desenvolvidos, bem como observando as práticas já experimentadas pelos profissionais da disciplina com relação ao advento das tecnologias e suas relações com o ofício do historiador. Visando ao desenvolvimento de competências e habilidades para produzir conhecimento histórico, apropriamo-nos do conceito de operação historiográfica de Michel de Certeau (2015), em que ele considera o lugar, os procedimentos e o texto como elementos necessários ao processo de elaboração da escrita histórica. Nesta perspectiva, buscamos desenvolver um caminho investigativo para o ensino de História que considere as demandas sociais e o lugar de inserção social dos estudantes, fazendo com que eles se apropriem de procedimentos básicos da pesquisa e produzam uma narrativa que apresente a aprendizagem histórica significativa. Discutimos também os fundamentos teóricos que sustentam cientificamente esta pesquisa, e defendemos que é a didática do ensino de História. (Rüsen, 2015; Saddi, 2010; Cardoso, 2008) que deve procurar responder às necessidades advindas de jovens pelo uso das tecnologias digitais na produção de sentido ao passado e na construção de narrativas históricas que respondam às necessidades temporais da vida prática. Elaboramos um caminho metodológico que visou contribuir para o desenvolvimento de habilidades históricas e digitais em estudantes

concluintes de uma etapa de formação para ingressarem no Ensino Médio. O caminho metodológico é constituído de três etapas, a saber: investigação histórica, que consiste na fase da apreensão de procedimentos de pesquisa; a apropriação de saberes tecnológicos e digitais aplicados à pesquisa histórica, momento em que a competências tecnológicas e digitais são desenvolvidas nos estudantes; e, por fim, a constituição histórica de sentido expressas em diferentes linguagens, que consiste no desenvolvimento da competência narrativa. (Rüsen, 2015). O fio condutor deste estudo foi a experiência docente à luz de um aporte teórico baseado em Schmidt (1999; 2016), Caimi (2006), Rüsen (2010; 2015), Lee (2011), Lucchesi (2014), Aguiar (2011), Oliveira e Freitas (2014) e Barca (2017), buscando a todo momento reconhecer os avanços e limites dentro do meu espaço de atuação do ensino de História, colaborando na construção de cidadania e na leitura crítica de mundo, em que a teoria e prática deveriam dialogar constantemente. A estratégia metodológica utilizada foi uma abordagem qualitativa do tipo exploratório, em virtude de ser este um problema pouco investigado, e o procedimento adotado foi à análise documental. Os estudantes conseguiram demonstrar por meio de suas narrativas, o quanto a relação presente e passado amplia o interesse por aprender História. A partir da análise das narrativas da plataforma digital, fomos levados a acreditar que o desenvolvimento de conceitos e noções históricas deve ser desenvolvido no Ensino Fundamental, para que o estudante no Ensino Médio tenha condições de aprofundar processos históricos e construir narrativas mais complexas. Nesse ponto, também percebemos a compreensão da narrativa histórica como resultado da narrativa da experiência pessoal, em detrimento do estudo de processos coletivos mais amplos. Assim, o reconhecimento por parte dos estudantes de que eles não perdem seu lugar de sujeito histórico quando elaboram narrativas históricas, indica que o processo de produzir conhecimento pode desenvolver autonomia intelectual. Com esta pesquisa, percebemos o quanto os investigadores desse campo precisam dialogar com a ciência de referência – a História – na construção de metodologias que estimulem a reflexão sobre habilidades e competências digitais. Nesse sentido, o letramento histórico-digital aparece como uma ferramenta metodológica para o ensino de História, pois ao tempo que estimula reflexões sobre questões inerentes ao ofício de ensinar e aprender História provoca os historiadores a

pensarem a relação entre a produção metodizada do conhecimento histórico na pesquisa e no ensino, elemento fundamental na relação da História como Ciência e da História enquanto disciplina escolar. Este trabalho não encerra as discussões, ao contrário, colabora com inferências sobre a temática em questão e aponta a necessidade de trilhar outros caminhos que avancem na produção de saberes no campo do Ensino de História. Essas produções deverão tomar como referência a ciência História, estabelecendo um diálogo profícuo com as tecnologias digitais. Considerando que há poucas pesquisas sobre o Ensino de História e as TDIC, permanece a necessidade de estudos que visem ampliar e aprofundar metodologias de letramento histórico-digital que alarguem as possibilidades de aprendizagem dos estudantes na Educação Básica, como também a formação dos professores, na perspectiva de apropriação crítica da cultura digital e no desenvolvimento de habilidades de usabilidade.

Palavras-chave: Ensino de História; História – ciência; Letramento; Tecnologias digitais; Cultura digital.

A pesquisa sobre a UFPA e a produção do documentário “1968: 50 anos depois”

Edilza Joana Oliveira Fontes

Doutora em História Social pela Unicamp.

Professora associada do Curso de História, PPGHist e ProfHistória/UFPA.
edilzafontes@yahoo.com.br

Este estudo pretende levantar os trabalhos feitos acerca do combate e documentação do regime militar na Universidade Federal do Pará, bem como visa debater a produção do documentário 1968: 50 anos depois como um instrumento didático para uso no ensino de História da educação básica. Este trabalho possui alinhamento teórico com as considerações de Jorge Nóvoa (2012, p. 46-47) que aponta a possibilidade de analisar documentários “como agentes da história e como documentos e instrumento de preparar estudantes para a pesquisa”. O uso do documentário em sala de aula pode ser um instrumento auxiliar do professor e motivador para os alunos realizarem pesquisas. É preciso, portanto, pensar a conexão entre o ensino de história e a noção de fontes históricas com o intuito de “apontar para renovações possíveis” (Seffner, 2017, p. 244); há necessidade de o professor utilizar fontes em suas aulas. Ademais, parte-se do princípio de que a “formação histórica dos alunos depende apenas em parte da escola”. (Cerri, 2011, p. 44). Acredita-se que o processo de ensino-aprendizagem de História deve ser encaminhado por meios de dispositivos móveis. Segundo Matos (2012, p. 271), a “internet pode ser um instrumento para a construção de um aprendizado mais prazeroso e fomentar o protagonismo juvenil”. Para Nóvoa (2012, p. 470), o professor de história deve apoderar-se da motivação provocada pelos audiovisuais para aprofundar a leitura e o interesse pela história entre os alunos. Rodrigo Ferreira (2011, p. 208), vê o crescimento

de “novas linguagens de comunicação e suportes, como a televisão, cinema, vídeo cassete, DVD e internet” por meio da história pública. A memória oficial da UFPA é contada a partir das obras construídas pelo período em que se instaurou o governo militar, destacando, dessa forma, o caráter modernizante desse regime no que concerne às mudanças pelas quais a instituição sofreu no período de pós-1964. Atualmente, busca-se, portanto, documentar a memória que visa pôr em relevo os atos de censura e repressão desses governos por meio de práticas arquivistas que visam documentar, a partir de relatos, os aspectos coercitivos desse período como parte de um dever da memória. Dessa forma, em 2004, ano que o golpe militar de 1964 completava 40 anos, um grupo de ex-alunos da UFPA publicou um livro intitulado *Relatos Subversivos* (Lima, 2004), em que os testemunhos de ex-alunos questionavam a memória oficial da UFPA no tocante a harmonia e o desenvolvimento da instituição. Posteriormente, em 2007, quando a UFPA completou 50 anos, foi publicado um livro intitulado *História e Memória da UFPA* (Fontes, 2007) em que se aprofundou um pouco mais o conhecimento acerca da história da instituição, colocando em foco a questão dos direitos humanos, tema esse ainda pouco abordado na história da UFPA. Ainda, organizou-se um projeto de pesquisa denominado *Os Anos de Chumbo na UFPA: memória, história, trauma e cultura educacional (1964-1985)* com o objetivo de fazer o levantamento documental no arquivo central da UFPA, no acervo fotográfico da Biblioteca Central e do Museu da UFPA, bem como fazer o registro de depoimentos de professores, ex-alunos e servidores que foram afetados por atos dos governos militares, ou por atos das administrações superiores da UFPA, que agiram de forma a violar direitos desses indivíduos. Um dos objetivos do projeto foi construir um acervo digital com os depoimentos para que eles sejam fontes para a escrita da história da instituição. Esse projeto pretende produzir documentários sobre os temas relatados pelos testemunhos. O acervo digital das memórias de ex-alunos e professores foi feito e publicado na AEDi da UFPA. É um acervo de fontes orais e visuais. O processo de seleção dos depoentes e os registros das memórias foram feitos com roteiro específico e definidos, seguindo os procedimentos da metodologia da História Oral. (Ferreira, 1996). Um dos critérios para seleção dos depoentes foi de registrar as memórias de pessoas que sofreram violações dos direitos humanos e cuja história de vida

expressam traumas ainda presentes. A partir disso, notou-se que é possível promover um diálogo com o ensino de história no tocante aos aspectos referentes ao regime militar. A produção do documentário, publicado no site do Laboratório Virtual de Ensino de História e no canal do YouTube desse laboratório, visa chegar até a sala de aula por meio de iniciativas de professores de história e, principalmente, por intermédio dos estudantes, ou seja, desenvolvendo uma proposta a partir do uso e produção de fontes audiovisuais. Para Sarlo (2005), os jovens vivem na cultura do vídeo e recorrer a esta cultura audiovisual pode ser um elemento novo para potencializar a capacidade dos alunos em aprender História. Propõe-se, então, apresentar aos alunos e professores um documentário em que há argumentação sobre a ditadura militar, assunto presente no programa do ensino médio. Ademais, com o uso de vídeos, pode-se focalizar a participação dos estudantes contra o regime militar implantada no Brasil, utilizando-se de uma precisão documental, produto de trabalho de uma pesquisa feita. Entende-se, portanto, que há uma cultura audiovisual entre os alunos e que é possível usar o YouTube como canal de registros de documentários que podem ser baixados pelo professor para suas aulas. Pretende-se apontar um processo de ensino-aprendizagem em que o uso de documentários e filmes seja instrumento pedagógico, isto é, utilizar o documentário 1968: 50 anos depois como ponto de partida de realizações de atividades práticas propostas pelo professor que visem uma otimização do processo de aprendizagem por parte dos alunos. O documentário que produzimos tem por tema o ano de 1968 na UFPA, possuindo cerca de 22 minutos. Com a produção do documentário, pretende-se questionar os silêncios produzidos e a memória consolidada de 1968 na UFPA, bem como pretende quebrar o silêncio sobre violação dos direitos humanos na instituição e assim possibilitar escrever uma nova história da universidade. A pesquisa documental que se elaborou – levantando os jornais paraenses do período, registros de depoimentos dos servidores que viveram os anos sessenta na UFPA e o levantamento fotográfico e de correspondência entre os reitores e o SNI – permite afirmar que é possível construir um instrumento didático que pretende dialogar com uma cultura digital escolar. O documentário foi feito com base em um roteiro que procurou explicar o que foi a proposta de reforma do ensino que o reitor Silveira Neto pretendeu fazer e porque os

alunos da UFPA se contrapuseram a ela. O documentário registra, ainda, as atividades do movimento estudantil e o seu esfacelamento ante à reação violenta da ditadura militar. A metodologia desta pesquisa consiste em um levantamento bibliográfico acerca do que se foi produzido no tocante ao combate e documentação do regime militar na UFPA, a fim de contextualizar a criação do documentário 1968: 50 anos depois. Fez-se, a partir disso, a análise teórica com objetivo de argumentar a favor da possibilidade de utilizar o referido documentário como material didático para as turmas de ensino básico de História. Usamos o Word para fazer a seleção de fotos, criando um vídeo inicial. Procuramos um programa que estivesse acessível, disponível, que foi o Filmora, que é gratuito para edição de imagem, áudio e vídeo em português de fácil acesso. Capturamos vídeos que já estavam gravados no repositório da UFPA, mas pode-se gravar os depoimentos pelo smartphone. O documentário 1968: 50 anos depois foi possível porque se utilizou a base documental de uma pesquisa já desenvolvida e usamos os registros de memórias já feitos e publicados no repositório da UFPA. As oficinas que se fez para produção de documentário e os vários debates realizados com os alunos bolsistas de pesquisa, assim como a utilização de recursos tecnológicos, foram importantes para a construção de uma narrativa histórica que se contrapõe à memória construída da UFPA.

Palavras-chave: Ensino de História; Narrativa histórica; Documentário; Universidade Federal do Pará; Ditadura militar.

Televisão, telenovela & história pública: observações gerais

Edvaldo Correa Sotana

Doutor em História pela Unesp/Assis.

Professor adjunto do Departamento de História, PPGHIS e ProfHistória/UFMT.

edsotana11@gmail.com

Nos últimos anos, pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento tem se ocupado em estudar a história da televisão brasileira e de seus diferentes produtos. Com relação as telenovelas, uma breve pesquisa possibilita levantar um expressivo número de estudos acadêmicos. Dentre eles, tem-se os trabalhos de Heloisa Buarque de Almeida (2001), Esther Hamburger (2005), Maria Lourdes Motter (1999 e 2001), Michèle e Armand Mattelart (1989), Simone Maria Rocha (2016), Lília Junqueira (2012), Daniela Stocco (2008), Simone Maria Rocha, Matheus Luiz Couto Alves e Livia Fernandes de Oliveira (2013). Não obstante a relevância dos estudos existentes, são poucos os pesquisadores que discutem as relações entre o gênero telenovela e a história pública. Com base nesta constatação, objetiva-se refletir sobre telenovela e história, apontando, igualmente, para características gerais dos meios televisivos e para o lugar das narrativas sobre o passado na telinha. Ainda que brevemente, é intenção explorar exemplos de narrativas deste gênero que remetem aos acontecimentos da história brasileira. De acordo com Marcos Napolitano (1998, p. 90-91), é preciso observar que:

Fazer referência a acontecimentos sociais e históricos que estão em evidência no momento de sua exibição ou que fazem parte da época encenada, em se tratando de novelas com temas históricos. Estes elementos costumam ser apresentados de maneira muito fragmentada.

Em razão do tempo disponível para discussão, a comunicação intenta discutir narrativas acerca da história do Brasil engendradas na telenovela *Lado a Lado*, exibida pela Rede Globo de Televisão, em cento e cinquenta e quatro capítulos, entre 10 de setembro de 2012 e 8 de março de 2013, na faixa de programação das 18 horas. Escrita por João Ximenes Braga e Cláudia Lage, a novela *Lado a Lado* teve sua trama ambientada no Rio de Janeiro, então capital federal, no início do século XX (1903-1910). De modo sintético, a produção foi protagonizada por dois casais: “o casal branco, Laura (Marjorie Estiano) e Edgar (Thiago Fragoso); e o casal negro, Isabel (Camila Pitanga) e José Maria (Lázaro Ramos)”. (Rocha, 2013, p. 207-208). Dentre as diferentes temáticas abordadas na referida telenovela, pode-se destacar a reforma urbana do Rio de Janeiro, a derrubada dos cortiços conhecida como “Bota-abaixo” e a Revolta da Vacina (1904), acontecimentos que ocorreram durante o governo Rodrigues Alves (1902-1906) e a administração municipal de Pereira Passos (1902-1906). A Revolta da Chibata (1910), a chegada do futebol ao Brasil, a prática da capoeira e a repressão policial, o prelúdio do samba, os cordões carnavalescos, a formação do morro da Providência, o aparecimento do cinematógrafo, a fotografia e a utilização da eletricidade também figuram na produção. Após abordar dados e elementos específicos da telenovela escolhida, a apresentação busca tecer considerações sobre a temática abordada centrando-se em três eixos de discussão. Primeiro, pretende-se abordar a telenovela como documento. Tem-se ciência da importância de considerar aspectos histórico-sociais em que a telenovela é produzida/consumida, tendo em conta a “historicidade dos meios de comunicação social e de seus produtos”. (Busetto, 2008, p. 11). Como documento, uma telenovela contém registros sobre o “momento do qual ela participa enquanto ficção que se apropria do cotidiano e do qual participa inserida na vida diária do público telespectador”. (Motter, 2001, p. 76). De certa forma, exerce um duplo papel: “um produtor e uma fonte de armazenamento de dados do presente” (Motter, 2001, p. 81), o que possibilita analisá-la como documento. Além disso, importa pensar as características da própria telenovela. Há décadas, a telenovela se consolidou como uma espécie de “crônica do cotidiano”. (Calza, 1996, p. 9). Como destacou Esther Hamburger (1998, p. 443), cada produção tem personagens, difunde comportamento, lança modas, veicula músicas que transmitem determinada noção de “ser contemporâneo”;

além de engendrar modelos de namoro, casamento, organização familiar; militância, dentre outros. Segundo a autora: “A novela dá visibilidade a certos assuntos, comportamentos, produtos e não a outros; ela define uma certa pauta que regula as interseções entre a vida pública e a vida privada.” Também é necessário refletir acerca das características do meio televisivo e as questões relativas a difusão de narrativas sobre o passado na telinha. Ao discutir as funções da história pública num país marcado por uma forte concentração midiática, Sônia Meneses abordou vários componentes que devem ser considerados para pensarmos a escrita da história nos meios de comunicação. Dentre eles está “o tratamento do passado como mercadoria que pode ser ‘comprada’ na banca de revista, no supermercado, no canal de assinatura da TV ou acessada no blog de divulgação histórica”. (Meneses, 2018, p. 181). Refletir a partir destes três eixos fomentará a discussão sobre os limites e possibilidades da História Pública. Certamente, há ampla discussão sobre o conceito de história pública. A área emergiu na Inglaterra nos anos 1970 e, em seguida, “ganhou espaço no Canadá, Austrália, Itália, África do Sul e Estados Unidos”. Os pesquisadores ingleses definiram o “lôcus ‘público’ para além da divulgação de um conhecimento organizado e mediação de conhecimentos locais”. Para eles, não se tratava da “eliminação da ciência histórica”, mas de “reflexões sobre a atuação profissional capaz de estimular a consciência histórica para um público amplo, não acadêmico”. Em 1979 foi criado o National Council on Public History, em Nova Iorque, EUA. A partir da década de 1980, pesquisadores estadunidenses ampliaram o escopo de atuação, sua metodologia e seus objetivos. Com relação ao uso público da história e frente às demandas sociais e tecnológicas, passaram a “lidar com um público diverso e com as mídias; refletir sobre os sujeitos fora do ambiente acadêmico, com suas vontades e discursos múltiplos”. (Almeida; Rovai, 2011, p. 7-8). Apesar de mais recente, a produção brasileira aborda as relações entre História Pública e Mídia. São exemplos os estudos de Cecilia Miglorancia e Marta Fonterrada (2011), Valéria Dias (2011), Rodrigo de Almeida Ferreira (2011), Michael Frisch (2016), Thais Nívia de Lima Fonseca (2016), Marialva Barbosa (2016), Anita Lucchesi e Bruno Leal Pastor de Carvalho (2016), Bruno Leal de Carvalho (2018). Ainda é escassa, contudo, a produção referente a História Pública e Televisão. Na coletânea “Que história pública queremos?”, Sônia Meneses (2018) escreveu a partir

de uma instigante indagação: “Qual a função da história pública em um país caracterizado por uma forte concentração midiática?” Portanto, considerar as relações entre história pública e telenovela implica em discutir o referido produto audiovisual como documento e as características tanto do gênero quando do meio, para, assim, tratar da difusão de narrativas sobre o passado na telinha. A partir desta proposta inicial, espera-se aprofundar a reflexão e contribuir para a produção do conhecimento na área, pois, além diversidade de aspectos que podem ser abordados, ainda são poucos os estudiosos de história ocupados em analisar as facetas de objeto como tamanha potência na sociedade brasileira contemporânea.

Palavras-chaves: História Pública; Mídias; Televisão; Novelas; História do Brasil contemporâneo.

TDIC e Ensino de História: potencializando as pinturas de Sr. Guigui como fontes para o estudo da história de Itumbiara/GO

Eliane de Freitas Silva

Mestre em Tecnologias, Comunicação e Educação pela UFU.
Professora de História na rede de ensino estadual de Goiás (Seduc-GO).
eliane.freitas@seduc.go.gov.br

Aléxia Pádua Franco

Doutora em Educação pela Unicamp.
Professor adjunta da Faculdade de Educação e do PPGCE/UFU.
alexia@ufu.br

O trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa de mestrado profissional, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Comunicação e Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGCE/UFU), que discutiu e experimentou o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na organização, preservação e socialização de memórias e no estudo da História local da cidade de Itumbiara/GO. No contexto da cultura digital em que grande parte de crianças, jovens e adultos têm a seu dispor, via web 2.0, informações em tempo real de acontecimentos das mais remotas regiões do planeta e sobre as quais todos comentam também em tempo real, a pesquisa teve como objetivo desenvolver um objeto de aprendizagem digital que pudesse contribuir para que espaços museais e escolares mobilizassem o acesso e reflexão de memórias e histórias locais pouco valorizadas, mas que constituem a formação e identidade dos moradores do município, enquanto seres sociais. Com as tecnologias digitais, a aprendizagem não se restringe a um espaço delimitado por paredes; elas

possibilitam a criação, na rede, de distintos ambientes educacionais, por meio da interatividade com ferramentas digitais, da interação entre seus usuários e conexão entre espaços *online* e *off-line*. Com base nestas potencialidades, o produto final do Mestrado Profissional foram cartas onde estão reproduzidas pinturas quase esquecidas no Museu Municipal, que representam o cotidiano de Itumbiara em diferentes espaços e temporalidades, e também códigos QR que conectam as pinturas com o site “História de Itumbiara em Tela”, disponível em <https://www.historiadeitumbiaraemtelas.org/>. Este site explora o contexto de criação destas pinturas pelo pintor autodidata Sr. Onofre Ferreira dos Anjos, conhecido como Sr. Guigui, e as memórias ali representadas. A construção do site e das cartas com códigos QR pretendeu favorecer a preservação, organização, divulgação, acesso e multiplicação de memórias locais, bem como colaborar para o ensino da história local nas escolas e a inclusão digital de docentes e discentes. Possibilitar o contato do cidadão itumbiarenses com sua própria história e permitir a ele protagonizar a socialização das memórias sobre a cidade, e reflexões sobre a relação entre passado e presente de maneira significativa, por meio de novos registros no site mobilizados por questões propostas ao final da explicação de cada uma das pinturas impressas nas cartas, foi outro objetivo desta pesquisa. Compreender o passado, na sua relação com o presente, é uma tentativa de encontrar a identidade individual e coletiva. Mergulhar no passado nos remete a memória, a lembrar o que outrora foi casualmente, às vezes, intencionalmente, esquecido. A memória está imbuída de subjetividades, como expressa Nora (1993), “porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções”, concretizando – sem em objetos, lugares e símbolos. O estudo da história local demanda o encontro e a exploração de memórias e possibilita a percepção do indivíduo como sujeito histórico. As telas do Sr. Guigui mobilizam o encontro com o passado, a partir da ativação das memórias pela observação de um recorte de tempo e espaço feita pelo artista em cada uma de suas obras que funcionam como disparadoras de memórias que corroboram para a identificação do indivíduo com o seu passado. Como numa transposição temporal é possível (re)viver o passado por alguns instantes diante das lembranças suscitadas por um

objeto ou lugar de memória, assim como pelas pinturas do Sr. Guigui. Ao conferir maior velocidade no processamento de informações, as TDIC multiplicam a capacidade de armazenamento e redimensionam a comunicação e interação de pessoas. As tecnologias digitais, usadas de maneira rotineira e democrática, guardam e fazem circular memórias, em volume cada vez maior e com mais intensidade. Na educação escolar, dispositivos móveis, softwares e conexão com a Internet podem aumentar a simbiose entre o espaço físico e o mundo digital (Santaella, 2007) e colaboram para a aprendizagem por meio do acesso e exploração de múltiplas fontes. Estes princípios delinearão a criação do site e das cartas com códigos QR para dinamizar a circulação de memórias sobre a história local de Itumbiara. Por meio dos códigos QR impressos nas cartas, onde também estão registradas breves legendas que instigam a curiosidade do leitor e o mobilizam para acessar o site onde há mais informações e questões sobre a tela reproduzida na carta, se conecta a materialidade de algumas criações de Sr. Guigui expostas no Museu Municipal com outras memórias relacionadas ao que ele pintou, registradas no site por meio de textos entremeados por hiperlinks para outros sites. Construído de maneira que o usuário possa interagir, adicionando, nos comentários, outras memórias sobre a cidade mobilizadas pelas pinturas do Sr. Guigui e pelo seu conteúdo digital, o site confere autonomia ao visitante da página na busca de conhecimento e aumenta, de forma exponencial, a disponibilização de materiais que podem ser transformados em material didático para aulas de História, fontes para escrita da História, bem como disparadores de reflexões sobre mudanças e permanências no cotidiano de Itumbiara/GO. O objeto de aprendizagem digital composto pelas cartas integradas ao site por meio dos códigos QR foi explorado em aulas de História de uma turma de 4º ano do ensino fundamental. Nestas aulas, experimentou-se as potencialidades da utilização das TDIC para enriquecimento do estudo da história local, ainda que persistam obstáculos com a infraestrutura tecnológica das escolas e o pouco reconhecimento de sua contribuição para o processo de ensino e aprendizagem de crianças e jovens.

Palavras-chave: Ensino de História; História local; Sujeitos de memória; Pinturas; Tecnologias digitais.

História pública, Ensino de História e produção audiovisual: discussão a partir da série “Guia Politicamente Incorreto” (2017)

Josias José Freire Júnior

Doutor em História pela UFG.
Professor do ensino básico, técnico e tecnológico no IFB.
freire.josias@gmail.com

Esse resumo apresenta uma pesquisa desenvolvida acerca das estratégias de produção de conhecimento histórico na série “Guia Politicamente Incorreto” (2017) a partir dos temas da história pública, do ensino de história e a produção audiovisual. A história enquanto ciência garante a racionalidade de sua produção, na historiografia, através do controle teórico-metodológico das etapas da pesquisa. Contudo, a história científica não é capaz de controlar a distribuição e a função social desse conhecimento, para além da sua dimensão, embora a questão da apresentação da história também seja um de seus problemas, conforme apresenta os campos da didática da História e da História Pública. Certamente, uma das formas mais importantes de divulgação não estritamente historiográfica do conhecimento histórico é o audiovisual, seja no cinema ou em outras mídias. Com expressiva disseminação no mundo contemporâneo, o significado do audiovisual para a ciência história e para o ensino de história ainda está em aberto, especialmente com a diversificação e ampliação de seus gêneros e tipos, no contexto da revolução informacional de nossos dias. Nessa direção, o objetivo desse trabalho foi compreender os significados epistemológicos e didáticos para a história das narrativas audiovisuais veiculadas pela série “Guia Politicamente Incorreto” (2017). Para tanto, buscou-se constituir um repertório teórico-conceitual para reflexão sobre as funções sociais do

conhecimento histórico a partir dos campos da chamada história pública e da didática da História, bem como estabelecer relações entre a história pública, a didática da História e produção audiovisual contemporânea, além de discutir os elementos técnicos, contextuais e formais da série televisiva em questão. Os referenciais teóricos dessa pesquisa estabelecem diálogos com os campos da história pública, da didática da história e da produção audiovisual. A história pública é o campo da reflexão histórica que se dedica às discussões acerca da produção de histórias para públicos mais amplos, para além das escolas e da academia, por exemplo. A história pública considera, pois, novos agentes na cadeia produtiva do conhecimento histórico, e reconhece que a história produzida por seus divulgadores abre importantes questões para as reflexões teórico-históricas contemporâneas. A história pública elabora e busca compreender, assim, o significado de saberes históricos não necessariamente acadêmicos ou escolares, sejam os produzidos pelo e/ou para o Estado - nos monumentos, museus, efemérides - ou para produzir uma história para o mercado uma história como produto cultural a ser consumido. A produção audiovisual pode se relacionar, pois, com a produção do conhecimento histórico sob diferentes perspectivas, a partir de seus registros específicos nos âmbitos acadêmico, escolar e público. Dessa forma, a partir do entrecruzamento dos campos da história pública e das relações entre produção do conhecimento histórico e audiovisual, se propôs discutir a série televisiva “Guia Politicamente Incorreto” (2017) a partir do referencial teórico mencionado. Discutiu-se, dessa forma, a produção e a apresentação dessa série, tendo por base as concepções teóricas – referências, estratégias e características – e didáticas – no sentido de reprodução do conhecimento histórico para além de seu âmbito acadêmico. A pesquisa ora apresentada foi desenvolvida em duas etapas, primeiro, a elaboração de um repertório teórico-conceitual, a partir de uma revisão da literatura, de modo a possibilitar uma reflexão sobre a série a partir dos campos da didática da História e da História Pública, seguida de uma análise qualitativa da série, abrangendo seus conteúdos – temas abordados – e sua forma - estratégias audiovisuais empregadas. Realizou-se, assim, um levantamento bibliográfico de textos acadêmicos que foram classificados e analisados, mapeando a produção dos campos mencionados. Para tal levantamento, buscou-se prioritariamente artigos acadêmicos que abordam temas

das relações entre produção audiovisual e conhecimento histórico e história pública. Seus resultados foram organizados em uma tabela a partir do qual os artigos puderam ser selecionados, a partir de seus títulos e resumos, e analisados, conforme as demandas teórico-metodológicas que surgiram nos desdobramentos da pesquisa. A segunda etapa da pesquisa se dedicou propriamente a análise da série “Guia Politicamente Incorreto”. Para tanto, se desenvolveu uma discussão de seus conteúdos, bem como dos elementos da linguagem audiovisual presentes na mesma. Esta etapa consistiu, pois, na assistência de episódios da série do preenchimento de tabelas com as informações extraídas e posterior análise das informações, à luz dos debates conceituais promovidos pela primeira etapa da pesquisa. A reunião, comparação e análise crítica desses dados em conjunto com a discussão conceitual promovida pela revisão da literatura, possibilitaram uma compreensão significativa da série, que ora pode ser apresentada como resultados dessa pesquisa. Destacam-se, dentre tais resultados, a constatação da diversidade e da heterogeneidade de conteúdos e estratégias da narrativa audiovisual da série. Ressalta-se que os aspectos indicados determinam de maneira relevante a História produzida pela série, suas funções diante de audiências específicas. Em relação ao desenvolvimento da temática nos episódios analisados da série, como mencionado, são apresentados diferentes participantes que comentam os respectivos temas de cada episódio. Neste sentido, pode-se afirmar que a série, embora a diversidade dos entrevistados não signifique automaticamente a mesma diversidade de pontos de vista, se dedica a construir a perspectiva, o efeito narrativo, de múltiplas opiniões sobre as temáticas, respondendo à demanda de debates, polêmicas e controvérsias que a própria série coloca como seu diferencial, sua singularidade. Há, pois, uma estratégia de construção de uma aparência de diversificação de opiniões sobre as temáticas apresentadas. Concernente às estratégias audiovisuais empregadas nos episódios analisados da série, destaca-se a diversidade de recursos, bem como sua qualidade técnica. Efeitos de animação, computação gráfica, montagem de imagens históricas, presentes em todos os episódios analisados, indicam a inscrição da série no âmbito de produções audiovisuais comerciais produzidas profissionalmente direcionadas ao grande público como produtos a serem consumidos. A série “Guia Politicamente Incorreto” pode ser considerada, dessa forma, um

produto audiovisual de relevante qualidade técnica, e na qual essa qualidade faz parte indubitavelmente de suas estratégias de divulgação e colocação no mercado como produto a ser consumido. Cumpre-se, desse modo, reconhecer que não pode ser ignorado ao sentido da narrativa audiovisual desenvolvido pela série, as funções sociais que os saberes históricos por ela reconstruídos em linguagem audiovisual, não podem ser desvinculados de seus elementos técnicos como estratégia de convencimento e cumprimento de seus objetivos enquanto produto comercial. Nessa mesma direção, ao se considerar a série de seu ponto de vista temático, narrativo, suas escolhas técnicas e estratégias audiovisuais, entende-se que nessa diversificação de fontes, de conteúdos e recursos, tal série se apresenta como produto cultural-midiático que se inscreve em um lugar entre entretenimento e divulgação de conhecimento, com funções sociais diversificadas. De maneira imediata, a série comunica comercialmente, por assim dizer, histórias produzidas a partir de procedimentos metodológicos-disciplinares, inseridos em um contexto de entretenimento, com recursos e estratégias características desse universo. Como produtora de saberes científicos em linguagem audiovisual, a série deve ser compreendida como produto típico de nossa época, no qual os limites entre a comunicação de conhecimentos, produção informações e entretenimento são cada vez mais tênues.

Palavras-chave: Ensino de História; História pública; Didática da história; História ciência; Produção audiovisual.

Novos horizontes virtuais: a historiografia recente a respeito do “meme” de internet

Leoncio Alencar Mateus de Freitas

Mestrando em Ensino de História pelo ProfHistória/Unemat.
leonciomateus93@gmail.com

Este trabalho se oriunda da pesquisa para a produção de uma dissertação de mestrado profissionalizante em ensino de história que aborda o Meme de internet como objeto de estudo e ferramenta didática no processo de aprendizagem, e tem por tema o levantamento da produção acadêmica a respeito do Meme de internet. Nesse sentido, ao longo do engajamento nos estudos referentes aos memes de internet diversas indagações foram surgindo como a exemplo, existem trabalhos acadêmicos que problematizam o fenômeno dos memes? se sim, no que estes trabalhos focam? Os professores de história utilizam memes na sala de aula? Como a teoria lida com essa nova forma de linguagem? Pensamos que os memes “não são simples “coisas”, uma vez que fazem parte dos fazeres humanos, englobam saberes, aprendizados, ensinamentos e simbologias de várias naturezas”. (Silva; Fonseca, 2007, p. 71). Estudar e utilizar memes é trabalhar com a história imediata, como entende Marcos Silva e Selva Guimarães, onde os exemplos da cultura material são quase infinitos e as possibilidades de ensino e aprendizagem se expandem, permitindo a compreensão de diferentes sujeitos, culturas e fatos. (Silva; Fonseca, 2007, p. 69). Objetivamos promover um levantamento bibliográfico e uma discussão a respeito do fenômeno, e da utilização do Meme de internet como objeto de estudo, e fazer uma análise da bibliografia existente sobre a utilização do meme no ensino da disciplina de história. Na web os internautas brasileiros se consideram os melhores “fabricadores de memes” do mundo. Esses objetos virtuais comportam uma característica muito pertinente de

apresentar uma ideia, acontecimento ou qualquer informação de maneira rápida e eficiente, ao “bater o olho” em um meme, é possível que, o sujeito rapidamente entenda a ideia por de trás da mídia (seja um meme em imagem, som ou vídeo). Isso ocorre, talvez, porque um meme para “viralizar”, para funcionar de fato e se replicar, precisa estar sintonizado com as coisas do cotidiano da população em geral. Ao tratarmos de memes da internet e da sua utilização, ou como ferramenta didática ou como fonte, estamos tratando de cultura material. A utilização dos memes da internet ajuda ainda a acionar a memória do aluno, dessa forma, o professor de História trabalhará com a cultura material do tempo presente (o próprio meme) e a cultura imaterial, as sensações, memórias e saberes que aquele objeto desperta. Entretanto é preciso atentar-se ao fato de que os memes da internet, como qualquer outra imagem, não se fizeram espontaneamente, nem estão lá por acaso. Os memes são elaborados por algum indivíduo ou grupo. É preciso estar claro para o professor, e principalmente para o aluno que vai trabalhar com os memes, que estes não ilustram e nem reproduzem a realidade tal como ela é, eles a constroem a partir de uma linguagem própria que é produzida e depois reproduzida num dado contexto histórico. (Saliba, 2004, p. 119). É preciso ter em mente por parte do professor de história que o mau uso de imagens “pode implicar, inclusive, destruir significados estáveis, desmontar sentidos estabelecidos, desmistificar ilusões ou mitos já cristalizados. (Saliba, 2004 p. 120). Nós, profissionais da educação, necessitamos estar sempre atualizados com as mudanças de hábito e costumes da sociedade, afinal de contas nosso objeto de trabalho é o ser humano e, na maioria das vezes os jovens; estes vivem conectados com as mudanças que, cada vez mais rápidas, criam tendências, fazem moda, ensinam, informam, mas também desinformam. A metodologia adota para este trabalho foi a quantitativa e qualitativa, foram levantados nove trabalhos acadêmicos que tem no seu título a palavra meme. A pesquisa foi realizada na internet em páginas de pesquisa e em acervos digitais universitários como o acervo do programa de pós-graduação em arte e cultura visual PPGACV/UFG e as dissertações do Mestrado Profissionalizante em história o ProfHistória. Após um levantamento bibliográfico sobre o problema dos memes compreendi, com muito agrado, que esse é um assunto que já está sendo tratado pelos professores de história da educação básica e pelos acadêmicos do nível da graduação e

pós. Dos resultados encontrados separei nove trabalhos sendo oito artigos científicos e uma dissertação de mestrado. O leitor que se interessar sobre o tema após o contato com esse artigo, pode se aprofundar um pouco mais com trabalhos (além dos já citados) como o artigo: *“O uso de memes como ferramenta facilitadora no processo ensino-aprendizagem”* dos estudantes de biologia da UFPE Luan Marques da Silva, Klayton Carvalho dos Anjos, Márcia Maria da silva e Heitor Ayres Belo França. *“O sequestro do imaginário e a escrita da história: o caso dos memes históricos e as recepções do Nazismo”*, da Caroline Alves Marques Mendes e Marcella Albaine Farias da costa. *“O meme como expressão popular no ensino de arte: alguns pensamentos e conceitos base do projeto de pesquisa EVMS”*, de Felipe Aristimuño. *“Ensino de história e memes: reflexões a partir de uma experiencia com uma turma de ensino fundamental* da Fabiana Dantas.

Palavras-chave: Ensino de História; Internet; Redes virtuais; Memes; Historiografia.

As letras de RAP e história pública no Ensino Médio: uma forma de ensinar sobre o ofício do historiador

Lucas Nunes da Cunha

Graduando do Curso de Licenciatura em História/Unemat.
lucasnunesdacunha21@gmail.com

Ione Castilho

Doutora em História pela PUC-RS.
Professora interina do Curso de Licenciatura em História/Unemat.
ione_castilho@yahoo.com.br

Existe um longo caminho para a difusão do entendimento acerca do que se define por história pública um caminho maior ainda para que as pessoas compreendam e aceitem que existem várias fontes históricas e que entre elas o RAP também pode ser utilizado como uma fonte. Acredito que o tema precisa ser discutido com maior frequência a fim de estimular novos estudos e debates, e assim tornar o tema acessível a todos de uma maneira mais clara e compreensível. Tenho como objetivo deste trabalho construir uma ligação da cultura hip hop local ao ofício do historiador que tem como uma de suas principais funções sociais analisar e questionar a sociedade e suas vivências, uso como documento para realização da análise sobre os jovens da nossa sociedade e seu cotidiano as letras de rap do grupo conexão CNV; o conexão CNV é um Grupo de Rappers da cidade de Cáceres que desde o ano de 2016 vem lutando pelo seu espaço no cenário musical, suas letras apresentam conteúdo diversificado, mas sempre com foco na transmissão de ideias e valores da realidade da maioria dos jovens da classe trabalhadora, ressaltando as lutas sociais contemporâneas por espaço, respeito e valorização dos jovens, para dar segurança aos participantes nos locais de

encontro das batalhas de estilo livre (*freestyle*) e também alertar sobre os perigos das ruas e do envolvimento com drogas, o grupo vem servindo de modelo para jovens de realidades semelhantes que tem se inspirado neles para também iniciar suas produções musicais. Viso esclarecer as práticas do ensino de história através de letras de Rap que promovam reflexão sobre o cotidiano de jovens em nossa região de fronteira, e a função que essas obras possuem quanto a realidade das pessoas que as ouvem, usando as letras para mostrar o contexto social da região. O grupo de Rap que escolhi trabalhar, usa para a elaboração de suas letras uma linguagem de fácil entendimento pelos jovens e utiliza referências da sociedade Cacerense, aumentando assim o nível de relação direta do professor/historiador e alunos que compartilham do entendimento das mesmas. Os trabalhos do grupo se tornam um facilitador para a difusão de conhecimento de uma forma mais leve e descontraída e que se relaciona com a realidade de muitos dos jovens que estão presentes nas escolas de nossa cidade. As pesquisas feitas por um historiador têm por objetivo divulgar e repassar o conhecimento, porém muitas vezes este conhecimento acaba ficando preso dentro das salas das universidades. A história pública tem por objetivo/consequência colocar o historiador como historiador na sociedade, como um historiador pratico, e propagar a história fora dos meios acadêmicos, tornando a história não só como currículo escolar e sim como parte essencial da cultura de uma sociedade. O rap abrange o conceito prático de história pública ao colocar em prática a elaboração de referências a determinados fatos públicos e ao mesmo tempo criar documentos de teor histórico da cultura popular da sociedade. A cultura hip hop no Brasil tem se amalgamado a história pública de tal forma que ela tem se tornado de tal forma um dos mais fortes meios de expressão de ideias e pensamentos. Principalmente, mas não somente, nas grandes cidades o hip hop tem feito importante papel de veículo de expressão e de base moral para jovens e adultos de áreas periféricas. Divido a importância que o rap adquiriu socialmente e o peso da responsabilidade daqueles que dizem representar as massas humildes, cada vez mais o hip hop tem buscado espaço igualitário e condições de visibilidade como as demais culturas populares. Para a realização deste trabalho, estou valendo-me da análise de artigos/textos, para pensar a utilização do rap como documento e material didático utilizo os autores Esdras da Silva Barbosa (2017) e Michele

Perciliano (2017) e para relacionar o rap com a história cultural e ofício do historiador uso os textos de André Pugliese (2010) e Samira Moratti Frazão (2016) que ajuda a complementar este artigo com sua resenha da obra História Política no Brasil, que abordam o tema das mídias na sociedade em seu contexto histórico, sua influência na vida da sociedade e na construção de pensamento. Os resultados ainda são preliminares, o projeto de trabalho se encontra em construção mas o esperado é que traga uma discussão sobre como disseminar o conceito de história pública se valendo de letras de rap do grupo conexão CNV que exemplificam a realidade dos jovens, também dos recursos tecnológicos atuais que como já pude observar que quando bem utilizados são ótimas formas de transmitir informação e aguçar a busca pelo conhecimento, a questão que busco responder é como os professores de história podem estar utilizando a cultura do movimento hip hop local como ferramenta, de um jeito produtivo e que entre em diálogo com as vivências do aluno na sociedade.

Palavras-chave: Ensino de História; História pública; Movimento Hip Hop; Cultura juvenil; Ofício do historiador.

Ideias de jovens estudantes sobre a História como Ciência

Márcia Elisa Teté Ramos

Doutora em Educação pela UFPR.

Professora do Curso de Licenciatura em História e ProfHistória/UEM.

metramos@uem.br

O que o historiador produz buscando explicações/sentidos, percorre um longo caminho, e isso geralmente é desconhecido pelas pessoas. Poderíamos repetir a mesma frase, substituindo “historiador” por “professor de história” que estaríamos expressando nossa ideia principal: o *savoir-faire* do profissional da história parece destituído da legitimidade científica na História Pública. Dizemos “parece”, pois, neste texto apresentamos considerações iniciais de uma pesquisa decorrente do Projeto Residente. Este último, é coordenado pelo Prof. Dr. Luis Fernando Cerri, e tem como objetivo analisar as respostas obtidas por meio de um questionário organizados pelos participantes da pesquisa, destinados à jovens estudantes do Ensino Médio, de países como Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai, Chile, Venezuela, Peru, Colômbia e México. Mobilizamos a partir do Projeto Residente o interesse em saber como ideias sobre História na sua relação com a Ciência vêm circulando, na medida em que termos hipóteses prévias de que as *fake news*, ou mesmo a história chamada revisionista conservadora, estão incidindo na maneira do sujeito pensar o mundo, os outros e a si mesmos. O projeto Residente, atualmente, com mais de 70 participantes, dá continuidade a um ciclo interinstitucional e internacional de pesquisa sobre cultura, aprendizagem e consciência históricas e cultura política que vem sendo desenvolvido desde 2007. A segunda etapa confere também em buscar como os jovens pensam e representam o passado, a identidade pessoal e coletiva e como projetam futuros, bem como mapear alguns elementos da circulação social de conhecimentos históricos, tanto nas esferas formais e escolares quanto nas

esferas não formais e extraescolares. A etapa seguinte é a consolidação das bases de dados e a análise delas, novamente de modo coletivo e colaborativo, com planos de análises envolvendo os pesquisadores que se envolveram na aplicação dos questionários, enfocando por diferentes perspectivas a extensa quantidade de informações a ser obtidas. Aqui, diversos métodos de análise poderão ser empregados, desde a análise estatística descritiva até a análise estatística inferencial, por exemplo, desagregando os dados em suas variáveis, cruzando informações e estabelecendo correlações entre distintos fenômenos constatados. Cotejam-se ainda as análises quantitativas com outros estudos quantitativos e qualitativos, bem como com a literatura produzida no âmbito da historiografia, da teoria e do ensino da História. Em termos de fundamentos teóricos, a pesquisa sustenta-se nos conceitos de consciência histórica e cultura histórica discutidos por historiadores e teóricos da história alemães do grupo de J. Rüsen, K. Bergmann e K. Jeisman, mas a análise dos dados produzidos abre-se a diferentes vertentes das ciências humanas e sociais, o que facilita a colaboração e a participação ativa de pesquisadores formados em diferentes perspectivas. Como exemplo, os dados podem ser analisados por *softwares* como o Evoc2000, construído a partir da Teoria das Representações Sociais e do conceito de Núcleo Central das representações sociais, que é uma perspectiva distinta daquela da consciência histórica. A pesquisa objetiva levantar dados a partir de questionários quantitativos amplos que permitam estabelecer panoramas do pensamento dos jovens estudantes do ensino médio e de seus professores sobre os temas estabelecidos, que possam, uma vez analisados por diferentes métodos, estabelecer contribuições relevantes para as políticas públicas quanto ao ensino e à divulgação científica em História, bem como subsidiar professores e autores em seu trabalho destinado aos estudantes e ao público não especialista. A pesquisa se filia à família de métodos quantitativos, e registra-se o esforço de construção coletiva e colaborativa em todas as suas fases. Espera-se construir uma amostra não probabilística, mas com extensa base geográfica e grande quantidade de casos, em torno de 5 mil questionários de estudantes e 500 questionários de professores no Brasil e mais 9 países da América Latina. No caso de nossa pesquisa no âmbito da UEM, como desdobramento do Residente, envolve o ProfHistória/UEM, com os mestrandos Danielle Sella Buss, Jeferson Gevivier e Márcio Diniz.

Os resultados servirão para a elaboração de suas pesquisas e elaboração do produto. Como resultados prévios, podemos inferir que estes jovens estudantes, conseguem relacionar a História à Ciência, contudo, a pesquisa vem mostrando o peso das redes sociais e *youtubers*, como esferas confiáveis em torno do conhecimento histórico. Esta análise nos dá uma “bússola política” também. No contexto das questões, vemos a presença marcante da religião e de ideias problemáticas em relação à ditadura civil-militar brasileira. No geral, percebe-se a desqualificação dos espaços onde se tem acesso com o conhecimento histórico fundamentado. A partir destas prévias constatações, os três mestrands trataram em suas dissertações de estudos voltados para o tema ditadura militar brasileira, mediante variados dispositivos de evocação, como *memes*, *sites*, narrativas de *youtubers* e comentaristas atualmente formadores de opinião, nem sempre vinculados à História como Ciência.

Palavras-chave: Ensino de História; Projeto Residente; Revisionismo; ProfHistória; Jovens estudantes.

Sentidos do uso de imagens no Ensino de História: entre o doutrinar e o emancipar

Maria Aparecida Lima dos Santos

Doutora em Educação pela Usp.

Professora associada da Faculdade de Educação/UFMS e do ProfHistória/UEMS.
Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Ensino de História (GEPEH/UFMS).
maria.lima-santos@ufms.br

Sara Siqueira da Silva

Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia/UFMS.

Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Ensino de História (GEPEH/UFMS).
sarasiqueira647@gmail.com

O projeto de pesquisa ora em andamento e que se encontra em fase de análise dos dados coletados, surgiu no processo de formação no curso de Pedagogia da UFMS e foi motivado pelas preocupações em torno dos usos das imagens para ensinar conteúdos nas aulas de História, uma vez que os mesmos geram uma série de indagações: como utilizar fotografias em sala de aula? É possível seu uso sem que seja para ilustrar um texto? É possível utilizar fotografias como fonte histórica? Se sim, como? Sabe-se que “a imagem é basicamente uma síntese que oferece traços, cores e outros elementos visuais em simultaneidade”. (Neiva Jr., 1986, p. 5), e essencialmente composta por ponto, linha, luz e sombra, pensada e composta por um fotógrafo/a ou pessoa que possui um objetivo, seja de criar uma sensação ou registrar um momento importante. Pensando assim, é possível afirmar que toda representação visual tem um objetivo, constituído por seu autor, e é histórica, pois se situa dentro de um determinado contexto sócio-histórico-cultural. As pesquisas no campo do ensino de História têm apontado que, para análise da imagem como fonte histórica, é necessário que se saia da linha de pensamento que a imagem ou a fotografia nada mais é ou não serve para mais nada a não ser

ilustrar um texto. Assim, “a reflexão recai sobre a forma como as imagens vêm sendo utilizadas no campo da História, buscando refutar a tradição que as tem como meras ilustrações a textos escritos”. (Gejão, 2009, p. 257). Ou seja, para que haja o desenvolvimento do pensamento histórico dos/as alunos/as, a imagem, enquanto portadora de significados que são construídos socialmente, precisa ser explorada em sua materialidade a partir de indagações em torno de quando foi produzida, com que finalidade foi produzida e que características traz dos tempos dentro do qual foi produzida. Assim, torna-se importante voltar o olhar para a percepção daquele sujeito que, a partir de indícios, começa a “aparecer” por trás da máquina fotográfica. Knauss (2006), apresentando o processo de afirmação das imagens como fonte para o historiador a partir da década de 1980 nos Estados Unidos, apresenta uma definição de cultural visual que foi considerada como aporte para a análise aqui apresentada. Segundo o autor, de *pictorial turn*, expressão cunhada com a leitura de Richard Rorty, o qual introduziu a ideia de *linguistic turn* na década de 1960, passou-se, na crítica das artes e das formas culturais, a dar destaque aos diversos modelos de “textualidade” e discursos, tendo alguns autores sublinhando “a importância assumida pelos modos de ver e pela experiência visual como paradigmas de nossa época”. (Knauss, 2006, p. 106-107). Os dados produzidos resultaram do trabalho de observação das aulas de História, na turma do 4º ano, da Escola Municipal Vanderlei Rosa, localizada na região norte do município de Campo Grande/MS, no período matutino no mês de agosto de 2018. A observação das aulas de História foi realizada com base no enfoque ecológico preconizado pela perspectiva interpretativa, o qual pressupõe que a vida da aula deve ser entendida como um sistema aberto de troca de significados, um cenário vivo de interações motivadas por interesses, necessidades e valores (Gómez, 1998), contexto de intersubjetividade em que os sujeitos e os sentidos se constituem. Dessa forma, o trabalho de observação foi apoiado pelo registro escrito em diário de campo e diário de investigação com o intuito de coletar a maior quantidade possível de informações a fim de que as ações que ali ocorriam, fossem analisadas dentro do seu contexto. Para análise dos dados colhidos, inspiramo-nos nos princípios do paradigma indiciário (Ginzburg, 1989), e objetivamos perceber os detalhes que na maioria das vezes passam despercebidos. Consideramos importante compreender a ação do professor como

algo em ação, destacando que suas práticas estão para além da graduação, e que este profissional aciona saberes da cultura escolar outrora vivida, e da própria experiência com a “sua” sala de aula. (Tardif, 2000). No decorrer da análise, surgiram indagações quanto à ação da professora regente. A partir dessas indagações, elaboramos questões que possibilitaram uma entrevista, estruturada com a intenção de explorar os sentidos atribuídos pela docente a suas ações. Para análise da entrevista consideramos que a escola é o espaço de disciplinarização dos olhares, e a imagem tem sido utilizada, neste espaço, para conseguir a atenção do aluno, ou ainda “para atenuar as ‘dores’ da aprendizagem”. (Lins, 2015, p. 251). A análise considerou, além disso, o sentido como algo inerente ao ser humano e que ocorre nas práticas sociais, o que implica assumir que não há um único sentido que os sujeitos atribuem a suas ações, mas sim múltiplos. (Smolka, 2004; Matheus; Lopes, 2014). Analisando os dados produzidos a partir das observações, e cruzando-os com aqueles obtidos na transcrição da entrevista realizada, algumas hipóteses foram levantadas quanto ao sentidos atribuídos pela professora ao uso das imagens, cabendo ressaltar que o suporte utilizado, na maior parte do tempo, foi o livro didático, o qual veicula uma concepção hegemônica nos meios editoriais sobre o uso de imagens como instrumento de ilustração do texto escrito (utilizando-se, inclusive, o termo “descanso visual”). Notamos que a foto do livro foi abordada na relação com o texto sem situar aspectos de sua materialidade (um trem fabricado quando? Quais os materiais utilizados em sua fabricação? Como o trem aparece na fotografia?). Ao lermos as anotações de campo, notamos que a professora trabalhou com uma ideia geral de trem, por exemplo. A função da fotografia naquele momento foi a de ilustrar e confirmar dados fornecidos pela docente em sua narrativa da história da Imigração. Na preparação da entrevista, os dados motivaram a formulação da seguinte pergunta: “No texto que discorre sobre a chegada dos imigrantes através do transporte ferroviário, notamos que há a foto de uma ferrovia. Nesse texto o que você acha que essa fotografia ensina às crianças e por quê?”. Na entrevista, a professora respondeu o que segue sistematizado abaixo. Em nosso apanhado preliminar, temos notado o fortalecimento da ideia de que a aprendizagem de conteúdos de História pela memorização é um dos elementos essenciais quando a professora se utiliza da imagem, uma vez que ela visa, em grande parte, tornar presente um dado objeto, lugar,

pessoa ou situação, desconsiderando aspectos relacionados à cultura visual e à economia visual, nos termos apontados anteriormente. O trabalho ora proposto e que se encontra em desenvolvimento pretende dar visibilidade aos sentidos que são atribuídos às próprias práticas por professores e professoras atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, sujeitos portadores de saberes. Nossa intenção tem sido a de escapar da perspectiva que buscam negatizar as formas de trabalhar destes profissionais. Nosso intuito maior foi o de colher dados que nos permitissem refletir sobre os condicionantes que estão presentes na sala de aula e que entram em diálogo quando a mesma acontece. Acreditamos que o trabalho se torna relevante tanto para a formação de Pedagoga e de professora atuante neste segmento, quanto para o campo de pesquisa sobre ensino de História, na medida em que traz à tona elementos da “caixa preta” (Forquin, 1993), da sala de aula que muitas vezes são desconsiderados na produção de análises acadêmicas. Palavras-chave: Ensino de História; Imagens; Política; Doutrinação; Emancipação.

O pedagogo e o Ensino de História para as infâncias: da reflexão teórica à prática pedagógica

Silma do Carmo Nunes

Doutora em Educação pela Unicamp.

Diretora acadêmica da Faculdade de Educação e Estudos Sociais
de Uberlândia - FEESU/FUPAC.

Grupo de Estudos e Pesquisa no Ensino de Geografia e História (GEPEGH).

leosilma@terra.com.br

A formação do pedagogo e sua prática pedagógica relativa ao ensino de História para as infâncias é tema que, há décadas, povoa minhas preocupações. Minhas pesquisas sobre o ensino de História iniciaram-se na década de 1990, quando pesquisei e elaborei a dissertação de mestrado denominada “Concepções de Mundo no Ensino de História”. Naquele momento histórico preocupava-me o ensino de História na educação básica, sobretudo nos anos finais do ensino fundamental. Posteriormente, durante o doutoramento, fiz novo recorte nas minhas pesquisas tendo como eixo a temática sobre o Ensino de História. Dessa maneira, pesquisei sobre o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental no estado de Minas Gerais, resultando na tese de doutorado “O Pensado e o Vivido no Ensino de História”. As mudanças pelas quais passou e ainda passa o curso de Pedagogia, a partir da elaboração e da aprovação das suas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), desde o ano de 2006, fizeram-me debruçar sobre a formação do pedagogo. Isso porque a principal função desse profissional é ser professor de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Portanto, profissional que lida especificamente com as infâncias e os diferentes matizes que envolvem as crianças, desde

a creche até o final dos anos iniciais do ensino fundamental cujas idades podem aproximar-se aos doze anos. Entretanto, tenho procurado manter o foco na pesquisa sobre o ensino de História para as infâncias. O emprego da terminologia “ensino de História para as infâncias” está, portanto, relacionado às funções do pedagogo que, mesmo sendo professor de educação infantil é, também, docente dos anos iniciais do ensino fundamental. Sendo assim, iniciei as investigações sobre o que determina a formação do pedagogo, conforme o que se estabelece nas DCN, e como se dá a prática cotidiana desse profissional em seu trabalho com as infâncias. Além disso, tenho investigado, junto aos alunos do curso de Pedagogia para os quais tenho ministrado aulas, como foram e como são as suas relações com o conhecimento histórico e com o ensino de História. Este trabalho é, portanto, resultado da experiência investigativa, realizada em sala de aula do curso de Pedagogia, ao ministrar o componente curricular denominado “Fundamentos e Metodologias do Ensino de História” e os conteúdos que lhes são inerentes. E, ainda resultado das análises sobre o que dizem as DCN para o curso de pedagogia e sobre as orientações nacionais e locais a respeito do ensino de História. Nesse caso, sobre o que dizem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Programa de Referência de Minas Gerais, documento oficial da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais que orienta sobre como trabalhar com a BNCC. Considerando o exposto, este trabalho tem como problema de estudo as seguintes questões: 1) Como os alunos do curso de Pedagogia se manifestam em relação ao conhecimento histórico e sobre a História aprendida em suas trajetórias escolares?; 2) Como o pedagogo é formado para trabalhar com o ensino de História para as infâncias considerando o que diz as DCN para este curso?; 3) Quais competências podem ser adquiridas no curso de Pedagogia e que garantem ao pedagogo ensinar, com competência, História para as infâncias?; 4) Quais procedimentos metodológicos podem auxiliar o professor dos anos iniciais do ensino fundamental ou da educação infantil a ensinar História para as infâncias de modo que as crianças compreendam a importância da História para a vida social? Este trabalho objetivou investigar a relação dos futuros pedagogos com o conhecimento histórico identificando o interesse dos futuros docentes por este conhecimento e pelo ensino e a aprendizagem da História para as infâncias; analisar o interesse dos futuros pedagogos pelo ensino

e a aprendizagem de História e quais as competências adquirem para selecionar os conteúdos que ministrarão, assim como as metodologias e os recursos pedagógicos que utilizarão; discutir com os graduandos de Pedagogia sobre as suas experiências com o ensino de História na educação básica tendo como foco a memória sobre como aprenderam História em suas infâncias. Teoricamente, a pesquisa fundamenta-se nas discussões acerca da formação docente, pois este é fator que reflete na prática pedagógica do professor. (Nunes, 2001) Desse modo, considerando-se o que afirma as DCN para o curso de Pedagogia, seria necessário que o licenciado em Pedagogia tivesse formação mais ampla, não só em História, mas nas demais áreas do conhecimento que compõe o campo da docência para as infâncias dos anos iniciais do ensino fundamental. Na verdade, o que o pedagogo aprende em sua formação inicial e que se refere aos componentes curriculares com quais deverá trabalhar, são procedimentos metodológicos de ensino. E isso é, na verdade, muito importante. Porém, o pouco conhecimento sobre os conteúdos relativos aos componentes curriculares dificultou o desenvolvimento do trabalho docente com as infâncias nos anos iniciais. E, no caso específico do ensino de História, isto se torna bem visível, conforme será analisado ainda neste trabalho. Por mais que haja a sugestão dos conteúdos para cada ano escolar, por meio do que se denomina organizador curricular de História que é, na verdade, a sugestão dos conteúdos a serem trabalhados em cada ano escolar, as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades a serem desenvolvidas, isso não parece ser suficiente para que os docentes consigam fazer abordagem crítica sobre o ensino de História. Se o professor não conseguir pensar diferentes possibilidades de debates e análises da realidade com as infâncias, e que estejam alinhadas aos problemas socioculturais atuais, de nada adianta cumprir o programa sugerido pela BNCC e/ou pelo Currículo de Referência de Minas Gerais que, de acordo com Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais – SEE/MG, deverá ser implantado a partir de 2020 nas unidades escolares de Minas Gerais. Dessa maneira, fica claro que a formação do pedagogo, apesar das DCN para o curso de Pedagogia e das reformas curriculares para a educação básica, em nível nacional e estadual, ainda não consegue garantir que o ensino de História nos anos iniciais seja de qualidade e qualificado socialmente. Metodologicamente, a pesquisa que

originou este texto é qualitativa e fundamenta-se em uma abordagem etnográfica. A pesquisa etnográfica envolve trabalho de campo. Mas, também é possível trabalhar com a pesquisa documental para compor os resultados da investigação. (André, 2003). Desse modo, a recuperação da prática pedagógica desenvolvida em sala de aula também foi fundamental para a construção deste trabalho trazendo à tona os resultados da pesquisa. A experiência realizada em sala de aula, ministrando o componente curricular denominado Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de História tem possibilitado reflexões interessantes acerca da História que é ensinada para as infâncias. As conversas e análise sobre as falas dos alunos a respeito do conhecimento histórico e das informações que possuem sobre este conhecimento revelam quão pouco sabem a este respeito. Revelam, ainda, a enorme dificuldade desses alunos para refletir criticamente sobre a realidade sócio-histórica, cultural e econômica da nação brasileira. Seria necessário, então, que durante a formação inicial o pedagogo ampliasse os conhecimentos históricos para que pudesse trabalhar o ensino de História de modo a desenvolver nas infâncias a criticidade e a construção da cidadania. Assim, a História ensinada para as infâncias, nos anos iniciais do ensino fundamental ganharia novos contornos e prestar-se à formação do sujeito crítico e consciente da realidade do mundo em que vive. A experiência realizada com o poema sobre a Vale, por exemplo, mostrou quanta dificuldade os futuros pedagogos possuem para ler a realidade histórica e perceber de que modo essa realidade interfere na vida de cada sujeito social.

Palavras-chave: Ensino de História; Pedagogia; BNCC; Infância; Cidadania.

História na rua: cultura histórica e história pública na TV

Sonia Wanderley

Doutora em História pela UFF.
Professora titular do CAp/Uerj.
soniamai@gmail.com

Vivian Zampa

Doutora em História Política pela Uerj.
Professora adjunta do Curso de Licenciatura em História e do CAp/Uerj.
vivianzampa@gmail.com

Larissa Costard

Doutora em História pela UFF.
Professora adjunta CAp/Uerj e do Departamento de História/PUC-Rio.
larissacostard@gmail.com

O presente texto tem como finalidade apresentar o projeto de Extensão “História na Rua: cultura histórica e História Pública na TV Uerj”, que tem como objetivo principal a produção de uma série de vídeos a serem exibidos na TV Uerj a partir de temas sensíveis e socialmente relevantes para o contexto histórico atual, como uma prática de História Pública. As reflexões estão relacionadas ao Laboratório de Ensino de História (CAp-Uerj) e ao Laboratório de Estudos das Diferenças e Desigualdades (LEDDDES – Uerj), com o apoio do Centro de Tecnologia Educacional da Uerj (CTE). Uma das temáticas que vêm fomentando a pesquisa é pensar “como e onde se aprende e se ensina História”, considerando que esta não está restrita às salas de aula e que o historiador deve também contribuir para o debate público acerca das representações do passado. Quando falamos em Ensino de História, memória social e as questões vivenciadas contemporaneamente, alguns temas são de grande relevância para pensarmos o papel social do conhecimento histórico, e principalmente, do profissional especialista em História. Manoel Salgado (2009) chama atenção para o fato de que vivemos em uma

época de grande produção/divulgação cultural, que recorrentemente promove grandes investimentos em relação ao passado, suas narrativas e interpretações. Tal afirmação pode ser verificada quando percebemos a importância que assumem as questões da memória, do patrimônio histórico e sua preservação (ou construção), o crescimento da produção acadêmica na área de História e a midiaticização do passado, em obras de arte e entretenimento. No entanto, o autor chama atenção para o fato de que essa “explosão da memória”, a presença constante do passado, não corresponde necessariamente a um aumento da relação crítica com ele. Isso porque nem sempre a memória é sinônimo de conhecimento histórico sistematicamente produzido através da pesquisa, e com frequência todos esses âmbitos acima mencionados onde o passado é lido e reescrito, estão desconectados da atuação do profissional da História. Por sua natureza, a profissão do historiador corresponde a uma leitura do passado mediada por uma pluralidade de possibilidades, hipóteses racionais e críticas que geram o lugar da dúvida, do questionamento e da relação crítica com esse passado. Essa não é, necessariamente, a forma de consolidação da memória social. Diante disso, um debate muito relevante para o Ensino de História se dá em torno da questão: “onde se aprende e se ensina História?”. De acordo com Rocha (2009), baseada em Jörn Rüsen, há na sociedade uma cultura histórica, que corresponde a todas as narrativas (estéticas, na arte; políticas, com os processos de legitimação de determinadas posições ou identidades; e cognitivas, a ciência histórica) do passado, na qual o historiador e o conhecimento histórico são mais um elemento de reelaboração e debate sobre ele, mas não o monopolizam. Assim, aprende-se História em experiências sociais distintas, ainda que nem sempre essas narrativas estejam pautadas no conhecimento sistematicamente produzido. A pergunta que se segue imediatamente passa a ser: qual é o papel do historiador no meio desse enorme caldo da cultura histórica? Motivadas pela História Pública, que corresponde a uma área de produção e atuação do historiador que se engaja e que participa do debate amplamente com a sociedade e com a cultura histórica vivida, entendemos que é fundamental transbordar nossas ações para além dos espaços formais de educação. Em um contexto de negação de diversos passados comprovados pelas fontes históricas, da disputa de memórias (Pollak, 1989), da contrainformação e das *fake news*, o projeto propõe a

produção de uma série videografias, como forma de transbordar o debate crítico sobre o passado da sala de aula para a cultura histórica de maneira mais ampla. Desde a emergência das mídias digitais, jornalistas, cineastas e youtubers, dentre outros, vêm difundindo temáticas da história em espaços não-acadêmicos. Para Santhiago (2016, p. 24), o aumento de demandas sociais por história e memória, o crescimento dos recursos tecnológicos e a popularização da internet contribuíram para um ‘espírito público da história’, iniciando um debate mais do que necessário entre profissionais da área. A partir desta perspectiva vemos a escrita videográfica da história como uma prática essencial para a produção do saber histórico e sua ampla divulgação. O ‘texto videográfico’ é pensado, portanto, como uma possibilidade de produzirmos debates para além de documentários cinematográficos e de videoaulas de perspectiva geral, para a reflexão e divulgação do trabalho historiográfico, por meio de um suporte atrativo, com linguagem atualizada e público ampliado. (Mauad; Dumas, 2011, p. 91). Na perspectiva de uma história feita pelo público, para o público, com o público e pública (Santhiago, 2016, p. 28), a proposta terá como um dos eixos metodológicos principais a história oral. Para Santhiago (2011, p. 97) essa metodologia constitui possivelmente o ramo do conhecimento histórico que da maior e melhor forma se associou à história pública, através de programas de rádio e TV, de áudios e vídeo-documentários, de arquivos públicos, *web sites* e museus virtuais, dentre outros. Partindo dessa premissa, compreende-se que essa metodologia, como uma prática de história pública, abarca um conjunto de exercícios de responsabilidade político-social com a memória coletiva (Almeida, 2016, p. 50), ao ter como base entrevistas com diferentes sujeitos e culturas históricas. Para Michael Frisch (2016, p. 60), a história oral, mais que uma metodologia, permite a retomada do debate sobre a função social da história, uma vez que por meio das entrevistas, apesar de implicitamente, os diálogos sobre o significado e o lugar da história no presente, além daquilo que importa na compreensão e no aproveitamento do passado, são possíveis de serem verificados e problematizados. Ainda segundo o autor, uma produção histórica que tenha esse diálogo como um ponto central e indispensável torna-se um exercício de história pública com a competência de ultrapassar dicotomias como produção/consumo, historiador/platéia e pesquisa/produto. (Frisch, 2016, p. 60). Nesta e

também na perspectiva da compreensão do historiador como um intelectual público, o que implica na reafirmação de seu compromisso de mudar o mundo e de criar condições para que alunos e a comunidade em geral se sintam capazes de transformar a realidade, de acordo com uma interpretação fundamentada dela (Penna; Ferreira, 2018, p. 122-123), foram pensados os temas para os vídeos, tais como: ditadura militar; história do samba; história das mulheres no Brasil; questões étnico-raciais; 130 anos da República no Brasil; o que é História e por que aprender História e as *fake news* da História do Brasil. Parte-se, assim, da proposta da elaboração de vídeos, com base em uma história pública inclusiva e democrática, que não está ancorada apenas no profissionalismo de determinados especialistas no tema, mas que se volta para a dimensão de que o acesso dos sujeitos às suas interpretações sobre temas sensíveis do passado é essencial para que os historiadores ajudem a ‘devolver às pessoas a sua própria história’. (Liddington, 2011, p. 42). Compreende-se, portanto, que o desenvolvimento de práticas reflexivas sobre a relação mídia, educação e história pública, bem como a produção de vídeos com temas de história que buscam dar significados a questões socialmente relevantes, revestem a experiência apresentada de significativo valor acadêmico e social, na medida em que procura ultrapassar o debate em torno da comunidade universitária, alcançando um público mais amplo, através da internet, público este que não é visto apenas como consumidor, mesmo crítico, do que lhe é apresentado. Ao contrário, seguindo a perspectiva de uma “autoridade compartilhada” (Frisch, 2016), consumo e produção interagem em uma reciprocidade que tem sua origem na necessidade de considerar e dialogar com as narrativas históricas que circulam no âmbito social e produzem significado de orientação e identidade. Por fim, entendendo que aprender e ensinar história ultrapassa o território escolar, esse experimento encara como tarefa fundamental para os professores de história compreender que o ato de ensinar – em qualquer espaço – é precípuo à razão social de se produzir História. (Wanderley, 2018, p. 96).

Palavras-chave: Ensino de História; História pública; Televisão; Cultura histórica; Narrativa histórica.

A presença da temática indígena nas publicações *online* da secretaria de educação de Minas Gerais: um estudo do Twitter

Tássita de Assis Moreira

Mestranda em Educação pela UFU.

tassitaa.m@gmail.com

Caroline Rodrigues Lopes

Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia/UFU.

carolinerodlop@gmail.com

Aléxia Pádua Franco

Doutora em Educação pela Unicamp.

Professora Adjunta da Faculdade de Educação e PPGED/UFU.

alexiapaduafranco@gmail.com

O presente trabalho integra a pesquisa intitulada Observatório do ensino de História e Geografia em Minas Gerais: políticas públicas, formação docente e produção de conhecimento (2009-2017), a qual possibilitou a realização do Projeto de Iniciação Científica Voluntária (Pivic): Mapeamento das políticas públicas da Secretaria de Educação de Minas Gerais para o Ensino de História e Geografia: monitoramento do Twitter da SEE/MG. O objetivo deste projeto foi mapear e analisar as publicações online da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) que envolvem políticas públicas voltadas para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem de História e Geografia. O recorte selecionado para esta apresentação deriva dos dados coletados durante o Pivic pela graduanda em Pedagogia, Caroline R. Lopes, que foram analisados em diálogo com a pesquisa de mestrado da historiadora

Tássita de A. Moreira, financiada pela Capes. Buscamos compreender a abordagem da temática indígena nas publicações sobre educação para as relações étnico-raciais realizadas pela SEE/MG, em seu perfil no *Twitter*. A escolha se deve a pouca atenção direcionada a essa temática, situação que ainda permanece nos últimos anos, mesmo após a promulgação da Lei n. 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena, nos currículos das redes de ensino público e privado. (Graúna, 2011). Com isso, nossos objetivos consistem em: apresentar o mapeamento das políticas públicas educacionais específicas para o ensino da temática indígena; diagnosticar o espaço destinado à esta temática nas postagens online da SEE/MG; compreender a presença da temática indígena dentro do contexto e das discussões a respeito das relações étnico-raciais no âmbito educacional. Como metodologia de pesquisa, adotamos a realização da coleta de dados por meio das postagens do perfil oficial da SEE/MG, na rede social *Twitter*, tendo como foco postagens direcionadas à educação e ao ensino de História e Geografia. Assim, compomos uma análise documental que “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. (Ludke; André, 1986, p. 38). Em seguida, analisamos as postagens selecionadas como documentos, considerando que “o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder”. (Le Goff, 1992, p. 545). As postagens no *Twitter* da SEE/MG são consideradas documentos que registram os interesses da instituição ao expor e divulgar para a população informações, fatos, materiais didáticos, que podem contribuir na formação cidadã dos seguidores da página voltada para estudantes e professores. Dentre os dados coletados, foram analisados apenas *tweets* postados diretamente no perfil da SEE/MG e não as repostagens. A rede social alcança, no mínimo, 2.122 pessoas, que são seus seguidores e recebem, portanto, todas suas postagens. Porém, por especificidades da rede, é possível que as informações postadas cheguem a pessoas que não necessariamente seguem a conta oficial da SEE/MG. O recorte temporal selecionado foi maio de 2017 a dezembro de 2018, com observação para uma lacuna de tempo no último ano em razão das eleições presidenciais. Os dados encontrados demonstram que, num total de 29

postagens no Twitter da SEE/MG, 18 se referem às relações étnico-raciais, sendo 10 especificamente à história e cultura afro-brasileira, três ao preconceito racial e a luta antirracista, e cinco específicas para a temática indígena. Entre estas últimas, duas postagens abordam a regularização e funcionamento das escolas indígenas em Minas Gerais; duas se relacionam mais diretamente com a Lei n. 11.645/2008, no que se refere a discussão sobre história e culturas dos povos indígenas, abrangendo questões culturais, como língua e jogos. Apenas uma postagem abrange a questão étnico-racial e o racismo em relação aos indígenas, utilizando os termos “invisibilidade étnica” e “desumanização”, para divulgar a palestra promovida pela SEE/MG e proferida pela então coordenadora do setor de educação escolar indígena, Célia Nunes Correa Xakriabá. Com esses resultados, percebemos a discrepância entre a quantidade de postagens, sendo o dobro de postagens sobre as relações étnico-raciais focada na temática afro-brasileira, em relação a temática indígena. Na totalidade das 29 postagens, apenas cinco trazem a temática indígena para o debate, demonstrando pouca representatividade. Enfim, ao tratar de discussões sobre as relações étnico-raciais, mesmo a SEE/MG contribui para a invisibilidade da temática indígena. Paradoxalmente, no site da SEE/MG, encontramos uma aba sobre Educação Indígena, na qual são apresentadas informações de que no estado de Minas Gerais há oito etnias diferentes, 17 escolas indígenas e 4.100 alunos indígenas cadastrados. Estes números indicam como o espaço destinado à temática indígena necessita de ampliação, ainda que amparada por lei. Esse tema deveria ser tratado com maior atenção, dentro das discussões étnico-raciais, nas mídias sociais da SEE/MG. A vista disso, é necessário valorizar e ressaltar sua importância e relevância social, principalmente no que diz respeito a comunicação por meio da internet, que por sua especificidade tem alcance amplo e dinâmico. Ainda que a discriminação racial contra os indígenas receba menor ênfase nos debates sobre combate ao racismo, diferente do que ocorre com a população negra, podemos perceber que, nos últimos anos, essa preocupação começou a emergir. Um indício é a integração de uma forte liderança indígena no corpo gestor da SEE/MG, no governo petista de 2015 a 2018, possibilitando a abertura de novos caminhos para esta discussão.

Palavras-chave: Ensino de História; Twitter; Temática indígena; Políticas públicas; Secretaria de Educação.

O ensino entre as redes sociais e a escola: desafios para a formação docente

Valéria Filgueiras Dapper

Doutora em Educação pela Unicamp.

Professora adjunta do Departamento de História/UFR e ProfHistória/UFMT.

valclio@hotmail.com

O objetivo deste texto é apresentar os resultados parciais da pesquisa “mapeamento dos usos e apropriações que os professores de história fazem das redes sociais” como caminhos e possibilidades formativas que extrapolam os limites da sala de aula. E discutir e problematizar as demandas de formação docente que estão relacionadas a transposição midiática das redes sociais no contexto escolar. Não é novidade o tema das tecnologias digitais no ambiente escolar. Na década de 1980 observaram-se as iniciativas por meio do ambiente Logo de Papert (1981), cujo software instrucional era desenhado para uso de crianças. Arnaldo Niskier, a partir da década de 1970, foi um dos precursores nas discussões no Brasil e vimos emergir, sobretudo na década de 1990, uma quantidade considerável de trabalhos sobre o assunto. Coincide com esta década a ampliação do acesso aos computadores e à rede mundial de computadores (internet). É pertinente considerar que, conforme não se pode atribuir poder em demasia para as mídias, no sentido de considerá-las espaços mais apropriados na atualidade para se aprender, principalmente porque não é competência destas produções midiáticas problematizar e estabelecer críticas quanto às suas próprias produções, conforme aponta Barreto (2010). Não é seu papel também discutir o caráter mercantil ou a relatividade da autonomia e da autoria, na medida em que a rede, dentro de seu caráter universal e onipresente, é também promotora de autoritarismos, controle (quase) total da ação do indivíduo pelo registro

de suas navegações, monitoramentos políticos e disseminação de preconceitos. Ensinar para a atuação democrática e a criticidade social continua sendo o papel da escola; entretanto, é necessário reorganizar o seu interior para que ela seja mais identificada com a sociedade atual e não um espaço de resistência simplista que opera mais no âmbito de se opor ao técnico do que compreender a cultura oriunda das tecnologias. Observa-se uma ampliação dos textos jornalísticos que discutem a incorporação de tecnologias no ambiente escolar na atualidade, haja vista os debates (e, por que não?) embates em torno de programas como “Um Computador por Aluno” (UCA) e iniciativas por uso de tablets por alunos e professores. A tônica dos discursos faz emergir algumas “máximas”, como: “não adianta comprar equipamento sem qualificar professores”, “utilizar o tablet como livro didático é transpor um conteúdo para outra mídia”, “ser um professor ‘motivador’ pode ser mais eficiente do que a tecnologia” ou tecnologia deixa a escola mais moderna e atrativa” etc. No que diz respeito aos documentos oficiais vigentes, o Decreto n. 9.394/1996 (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam a necessidade de se formar professores para uso das tecnologias de informação e comunicação. O parecer CNE/CP/2001, que trata das Diretrizes Nacionais para a formação de professores para a Educação básica, indica a necessidade de o professor conhecer e controlar as tecnologias, em direção a uma formação de estudantes críticos, que aprendam a confrontar diferentes pontos de vista, discutir divergências etc. Apesar destes indicativos oficiais, as políticas direcionam para formações complementares, paralelas à formação inicial do professor e não como processo intrínseco à vida do licenciando, futuro professor. Tiffin e Rajasingham (2010) indicam haver uma manutenção das práticas de ensino e de formação dos professores no ambiente universitário e apontam a necessidade de alterações estruturais nos cursos de formação de professores. Demo (2010) considera haver necessidade de modificações nas estratégias de formação dos professores, uma vez que os cursos com esta finalidade não têm obtido sucesso em reconfigurar suas ementas e suas práticas. Esse autor discorre ainda sobre as estratégias de aprendizagens dos jovens que têm implicações diretas nas maneiras como eles aprendem e convivem com a escola. De maneira geral, a tendência é para o distanciamento cada vez maior do jovem que se comunica e aprende por meio de linguagens digitais, da escola, que mantém ainda um discurso

análogo. Apesar de a mudança ser característica da sociedade, dada a sua historicidade, o homem tende a ser conservador (no sentido de desejar a permanência), a resistir àquilo que é novo, desconhecido, cujas implicações não possam ser aferidas, compreendidas. Observam-se estes movimentos conservadores em diversos momentos de nossa História, e eles não são diferentes hoje, apesar da presença marcante de um discurso mercantilista da mudança como motor do consumo e do capitalismo que enaltece um discurso positivo sobre a introdução das tecnologias no ambiente escolar. A inovação técnica costuma ser aceita, pois se vincula à melhoria, amplia as capacidades técnicas, ao contrário da inovação que modifica as relações sociais e redimensiona as estruturas políticas e de poder, conforme aponta Hobsbawm (2001). Entretanto, o grande paradoxo da resistência é que as tecnologias promotoras da ampliação de nossas capacidades físicas e da sensação de melhoria das condições técnicas humanas consubstanciam também alterações de âmbito cultural e social em nosso cotidiano. Dito de outra maneira: as tecnologias transformam nossas vidas e somos transformados por elas, em todas as dimensões subjetivas e objetivas. É neste paradoxo de resistência e incorporação que se insere a problemática da pesquisa aqui apresentada. Apresentamos um mapeamento das formas de uso e apropriações que os professores de História do ensino médio do município de Rondonópolis/MT fazem das redes sociais como espaços de ensino que transcendem os limites do tempo espaço da sala de aula. Os dados já coletados indicam que os professores em sua maioria fazem uso de suas páginas pessoais nas redes sociais para além do entretenimento. Estes utilizam suas redes sociais como espaço educativo de debate, pesquisa e de disseminação de conhecimentos por eles produzidos e/ou compartilhados. Tais conhecimentos estão vinculados aos conteúdos ensinados na escola no mesmo período, para uma ou várias turmas. O que podemos inferir destes dados, atualmente em processo de análise é que os professores de História transitam nas redes sociais com a História Pública e o Ensino de História de forma indissociável e não hierarquizada.

Palavras-chave: Ensino de História; Redes sociais; História pública; Escola; Formação docente.

Audiovisuais na prática docente: análise de relatos de práticas

Vitória Azevedo da Fonseca

Doutora em História pela UFF.

Professora adjunta no Curso de Licenciatura em História/UFVJM.

Grupo de pesquisa: Audiovisuais, Ensino de História e Humanidades.

vitoria.azevedo@gmail.com

Cinema e História tornaram-se, e vem se consolidando, como um campo de estudos que integra pesquisadores de ambas as áreas, com abordagens variadas, que partem de preocupações historiográficas e/ou estéticas, propondo relações variadas entre os termos. Nas pesquisas sobre Cinema e História, podemos considerar a divisão proposta por Robert Rosenstone, que situa em polos opostos os trabalhos de pesquisa que consideram importante a relação entre filme e texto, e aqueles que valorizam apenas o filme em si. Ou seja, historiadores que enfocam nos processos de construção de interpretações do passado, considerando a produção historiográfica, e, aqueles que, em geral, não são historiadores, que pensam a relação a partir da análise estética dos filmes. Há também aquelas pesquisas que, pensando nos “potenciais pedagógicos” do cinema, e, mais recentemente, dos audiovisuais, desenvolvem reflexões a respeito, tanto no âmbito do “Ensino de História”, em departamentos de História quanto em departamentos de Educação. A ampliação dessa proposta sobre tratamentos possíveis de filmes ficcionais e documentários, no espaço escolar, envolve, necessariamente, a comparação entre diferentes filmes do mesmo tema dependendo, obviamente, da existência desses filmes. Além disso, depende também da possibilidade de exibição de mais de um filme sobre o mesmo assunto. No entanto, também amplia as possibilidades ao comparar as abordagens dos filmes a debates historiográficos. Neste caso, o trabalho em torno da construção estética dos filmes e a linguagem cinematográfica está totalmente atrelada ao processo

de interpretação do passado proposta nos filmes. Ou seja, não se trata de desenvolver análises sobre a “linguagem cinematográfica” descolada da proposta de leitura do passado presentes nestes filmes. Assim, poderíamos inverter a ordem, é uma análise da proposta de leitura do passado que, em sendo um filme, passa por compreender a construção dessa leitura a partir da linguagem utilizada e não a análise da linguagem cinematográfica como um fim em si mesma. O objetivo, na proposta acima, está em refletir sobre o passado proposto nos audiovisuais e desenvolver criticidade dos estudantes na leitura dos mesmos. Esses objetivos continuam valendo para a atualidade? Em que medida as orientações para usos de audiovisuais no ensino de história são diferentes dessa proposta? Marcos Napolitano, em seu livro “Como usar cinema na sala de aula”, livro largamente utilizado e citado, tomando como referência o Google Acadêmico, apresenta, nas primeiras páginas, uma oposição entre forma e conteúdo. Segundo o autor “a maioria das experiências relatadas ainda se prende ao conteúdo das histórias, às ‘fábulas’ em si, e não discute os outros aspectos que compõem a experiência do cinema”. (Napolitano, 2004, p. 7). Quando o autor faz referência aos filmes sugeridos para o trabalho no ensino de História, traz “dicas” sobre os temas tratados e apresenta perguntas para guiar as interpretações. Apesar das orientações detalhadas do autor, no caso do uso de filmes no ensino de História o que prevalece é a ênfase nos “cuidados” com eles. Em um artigo, Fonseca analisa as orientações presentes em livros didáticos sobre a utilização de filmes no ensino de história. Neste caso, afirma, é sintomático que também prevaleça orientações do tipo “use com moderação” e a grande preocupação em não usar os filmes apenas como ilustração, que, supostamente, significaria exibir o filme simplesmente em uma postura pouco crítica em relação ao assistido. Nos manuais analisados, prevalece “a ênfase em direcionar a leitura dos estudantes, seja através da preparação com leituras e pesquisas prévias, seja através de questionários orientadores”. (Fonseca, 2016, p. 67). É interessante que há pouca valorização das análises comparativas entre as obras audiovisuais e as propostas de leituras do passado presente na historiografia, como indica a obra de Bernardet e Ramos. Ferreira, no livro “Luz, câmera e História” inserido na coleção “Práticas docentes” apresenta reflexões e propostas para usos de filmes no ensino de história. O livro é estruturado de forma semelhante ao de Napolitano, com uma parte referente à história do cinema, com

a qualidade de fazer referência aos debates sobre cinema brasileiro e cinema educativo, para pensar a “construção” da linguagem cinematográfica; uma segunda parte que enfoca aspectos da linguagem cinematográfica, e, por fim, práticas docentes. Tendo em vista essa perspectiva de diálogo de saberes e de valorização da prática docente foi proposta o levantamento apresentado neste texto. Ou seja, refletir sobre os usos de audiovisuais/cinema no ensino de história a partir da prática docente relatada em apresentações orais de eventos acadêmicos, em dissertações, teses e artigos. Além disso, esta proposta busca problematizar algumas premissas perceptíveis nos autores citados acima que procuram, através de seus manuais, em sua lógica própria, instaurar discursos e práticas. Será realmente possível pensar em “filmes” em sala de aula, no sentido genérico, propondo utilizações genéricas que desconsideram as especificidades dos filmes, dos espaços, dos alunos, dos tempos? Sem desconsiderar a importância dos manuais, como os citados acima, como pontos de partida de reflexões possíveis, pensamos ser fundamental valorizar a prática docente diversa e as complexidades enfrentadas por docentes para pensar efetividades, limites e possibilidades dos filmes no ensino de História. Assim, como ponto de partida para refletir sobre a complexidade dos usos de audiovisuais no espaço escolar, propomos um levantamento bibliográfico para mapear o que tem sido feito, e relatado, em diferentes espaços escolares. A pesquisa, a partir da qual construímos os resultados parciais apresentados neste texto, procura trazer este mapeamento de pesquisas desenvolvidas que articulam cinema/audiovisuais e ensino de História. Assim, questionamos: as diferentes práticas docentes poderiam gerar resultados de pesquisas e espaços de reflexão sobre as problemáticas propostas, através de diálogos que compõem a construção do conhecimento científico? A escolha inicial do Google Acadêmico surgiu da perspectiva da facilidade de acesso a essa produção por aqueles professores que pretendem desenvolver trabalhos sobre a temática. Ou seja, com o objetivo de identificar os materiais virtualmente disponíveis para quem fosse iniciar seus estudos, ou realizar levantamentos bibliográficos iniciais, essa “plataforma”, como levantamento inicial, pareceu mais adequada. Em função dessa escolha, a primeira data do levantamento é 1993 em função do trabalho disponível online mais antigo encontrado. Os termos usados no levantamento foram “cinema” “educação” “história” inicialmente e depois

refeito o levantamento com os termos “audiovisuais” “ensino de história”, cobrindo possíveis lacunas do levantamento inicial. Após a consulta ao Google Acadêmico, a mesma foi também feita ao banco de teses e dissertações da Capes, utilizando os mesmos critérios acima. Nesta apresentação, no entanto, vamos analisar, qualitativamente, as escolhas relatadas nas publicações classificadas como “relatos de prática” a partir de itens tais como filmes escolhidos, metodologias utilizadas, referências bibliográficas, temáticas abordadas e segmentos escolhidos. Estes resultados parciais compõem a pesquisa intitulada “História Pública, cinema e educação: construção de um conhecimento interdisciplinar”, financiada com bolsa Pibic da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM.

Palavras-chave: Ensino de História; Educação; Cinema; Audiovisual; Prática docente.

A construção do espaço e o Ensino de História local

Zilma Martins de Moura

Mestranda em Ensino de História pelo ProfHistória/Unemat.
Professora de História da educação básica, atuando nas redes municipal e estadual.
zilmammartins@hotmail.com

Carlos Edinei de Oliveira

Doutor em Educação pela UFU.
Professor adjunto do Curso de Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo e ProfHistória/Unemat.
ceo2110@hotmail.com

A busca por uma historiografia regional levanta um debate sobre os aspectos que compõem a região. Para Durval Muniz de Albuquerque Jr.:

A região, para realmente existir, para não ser um mero recorte político-administrativo, uma demarcação abstrata feita pelo Estado, que ninguém reconhece ou em nome do qual ninguém fala ou age, tem que existir para e nas subjetividades de quem a reconhece, a vivência e de quem a prática ou em nome dela discursa. (Albuquerque Jr., 2008, p. 60).

Assim, Albuquerque convida pesquisadores a considerar várias possibilidades de recortes para a história regional. Percebe-se, contudo, que estes espaços podem e devem ser analisados, não somente pelo campo da geopolítica, mas também sobre a maneira como se constroem as vivências carregadas de subjetividades e que evidenciam elementos do cotidiano que são imperceptíveis por meio de um fazer histórico das superestruturas. Albuquerque (2008) define a região com um recorte espacial que ganhou contornos em seu próprio fazer, que não se delimita a priori. É, portanto, resultado dos acontecimentos históricos, dos processos de domínios (inclusão e exclusão), de reconhecimento de fronteiras. A região é sobretudo “produto de afrontamentos, de disputas, de conflitos, de lutas, de guerras, de vitórias

e de derrotas [...] Fazer história da região é cartografar as linhas de força, o diagrama de poderes que conformam, sustenta, movimentam e dão sentido a um dado recorte regional”. (2008, p. 58). A região existe na configuração dos atores que a compõem. Do recorte político-administrativo, do ambiente, do cultural, enfim, das forças que a produzem “nas e para as subjetividades” humanas. É preciso ver nos detalhes, nas partículas analisadas pelo viés da História Local, os desdobramentos dos fatos que ocorrem pela condição de interligação de um espaço a outro, ou seja, enxergar as subjetividades do local, sem isolá-lo da pertença aos eventos globalizantes. Os pesquisadores da região devem estar atentos para não criarem enredos para a História Local que sugere a ideia de eventos isolados do universal. A relação que se estabelece na região no tempo presente são heranças dos saberes que emergiram das memórias consolidadas. Como suscita Jorn Rüsen (2009), “a identidade está localizada no limite entre origem e futuro, uma passagem que não pode ser abandonada à cadeia natural dos eventos, mas tem que ser intelectualmente compreendida e alcançada”. (Rüsen, 2009, p. 173). Faz-se necessário tomar as memórias como recurso de compreensão da formação identitária de um povo. Identificar as variantes entre o “eu” e o “outro” como forma de estabelecer parâmetros entre uma cultura planejada, instituída e apropriada por grupos que se sentem representados, com ações desencadeadas por um movimento subjetivo nas construções de novos significados, e, portanto, que fazem emergir, outras possibilidades de se ver no espaço em que habita. O não reconhecimento de uma determinada identidade conflui para uma disputa de memória daqueles que “se excluem para construir seus próprios eus”. (Rüsen, 2009, p. 174). O convívio em ambientes de colonização oferece uma gama de análise para compreender os limites dos vários sujeitos que figuram num dado espaço geográfico e que por vezes se conflitam na tentativa de sobrepôr uma única identidade. Na busca para a superação da unilateralidade, a intenção desse projeto consiste em dar visibilidade ao cotidiano na Colônia de Rio Branco/MT e, que posteriormente tornou-se município de Rio Branco compreendendo-o como um ambiente de dimensão plural. Contudo, “desenvolver modos de comunicação intra e intercultural de modo a domar, civilizar e mesmo superar a assimetria etnocêntrica”. (Rüsen, 2009, p. 174). Um dos desafios da docência é avançar sobre os limites que separam a pesquisa e o ensino, portanto ao estudar os elementos que

compõem a região e a formação identitária de um povo, torna-se importante transpor o conhecimento acadêmico, desenvolvendo práticas de ensino de História Local para a educação básica. O estudo em História local pode estar ligado tanto a um recorte espacial, sendo um bairro, uma praça, quanto a um espaço político-administrativo delimitado. A História local está intimamente correlacionada à história do cotidiano. (Bittencourt, 2008). Sendo importante aliar a pesquisa em História local e o ensino de História local como uma estratégia que agrega saberes epistemológicos e saberes escolares, dinamizando a produção de conhecimentos com bases em experiências do cotidiano. Miriam Bianca Amaral Ribeiro aponta que “uma queixa frequente dos professores do ensino Fundamental é exatamente a carência de materiais didáticos que ajudem a discutir esses conteúdos”. (2011, p. 7). Geralmente, são materiais produzidos nas escolas ou por encomenda das Secretarias Municipais de Educação que não problematizam novos saberes sobre o local. As experiências das escolas públicas que atuei, me permite enunciar que a presença do ensino de História local, geralmente está vinculada às séries iniciais (primeiro e segundo ciclo), e sua aplicabilidade, de acordo com os materiais disponíveis, consiste em uma leitura do local carregada de ufanismo, história das genealogias, dos “heróis” e símbolos locais e desvinculado do contexto global. Compreende-se que o ensino de História local carece de ressignificação concernente a pelo menos três elementos, a saber: Ampliar o leque de conhecimentos sobre o local, superando o ufanismo, a memorização de datas e nomes de celebridades políticas. Reconhecer as peculiaridades do local, identificando as generalidades que o compõem e por fim, promover o reconhecimento do aluno e da comunidade enquanto sujeitos históricos. Ribeiro (2011) defende que é preciso retirar a história local da marginalidade a qual foi submetida nos currículos escolares, confinada às series iniciais do ensino fundamental, pois

[...] compreender a família, a escola, o município ou o estado não são objetivos que se bastam em si mesmos. Ao contrário, compreender conceitualmente cada um deles é perceber que todos se inter-relacionam e interdependem. Também assim, efetivamos a possibilidade de compreender quaisquer conteúdos, pois, instrumentalizados pelo conceito, podemos conquistar a autonomia de análise que ele nos possibilita. (Ribeiro, 2011, p. 14).

Portanto, ao instrumentalizar os saberes locais de modo que contribuam para a interpretação do mundo que o cerca, o aluno possivelmente poderá fazer uma análise dos acontecimentos globalizantes. Para tanto, “o regional deve ser considerado sempre como singular e parte do geral. [...] Não compreenderemos nosso município ou nosso estado sem entender quais as relações estes universos estabelecem com o resto do mundo”. (Ribeiro, 2011, p. 10). Corrobora com essa ideia Circe Maria Fernandes Bittencourt (2008) ao acenar que os conteúdos escolares de história local devem “procurar identificar a dinâmica do lugar, às transformações do espaço, e articular esse processo às relações externas”. (2008, p. 172). Há uma distância entre estudar a realidade do aluno e dar um sentido a essa realidade. Na prática, parte das temáticas que possibilitam o ensino de história local confinou-se a uma abordagem fragmentada, portanto viabilizar novos saberes e novas práticas pedagógicas é de extrema relevância.

Palavras-chave: Ensino de História; História local; Historiografia regional; Espaços; Práticas pedagógicas.

GPD 2. O Ensino de História na encruzilhada: dos desafios às possibilidades da sala de aula



O momento presente é complexo e desafiador, pois a educação está sob forte ataque. (Neto e Silva, 2017; Penna, 2017; Seffner, 2017). Especificamente no campo da história ensinada para crianças e adolescentes, em processos de escolarização, há uma intensa batalha por versões sobre a história recente do país, que envolve o golpe civil-militar em 1964 e a ditadura que se instalou no Brasil por vinte e um anos. (Green, 2017). Nesse cenário, a sala de aula, espaço privilegiado da ação do professor e do ofício de ensinar, tem sido alvo constante de críticas e ofensivas por parte de setores reacionários, que alinhados a uma ideologia neoliberal e de ultradireita, vêm ganhando força social desde as manifestações de 2016, ao ocuparem postos no legislativo e no executivo. Apesar de essa ambiência política se mostrar como desoladora, os profissionais da educação têm resistido e impulsionado ações que têm desmistificado o discurso autoritário e tecnicista em torno das práticas educativas e dos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, pensar os desafios e as possibilidades da sala de aula torna-se premente, necessário e contra-hegemônico. O objetivo desse GPD é promover debates e reflexões decorrentes de pesquisas acadêmicas vinculadas aos campos da Educação e da História, que elegem a sala de aula como temática aglutinadora dos múltiplos saberes e fazeres dos professores de História. (Azevedo, 2018; Cabral, 2018). Pretende-se focalizar os desafios e as possibilidades como elementos de convergência e disparadores de nossa interlocução, buscando coletivamente a produção de outras vias frente ao avanço do pensamento conservador, que produz limitações e entraves ao fazer pedagógico no micro espaço que é cada sala de aula pelo Brasil. Para isso, este GPD acolhe investigações sobre a construção dos saberes históricos em sala de aula, o protagonismo infanto-juvenil na aprendizagem da História, a elaboração de materiais didáticos diversos na produção do conhecimento histórico escolar e a proposição de sequências didáticas nas aulas de História. O diálogo e o conhecimento de realidades outras podem potencializar e fortalecer a prática docente no âmbito escolar. Muitas das ações teórico-práticas tanto na Educação Básica, como na Superior (graduação e pós-graduação) tidas como exitosas vêm sendo materializadas no desafio cotidiano do ensinar, sendo assim, devem ser valorizadas, divulgadas e problematizadas.

Coordenação: Patrícia Bastos de Azevedo (UFRRJ); Maria Aparecida da Silva Cabral (Uerj)

História e verdade: a legitimação do saber histórico no ambiente escolar

Allan Felipe da Silva

Mestrando em Ensino de História pelo ProfHistória/UFMT.
Membro do Grupo de Pesquisa História da América/UFMT.
allanfelipesilva@gmail.com

Esta pesquisa é realizada para pensar o ensino de história por meio da abordagem teórico-historiográfica como forma de valorização do professor/historiador e de validação do conhecimento historicamente constituído. A partir dos conteúdos produzidos, com quais possibilidades podem ser preenchidas as lacunas envolvendo a vida de um indivíduo? Apesar de inúmeras possibilidades, quais são as certezas materiais que temos? E aquilo que escapa aos olhos, aquilo que não pensamos olhar em primeiro momento? Não seria interessante trabalhar essas intrigas nos materiais produzidos pelos alunos? E sobre as *fake news* e suas “fontes”? Quem as produz? Por que as produz? Não poderíamos torná-las excelentes objetos a serem estudados? Não poderíamos desconstruí-las com base no método historiográfico? Por que as aceitar como parte inversa, oposta e contrária à história é defender a própria história? Sem teoria essas questões se tornam impossíveis de serem respondidas e trabalhadas com nosso público-alvo. Os objetivos deste trabalho são: fornecer uma ferramenta e metodologia para o professor na educação básica abordar o ensino de história com foco na análise de fontes pautada no debate historiográfico como uma forma de se explicar a realidade, constituindo, assim, uma narrativa verídica; fazer com que o estudante consiga desenvolver conceitos básicos e mecanismos cognitivos sobre a análise da história (historiografia) para que ele possa compreender como as narrativas históricas são fundamentadas com base

na materialidade dos fatos/evidências, e por isso são verdadeiras; e promover um aprendizado ligado ao ofício do historiador, posicionando a história como forma de explicar a realidade. Como imaginado por Aldous Huxley em sua obra mais conhecida *Admirável Mundo Novo*, uma sociedade sem compromisso com a verdade, a faz se perder num mar de irrelevância dada a abusiva quantidade de informações, sejam elas verídicas ou não, que circulam à nossa volta. Analogamente, Hayden White em *A Poética da História*, e alguns pressupostos ditos “pós-modernos” contribuem para enfraquecer a ideia de que a história trataria de uma realidade específica com sua teoria dos Tropos e da Meta-história, afirmando que a história passa a ser “[...] uma estrutura verbal na forma de um discurso narrativo em prosa que pretende ser um modelo, ou ícone, de estruturas e processos passados no interesse de explicar o que eram representando-os” (2008, p. 18). Tal discurso foi amplamente difundido no momento de sua publicação e posteriormente à mesma. Desta forma, diversos estudiosos de Teoria se puseram a tecer duras críticas a White, muitas delas bastante pertinentes, especialmente a realizada por Carlo Ginzburg em “Unus Testis – O Extermínio de Judeus e o Princípio da Realidade”. Ginzburg, ao apontar o alinhamento de White com o neoidealismo italiano, consegue traçar um fio condutor das influências que agiram sobre White e uma possível explicação pelo qual esse último tende a colocar o labor histórico em demérito. Neste sentido, o historiador, no ambiente escolar, não deve excluir desse meio os debates historiográficos, pois, sem a fundamentação teórica, se torna um mero reproduzidor de conteúdo, fadado ao dogmatismo, como dito pelo próprio Certeau, “em história como em qualquer outra coisa, uma prática sem teoria desemboca necessariamente, mais dia menos dia, no dogmatismo de ‘valores eternos’ ou na apologia de um ‘intemporal.’” (2010, p. 66). Assim, o historiador municiado pela teoria da história, consegue se utilizar de um amplo leque de opções para se trabalhar a história em todas as suas manifestações, na escola e fora dela. Somente o historiador é capaz de contra-argumentar e mostrar a nulidade do discurso cético no ambiente escolar, sempre pautado em sua prática laboral, separando fontes confiáveis das questionáveis, e realizando uma regressão para nossa ideia coletiva de uma realidade material histórica. Apesar de acreditar na história e na verdade por elas mesmas, livres de alinhamentos políticos, é necessário entender que os indivíduos

que as produzem em essência podem tender à neutralidade, mas nunca à total isenção. Por isso, precisamos contornar o utilitarismo reinante e atribuir uma justificativa social para o ensino de história na educação básica, visto que os ataques às Ciências Humanas estão cada vez mais frequentes e são, muitas vezes, associados de forma equivocada à falta de utilidade de suas disciplinas. A história pode ser trabalhada no sentido prático, não no sentido unicamente literário; claro que todo tipo de prática é importante, inclusive as literárias, porém se torna fundamental trabalharmos em sala de aula o labor histórico, para que ele se torne uma ferramenta de uso cotidiano que possa ajudar a separar verdade de mentira. Neste sentido, o historiador poderia priorizar no ambiente escolar a prática da história em si, seja através da historiografia ou pelos usos da teoria, demonstrando de forma prática como a realidade e o mundo material se encontram vinculados. Será possível trabalhar a história com foco na ideia de verdade com nossos familiares e amigos ou alunos, colegas e demais colaboradores do ambiente escolar? Usando de nossa “autoridade” como historiadores e baseados em Teoria da História, podemos fundamentar alicerces sólidos do conhecimento histórico nesses espaços e, portanto, mostrar de forma prática, em sua ação cotidiana, a validade da história como forma de constituir a realidade. Dessa maneira, faço das palavras de José Carlos Reis, em “A especificidade lógica da história”, as minhas: “A história surgiu e continuou lutando contra fábulas, lendas, mitos. Ela luta ainda contra o erro, contra o falso”. (Reis, 2006, p. 105). Durante a prática, foi observado que os alunos, ao apreenderem sobre a natureza indiciária da história, passaram a valorizá-la mais e a utilizá-la como forma de “filtrar” o que é falso. Assim, ela passou a servi-los como ferramenta, visto que eles compreenderam o extremo rigor da análise historiográfica, e ao perceberem que essa metodologia pode ser aplicada em sua vida cotidiana, desde conversas casuais até para questões mais elaboradas, a resignificaram sob um novo viés, mais prático, não só vinculado à absorção de conteúdos em sala de aula, mas sim e também como uma forma segura e legítima de entender o mundo que os cerca. Entendemos que a tarefa do historiador é de uma complexidade ímpar. Muito se argumenta sobre o “excesso” de teoria nos cursos de graduação espalhados pelo país, como se teoria e prática não prescindissem uma da outra, assim como história e verdade. Alguns julgam teoria da história como disciplina meramente acadêmica,

voltada ao debate intelectual, entendem a história como algo pronto, finito, acabado e estático, muito provavelmente, pela ausência de teoria, por esse motivo, acabam ensinando-a dessa forma, a partir de conceitos prontos, verdades absolutas e de maneira normativa, sem vínculo real com sua razão de existir na academia, a sala de aula. Repensar a história como teoria, como mecanismos cognitivos a serem desenvolvidos e não fatos ou datas a serem decorados, é um exercício muito mais frutífero para se trabalhar do que algumas perspectivas históricas já superadas. A ausência de senso crítico que vivenciamos em nossos ambientes de trabalho é um problema que pode ser solucionado com uma abordagem mais complexa da história e, apesar de não defender a utilidade da história como seu objetivo final, seja ele qual for, entendo a própria história como uma possível solução a um problema que descredita nosso método prático histórico de se constituir saber, se fazer memória e dar sentido. Seria possível desenvolver em nossos alunos as ferramentas para eles mesmos valorizarem a verdade com base em evidências? Acredito que essa seria uma função bem mais interessante para a história na escola do que a antiquada e sem sentido transferência de conteúdo tradicional.

Palavras-chave: Ensino de História; Verdade; Saberes históricos; Professor/historiador; Espaço escolar.

Formação de professores- pesquisadores e estágio supervisionado em História: contribuições para a construção de um currículo municipal

Anderson Dantas da Silva Brito

Doutor em Educação pela UFRN.
Professor adjunto do Centro das Humanidades/UFOB.
andersondsb16@yahoo.com.br

O trabalho condiz ao relato da experiência e ao tema de Formação de professores-pesquisadores/Currículo/História Local que foi desenvolvido no Estágio Supervisionado em História II (Ensino Fundamental II) do Curso de História – modalidade Licenciatura – da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) no ano de 2018. Na construção dos Projetos de Estágio, os estudantes estagiários enquanto professores em formação inicial são orientados a construir uma proposta de docência que possibilite o diálogo entre os objetos de conhecimento direcionados pelo livro didático utilizado pela instituição de estágio com objetos de conhecimento (conteúdos) da História Regional e/ou Local. Nessa encruzilhada/encontro de objetos de conhecimento, algumas contribuições surgem para a construção de um currículo municipal quando da problematização da Base Nacional Comum Curricular e das realidades educacionais que envolvem o Ensino Superior e a Educação Básica. O problema do trabalho/ pesquisa é conduzido pelos questionamentos: Como uma proposta de elaboração e aplicação de um Projeto de Estágio em História pode contribuir para a construção de um currículo municipal? Nessa perspectiva, como é orientada/viabilizada a relação entre os objetos de conhecimento presentes nos livros didáticos

com objetos de conhecimento da História Regional e/ou Local? As possíveis contribuições podem ser visibilizadas na formação de professores-pesquisadores e de estudantes mais próximos da disciplina de História? Tem como objetivo problematizar as possíveis contribuições da elaboração e aplicação de um Projeto de Estágio em História para com a construção de um currículo municipal, considerando a promoção da formação inicial de professores-pesquisadores através do planejamento/elaboração dos Projetos de Estágio Supervisionado em História III (Ensino Fundamental II), o trabalho de análise dos livros didáticos e de formação de professores-pesquisadores que pesquisam e fazem uso da História Regional e/ou Local durante a docência, permitir uma aproximação dos estudantes para com a disciplina de História através das contextualizações e objetos de conhecimento oriundos da História Regional e/ou Local e perceber como esse Projeto de Estágio contribui para a existência de um currículo municipal que dialoga com a BNCC e com as realidades históricas em que os sujeitos em formação estão inseridos. A nossa discussão fundamentou-se em Ensino de História, Currículo e BNCC e será direcionada pelas teorizações de Schmidt (2015); Abud (2017) e Martins (2017). Para a elaboração do Projeto de Estágio, dos planos de aulas e especificamente das atividades nos baseamos em Azevedo (2013), que possibilitou uma interação mais direta com contextualizações e questões norteadoras para o momento inicial das aulas. A análise dos livros didáticos foi proporcionada pelo olhar de Bittencourt (2009). Nessa perspectiva político-pedagógica, a proposta de Projeto de Estágio que se dedica à formação de um tipo de pessoa e de sociedade críticas se encontra com o entendimento de consciência histórica a partir das “[...] diferentes conformações e lógicas de articulação entre os modos de geração de sentido.” (Cerri, 2011). Sobre formação de professores-pesquisadores a partir da experiência no Estágio Supervisionado para uma docência que também utiliza a história regional e/ou local, nos fundamentamos em Barbosa (2006) e Alveal, Fagundes, Rocha (2015). Assim, nos deparamos com a necessidade de elaborar e aplicar uma proposta metodológica de Estágio que dialogasse com a historiografia regional e/ou local pensando sobretudo na formação de professores-pesquisadores. Por essa metodologia, está sendo possível um ensino de História com recortes temporais e espaciais mais próximos dos estudantes, porém que são ausentes nos livros didáticos. Constatamos nas

narrativas presentes nos Relatórios Finais de Estágio Supervisionado em História III que os estagiários enquanto professores em formação inicial tem se identificado com o processo de formação de professores-pesquisadores através das diversas etapas empreendidas, como: discussões teórico-metodológicas; planejamento; observação; construção do Projeto de Estágio; pesquisa na historiografia e fontes regional e/ou local; análise de livros didáticos; produção de materiais didáticos; docência em sala de aula do Ensino Fundamental II; reflexões sobre todo o processo envolvido e escrita do Relatório Final. Ademais, a orientação para o diálogo entre objetos de conhecimento presentes nos livros didáticos com a historiografia regional e/ou local tem também possibilitado a compreensão que estamos contribuindo com a construção de um currículo municipal que proporciona uma melhor educação histórica para os cidadãos, sejam eles professores ou estudantes. Palavras-chave: Ensino de História; BNCC; Formação de professores; Estágio Supervisionado em História; Currículo municipal.

Micro história e biografias: formas alternativas de ensinar história em sala de aula

Bruna Myrtes Baldo

Mestranda em Ensino de História pelo ProfHistória/UFMT.
Membro do Grupo de Pesquisa História e Estudos de Gênero/UFMT.
bruna_baldo@hotmail.com

Uma das maiores dificuldades encontradas pelos educadores atualmente, não só de História, mas das demais disciplinas também – como podemos observar facilmente durante qualquer conversa na sala dos professores –, é a problemática de como suscitar o interesse dos alunos em relação aos conteúdos que serão expostos durante as aulas. Em um mundo onde a tecnologia e as mídias sociais reinam cada vez mais e os jogos eletrônicos são os verdadeiros captadores de atenção das crianças e adolescentes, o professor percebe cada vez mais difícil e desigual a relação de competição frente a esses recursos digitais. É nesse contexto que surgem os questionamentos acerca de como fazer com que nossos alunos compreendam a importância de se estudar e tenham verdadeiro empenho em aprender, visto que já podemos observar de diferentes maneiras como o desconhecimento e, muitas vezes, o desmerecimento da disciplina histórica está afetando o desenvolvimento social e humano desses jovens. Os livros didáticos e apostilas utilizadas no ambiente escolar geralmente seguem a estrutura de textos da historiografia francesa, muitas vezes chamada de tradicional, em que os fatos são apresentados sob uma perspectiva política e é priorizada a história dos grandes homens e seus feitos. Essa forma de contar a história já vem sendo utilizada há certo tempo, o que a torna, de forma categórica e simplista, ultrapassada às atuais demandas dos nossos alunos e da sociedade, que, como já citado anteriormente, necessitam cada vez mais de estímulos que fujam do “óbvio”.

Entre os principais objetivos dessa pesquisa podemos elencar: propor uma metodologia de ensino da história que seja mais atrativa aos nossos alunos, fazendo com que se interessem mais pelo conhecimento histórico; analisar de que maneiras as abordagens micro-históricas e biográficas podem contribuir para complementar o trabalho do professor de história durante as aulas; e suscitar a compreensão dos estudantes acerca da importância da disciplina como mecanismo essencial para refletir sobre as questões políticas, culturais e sociais do mundo que nos rodeia. Para Durval Muniz de Albuquerque Júnior, em “Um leque que respira: a questão do objeto em História”, Foucault contribuiu para dar outro sentido ao trabalho do historiador ao apontar que devíamos conceder às nossas fontes um tratamento diferente, olhando para elas sob um novo ângulo, questionando-as, já que nossa função é a de “insuflar nova vida aos relatos que nos dizem o que era o passado, através do uso da imaginação, da nossa capacidade poética de retramar o que está tramado, redizer o que está dito, rever o que já foi visto para que esses relatos nos sirvam para demarcar a nossa diferença”. (2007, p. 153). Da mesma forma, nós, também professores de História, devemos encontrar novos meios, novas maneiras de ensinar história em sala de aula, a fim de tornar o conhecimento histórico mais acessível para ser apreendido. Apesar de não existir um consenso universalmente aceito sobre a definição de micro-história, há algumas características importantes que são atribuídas aos historiadores associados a esse gênero historiográfico, entre elas, podemos citar: a definição dos limites é muito clara, visto que se torna parte da prática dos micro-historiadores expor os fatores que os levaram a optar por determinados objetos em detrimento de outros; e a dinâmica aplicada à escala de observação muda, reduzindo-a e ampliando-a conforme a necessidade, partindo do micro para o macro, e vice-versa. Há uma porção de maneiras de utilizar biografias aliadas a uma abordagem micro-histórica em sala de aula, e uma delas, inclusive, provavelmente já foi testada “sem querer” por alguns professores de História. O “Diário de Anne Frank”, livro bastante conhecido no meio escolar, pode ser trabalhado com os alunos de modo que os façam compreender a perseguição aos judeus enquanto trabalha(m)-se o(s) conteúdo(s) de Nazismo e/ou Segunda Guerra Mundial. Entretanto, o desafio não para por aí, é preciso fazer com que o estudante compreenda todos os processos que envolvem o ofício do historiador e

professor de História, desde os cuidados com a escolha e o tratamento das fontes até a conclusão da pesquisa, para que se torne um material utilizável didaticamente. Para isso, necessita-se explicar e estar sempre lembrando a importância de conceitos como autenticidade e método, exemplificando formas de comprovação de que o objeto estudado é realmente verdadeiro e por isso pode ser usado como fonte historiográfica. O primeiro passo para compreendermos a falta de interesse de nossos alunos é entender que a escola em si já não possui mais uma função social claramente definida e que um dos maiores agravantes ao desinteresse deles são, sem sombra de dúvidas, as pressões sociais que vivem. Nesta época de Instagram, Facebook, WhatsApp e Youtube, em que a felicidade instantânea está em alta, os referenciais do ser e existir estão sendo cada vez mais explorados economicamente. O alcance dessas ferramentas, somado ao fácil acesso às mesmas, moldam desde muito cedo os padrões normativos de nossa sociedade, o que afeta diretamente nossas crianças e jovens. Dessa forma, verificou-se também que trabalhar com biografias históricas aliadas às narrativas da micro-história se tornou uma opção muito viável, visto que, ao falar sobre a vida de um indivíduo que possuía emoções e sentimentos, tais quais nossos alunos possuem, e que está inserido em uma sociedade diferente, mas, tal qual nossos alunos também estão inseridos, fez com que a maioria deles conseguisse finalmente encontrar algum ponto (mesmo que ínfimo) de convergência, culminando assim, na tão buscada identificação. A aplicabilidade da metodologia apresentada ainda está em fase de desenvolvimento, mas podemos considerar satisfatórios os resultados já obtidos. Ao utilizar uma biografia, o professor precisa, necessariamente, valorizar o indivíduo, já que o sujeito escolhido será o centro do estudo. A partir de suas intrigas, podemos nos transpor ao passado, imaginar como se vivia e tentar pensar como se pensava. Assim, o aluno pode entender que, apesar de ser uma figura histórica digna de ser estudada, ela é fundamentalmente humana como ele: possui anseios, dúvidas, paixões e embates dos mais diversos; pode perceber, caso se envolva o bastante com ela, que apesar de sentir todo o peso de uma estrutura social que o esmaga, as ações individuais e suas escolhas ainda são fundamentalmente suas e, por mais que elas possam estar condicionadas à uma margem de manobra, não são, por si só, menos preciosas. O embate entre indivíduo *versus* estrutura é presente e não se restringe apenas à Academia. De forma

menos consciente que os acadêmicos, onde tais problematizações são mais frequentes, a população em geral também tem seus próprios questionamentos nesse sentido. A biografia como prática docente, apoiada em uma análise micro-histórica, pode ser uma ferramenta poderosa para retratar um momento social ou um contexto histórico, além de apreciar o indivíduo em si. Fazer com que o aluno se perceba enquanto agente social, que faz parte da história, é essencial para que ele se veja como parte do todo, que ele compreenda que suas ações influenciam o meio em que está inserido, que é dotado de potencial de transformação e que estudar história também é importante por isso.

Palavras-chave: Ensino de História; Micro-História; Biografias; Mulheres; Sala de aula.

Ensino de História em contexto de pesquisa como princípio educativo da Educação de Jovens e Adultos de Florianópolis (SC): saberes docentes e cultura escolar

Claudio Roberto Antunes Scherer Júnior

Doutorando em Educação pela UFSC.

Membro do grupo de pesquisa Patrimônio, Memória e Educação (PAMEDUC).
claudioschererjr@yahoo.com.br

Este texto é um recorte de minha pesquisa de mestrado (Scherer Júnior, 2017), sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Florianópolis (SC), modalidade de ensino que tem como orientação central, a Pesquisa como Princípio Educativo (PPE). Essa orientação implica uma série de mudanças teóricas, metodológicas e culturais daquilo que se convencionou como sendo um ambiente de ensino formal e, principalmente, daquilo que se pensa sobre a função e ação do professor em sala de aula. No ambiente de ensino da EJA os estudantes são estimulados a produzir pesquisas diretamente ligadas aos seus interesses pessoais, inexistindo separação de conteúdo por disciplinas ou áreas de conhecimento específicas e os professores atuam em conjunto, muitas vezes, todos em uma mesma sala. Além de ensinarem, ocupam o lugar de orientadores dessas pesquisas e de todas as atividades desenvolvidas. A questão central de meu trabalho é: Quais os saberes docentes acionados e/ou desenvolvidos inerentes a EJA de Florianópolis? Diante disso, elenquei como objetivos: identificar os saberes docentes acionados e/ou desenvolvidos pelos professores para desenvolver a proposta da EJA; descrever e analisar etnograficamente o contexto da EJA, principalmente, o trabalho docente

efetivamente exercido; e compreender os elementos caracterizadores da cultura escolar presente na proposta da EJA, experienciado nos núcleos pesquisados. A principal categoria de análise, fundamental para responder à questão central dessa pesquisa, são os saberes docentes. Tal categoria é articulada tendo como base os trabalhos de Tardif (2000; 2010; 2013). É na esteira de suas pesquisas que foi articulada a análise sobre as peculiaridades dos saberes docentes utilizados e/ou desenvolvidos pelos docentes na EJA. Os saberes docentes, aqui compreendidos, vão ao encontro do exposto por Tardif (2010, p. 255, grifo do autor) sobre a epistemologia da prática profissional dos professores: “o estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas.” Essa percepção, de que alguns saberes são realmente utilizados pelos profissionais em seu ambiente de trabalho, norteou a compreensão sobre os docentes dos Núcleos de EJA em que esta pesquisa foi realizada. A PPE produz culturas escolares específicas, com práticas e rituais peculiares, com currículos e conteúdos próprios e com diferentes formas de ser/estar professor. Otto (2008, p. 27) afirma que “é importante que o professor se convença de que ele não é apenas um transmissor de saber, mas que, juntamente com seus alunos e seus pares, produz saberes.” Por essas razões, o ambiente de ensino da EJA pode ser o fomentador da produção/mobilização de saberes docentes, de conhecimentos profissionais, de tipos de professores e de específicas formas de se realizar o trabalho docente. Nessa direção, o conceito de cultura escolar é mobilizado com o intuito de perceber e configurar práticas e rituais encontradas na EJA. É a partir dessas características, que alteram algumas percepções e concepções solidificadas em nosso sistema educativo daquilo que se imagina quando se pensa numa escola, que compreendi o acionamento e/ou desenvolvimento dos saberes docentes na EJA. A cultura escolar é entendida com base nos trabalhos de Julia (2001), Viñao Frago (2006) e Faria Filho (2004; 2007). Os núcleos da EJA de Florianópolis possuem corpo docente formado por nove professores, sendo os do segundo segmento (anos finais do Ensino Fundamental) das áreas de conhecimento/disciplinas: Artes (Plásticas ou Cênicas), Ciências (Biologia), Educação Física, Espanhol, Geografia, História, Matemática, Português e na turma do primeiro segmento uma Pedagoga responsável pela alfabetização e letramento (anos iniciais do Ensino Fundamental).

Participaram da pesquisa, somente os professores de segundo segmento, pois são os que trabalham cotidianamente via PPE. Todavia, num olhar mais circunscrito sobre a ação docente, detalhes, indícios e sinais apontariam para rituais e práticas inerentes aos diferentes saberes acadêmicos provindos da área de conhecimento específico, pois a PPE da EJA possibilita situações e momentos em que algumas áreas podem ter um ajuste prático/teórico mais afinado, principalmente, devido a características aprendidas e desenvolvidas em determinados cursos de graduação, como, por exemplo, os professores de história. Nesse sentido, o ensino de História no contexto da EJA de Florianópolis, impulsionado pela proposta institucionalizada da PPE, promove uma ação docente dos professores de história com raízes mais ligadas à historiografia do que propriamente ao Ensino de História, algo completamente diferente dos modelos disciplinares e tradicionais. No que se refere aos aspectos metodológicos, um dos caminhos foi as observações de tipo etnográficas. (André, 2010). Durante as observações alguns docentes foram selecionados para a realização de entrevistas individuais. As fontes orais, produzidas nas interações entre entrevistador e entrevistados, também foram significativas. Tomei o cuidado, na direção do que diz Portelli (1996), sobre o uso desse tipo de fonte. Uma das questões é com relação à subjetividade; como trabalhar, como lidar com ela? Portelli (1996, p. 62) afirma: “Se formos capazes, a subjetividade se revelará mais do que uma interferência; será a maior riqueza, a maior contribuição cognitiva que chega a nós das memórias e das fontes orais.” Essa percepção sobre a subjetividade do entrevistado apresentada pelo autor faz com que possamos pensar que, numa entrevista, assim como em qualquer outro tipo de fonte, as subjetividades podem ajudar mais do que aquilo que se mostra, aparentemente, objetivo. O desafio reside em conseguir apontar o olhar de pesquisador para além do aparente. Como resultados desse processo investigativo, é possível afirmar que a especificidade da PPE na EJA de Florianópolis proporciona um modo peculiar de atuação docente, envolto em práticas e rituais com vistas a facilitar e acolher os sujeitos educandos. Os professores ao atuarem nas pesquisas dos estudantes e demais atividades correlacionadas necessitam acionar e/ou desenvolver algumas características, alguns conhecimentos inerentes à prática docente nesse contexto, nessa cultura escolar específica. Em outras palavras, devem, em vários sentidos, reaprenderem a serem professores.

Dentre os possíveis saberes necessários e desenvolvidos é possível elencar: saberes ligados a situações de imprevistos, situações relacionais ligadas a proximidade e humanização com os estudantes e colegas professores e, principalmente, saberes ligados ao trabalho coletivo desenvolvido pelos docentes. O professor de história da EJA de Florianópolis é estimulado e estimulador de relações e processos educativos inerentes ao funcionamento da PPE, muito próximos dos modos de pensar e produzir História. A relação com o conhecimento é no mínimo incomum, pois, docente e discente se colocam numa posição semelhante, literalmente lado a lado, sentados juntos produzindo textos e considerações necessários para o desenvolvimento das pesquisas dos estudantes. Enfim, o professor de História ensina e produz história junto com os estudantes.

Palavras-chave: Ensino de História; Educação de jovens e adultos; Pesquisa como princípio educativo; Saberes docentes; Cultura escolar.

As relações étnico-raciais como questão para os professores de História: desafios e possibilidades

Helena Maria Marques Araújo

Doutora em Educação pela PUC-Rio.
Professora associada do Departamento de História e do CAP/Uerj.
Pesquisadora do GECEC, LEH-CAP
hmaraujo.maosaobra@gmail.com

Maria Aparecida da Silva Cabral

Doutora em Educação pela PUC-SP.
Professora adjunta da Faculdade de Formação de Professores,
do Curso de Licenciatura em História e ProfHistória/Uerj.
Pesquisadora do Grupo Oficinas de História
cidacabra4567@gmail.com

Em uma sociedade tão dinâmica e de relações fluidas entre os indivíduos, como essa do século XXI, as escolas e seus profissionais, sobretudo, os professores se veem cada vez mais demandados por questões sociais que incidem diretamente sobre o ato complexo de ensinar/aprender. Temos observado a preocupação recorrente com um ensino de História que faça sentido às futuras gerações, proporcione aprendizagens significativas, e possibilite as problematizações necessárias para a compreensão do tempo presente e suas relações com o passado e futuro. Desde a aprovação em 2003 da Lei Federal n. 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África, da cultura afro-brasileira, nos currículos de estudos da educação básica, e, posteriormente a inclusão da temática indígena no ano de 2008, por meio da Lei Federal n. 11.645/2008, a maioria dos professores de História tem demonstrado um crescente interesse nas questões que tangenciam a temática das relações étnico-raciais em sala de

aula. No caso brasileiro por suas características históricas, territoriais e étnicas, as discussões e implementação de políticas públicas educacionais voltadas ao cumprimento da introdução da história e da cultura africana e afro-brasileira, foram vistas por grande número de professores da educação básica, como uma importante conquista social, política e ideológica, uma vez que tratava-se da possibilidade de narrativas e escritas outras da história e, particularmente, da história oficial, com a produção de novos materiais didáticos e paradidáticos, além de uma política de formação para os professores e gestores educacionais. É nesse cenário que a discussão sobre a forma como os currículos prescritos e legitimados socialmente são praticados por professores de História e alunos adquire força e visibilidade nos campos da Educação e da História, pois a introdução de novos temas (conteúdos de ensino), ou exclusão de outros leva ao questionamento sobre qual conhecimento deve ser ensinado às futuras gerações, isto é, a obrigatoriedade das temáticas africana e indígena nos currículos escolares institui novos elementos à configuração do saber histórico escolar. (Goodson, 1997; Forquin, 1983; Apple, 1982). A pesquisa foi realizada com uma mostra de treze dissertações de mestrado defendidas no ProfHistória em um total de cento e noventa e nove trabalhos, produzidos por professores de História, que atuam nos Ensinos Fundamental e Médio. A distribuição por localidade no Brasil apresenta a maior concentração na região Sudeste com 7 trabalhos, distribuídos nos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro, em seguida a região Nordeste com 3 trabalhos, Centro Oeste com 2 trabalhos e região Sul com 1 trabalho. A partir de um levantamento preliminar nos títulos, resumos e palavras-chave nesse conjunto de dissertações, considerando os marcadores textuais Educação antirracista, História da África, cultura afro-brasileira, afro-brasileiros, afrodescendentes, juntamente com relações étnico-raciais, focalizamos este último pela centralidade política e epistemológica que ele ocupa nessa discussão. Selecionamos para essa análise apenas o descritor: relações étnico-raciais, no campo das palavras-chave, por dois critérios distintos: o primeiro deles se refere à quantidade de dissertações, que representa quase 10% por cento desse total; já o segundo remete ao significado político desse termo no tocante à implementação das ações oriundas da Lei n. 10.639/2003, usualmente mencionado em pesquisas acadêmicas e textos educacionais diversos. A leitura dos títulos, dos resumos e das palavras-chaves

possibilita a compreensão de que há a intenção de os professores/autores nessas dissertações em frisar a questão das relações étnico-raciais articuladas à prática docente, trajetória da luta negra, inserção de temas referentes à Lei n. 10.639/2003, questão racial, material didático, métodos de ensino, conteúdos e aspectos identitários, formação de professores/guia didático, racismo, material pedagógico a partir de objetos museais, gênero e questão racial e EJA/formação de professores. Especificamente nos resumos os temas de interesse são bem explicitados, com forte inspiração nas questões oriundas da prática docente, o que em nosso entendimento revela um exercício reflexivo promissor por parte dos professores quanto aos seus saberes e fazeres. Com isso, queremos destacar que essas dissertações são fontes documentais valiosas para se compreender o modo como os professores em diferentes regiões do Brasil têm interpretado os desafios da sala de aula e, principalmente, o que propõem na superação de tais dilemas, por meio da análise de sua produção textual. Considerando que a sala de aula é por excelência o *lócus* de aprendizagens de história, lugar este, fértil e mobilizador de experiências significativas para os professores de História e alunos e alunas, porque apresenta uma potência na interpretação das relações sociais e no fortalecimento do protagonismo infanto-juvenil crítico e consciente (Freire, 2000), interessa-nos investigar como a temática das relações étnico-raciais têm sido problematizadas por professores de educação básica em suas dissertações de mestrado. Para isso nos interrogamos sobre a explicitação quanto à escolha da temática nesse conjunto de dissertações, além de quais seriam as justificativas para tal recorte. Também interessa-nos compreender qual o lugar atribuído para a sala de aula nos discursos docentes. Além disso, elaboramos uma cartografia desse campo investigando em que caminhos teóricos-metodológicos foram trilhados essas pesquisas expedicionárias. Embora essa nova investigação seja um estudo bastante exploratório, almejamos como pesquisadoras do campo do ensino de História, problematizar ainda os contextos institucionais de produções dessas dissertações de mestrado, reconhecendo quem são os sujeitos e destacando quais são os questionamentos prioritários e as tendências interpretativas na construção dos seus objetos de estudos. Neste enfoque, chama-nos atenção a vinculação dessas produções aos teóricos críticos ou pós-críticos, mobilizados nas pesquisas educacionais e historiográficas nos últimos anos, buscando-se um diálogo

aprofundado com a recente produção brasileira acerca das temáticas das relações étnico-raciais e seus desdobramentos epistemológicos e políticos na proposição de uma educação antirracista. A compreensão desse objeto de estudo pauta-se nas proposições e reflexões epistemológicas de autores do campo da decolonialidade. Perspectiva essa que tem sido adotada na interpretação de temáticas relacionadas às questões histórico-culturais e de pertencimentos dos indivíduos no contexto do capitalismo no campo das Humanidades. Apostamos na possibilidade de fazer da(s) história(s) e memória(s) insurgentes instrumentos de luta das populações marginalizadas. (Santos, 2010). Sendo assim, estabelece-se um fato singular porque os temas de História da África e afrodescendentes, assim como da história dos indígenas no Brasil referem-se evidentemente a grupos subalternizados com histórias e memórias esquecidas, silenciadas e muitas vezes oprimidas na sociedade brasileira.

Palavras-chave: Ensino de História; Professores de História; Relações étnico-raciais; Fazeres docentes; Interculturalidade.

Passados entrelaçados: um mapeamento da cultura histórica da comunidade discente do CEFET-MG

Isis Pimentel de Castro

Doutora em História pela UFOP.

Professora de História e de História da Arte no CEFET-MG.

isiscastro@gmail.com

A disciplina História vem sofrendo críticas com relação a sua validade como conhecimento digno de confiança e, por conseguinte, o ensino de História e seus materiais didáticos tornaram-se objetos de suspeição, constituindo-se lugares por excelência de disputas sobre a dimensão de autoridade do saber histórico e seus usos por diferentes atores políticos. Alvo de críticas da imprensa, dos estudantes, da comunidade acadêmica e mesmo dos movimentos sociais, o ensino de História é recorrentemente acusado de ser partidário, enfadonho, defasado em relação à produção acadêmica ou veículo de apagamento de grupos marginalizados. A história acadêmica, a história de circulação massiva e a história escolar possuem objetivos e regras diferentes em relação as operações que executam, entretanto percebe-se que no caso do ensino de História a validade do conhecimento ali narrado é colocado em xeque por seu caráter ideológico, por seu caráter de memória, ou ainda, por suas amarras à história oficial. Desta forma, para além das críticas da imprensa, das reformulações epistemológicas da disciplina, das acusações do meio político, fica uma questão: Como essa discussão sobre os usos do passado e sua validade circulam no universo escolar? Como a comunidade escolar percebe a representação do passado construída através de um jogo narrativo e metodológico entre fontes, testemunhos e interpretação em tempos de *fake news*? Como as informações obtidas através de séries, canais de Youtube, ambiente familiar se relacionam à história escolar? Com

essas questões em mente, durante os anos de 2019 e 2020 desenvolvemos uma pesquisa junto à comunidade escolar do campus de Belo Horizonte do CEFET-MG, cujo objetivo mais amplo foi entender as apropriações e os usos do passado nesse contexto e remontar uma comunidade de sentidos construída em torno das aulas de história, do livro didático e da história massiva. A ideia não foi criar uma hierarquia entre esses usos do passado, mas entender como eles coabitam e se relacionam. A partir de questionários repassados a comunidade discente e docente buscamos construir um panorama sobre o *status* do conhecimento histórico em tempos de ataques às ciências humanas, cujo primeiro esboço será apresentado aqui. Os questionários foram distribuídos entre os alunos de 1º, 2º e 3º anos de todos os cursos integrados da instituição. O perfil da maioria que respondeu à pesquisa foi composto por pessoas do sexo feminino, entre 17 e 19 anos, que cursavam o 3º ano do curso técnico. A grande parte dos entrevistados navega pelas plataformas de compartilhamento de vídeos e pelas redes sociais não apenas como forma de entretenimento, mas como fonte principal de obtenção de informações, inclusive, àquelas de natureza histórica. Os novos hábitos de estudo dos estudantes ficam mais claros quando o uso dos livros didáticos de História é abordado: 63,2 % dos alunos responderam não os utilizam para estudar os conteúdos ministrados na disciplina. Enquanto os entrevistados que o fazem, buscam os livros didáticos apenas antes de realizar as avaliações, ainda que a pesquisa aponte que 59,6% dos professores da disciplina usem e estimulem a consulta aos livros didáticos. Além de filmes e séries, os canais do Youtube apresentam-se como a principal forma de consumo dos conteúdos de natureza histórica. No total dos pesquisados, 71,9 % fazem uso do Youtube para buscar os conteúdos da disciplina. Entre sites e canais do Youtube consultados para realizar as atividades destacam-se o “Brasil Escola”, o “Descomplica” e o canal “Debora Aladim”. Ao contrário do conteúdo de filmes e séries históricas, os estudantes atribuem credibilidade ao material disponibilizado na internet por esses canais especializados. Mesmo nos livros didáticos, sites e plataformas aos quais os estudantes atribuem legitimidade e credibilidade, nem todos os conteúdos disponibilizados são vistos como confiáveis. No caso dos livros didáticos, temas como a Revolução Russa e a ditadura no Brasil foram mencionados como objetos de suspeição. Além disso, por motivos diversos, a história de movimentos

populares e de povos de origem africana são apontados como temáticas cujas narrativas não seriam confiáveis. Quanto ao porquê da desconfiança na forma da abordagem de tais conteúdos, a maioria (81,8 %) afirmou que, por exemplo, os livros didáticos privilegiam uma história oficial (presidentes, imperadores) e negligenciam aquela de grupos marginalizados (mulheres, negros, trabalhadores). É interessante ressaltar que 36,4 % dos entrevistados chamaram a atenção para a ausência de narrativas de trajetórias individuais na História, apresentando uma leitura de que o tratamento de estruturas e de processos históricos não atendem a uma demanda dos alunos em relação ao passado. Talvez impossibilitando uma relação mais empática com o conteúdo ministrado. Tomar os usos do passado como objeto de estudo de uma comunidade escolar é fundamental para entender a nossa cultura histórica, ainda mais, em tempos em que a obrigatoriedade das disciplinas de formação geral, em especial as de ciências humanas, nos cursos da rede federal de formação técnica vem novamente sendo questionados em sua validade. Desta forma, são nossos objetivos gerais ao longo do projeto: criar um panorama do que a comunidade discente compreende como história em suas diferentes formas e usos; incitar entre nossos bolsistas e a comunidade escolar do CEFET-MG um debate acerca das noções de verdade e de interpretação tendo como orientação a discussão do que é o método científico no seio da disciplina História; definimos os conteúdos mais sensíveis ao debate sobre a legitimidade do conhecimento histórico; e, fornecemos aos professores de História da instituição um mapeamento sobre as apropriações da comunidade discente acerca do livro didático e, conseqüentemente, sobre o conhecimento por ele produzido.

Palavras-chave: Ensino de História; Cultura histórica; Usos do passado; Jovens; CEFET-MG.

Unindo saberes em sala de aula: olhar europeu na constituição do saber sobre escravidão

Marilu de Freitas Faricelli

Doutoranda em Educação: História, Política, Sociedade pela PUC-SP.
mariluffaricelli@gmail.com

A apresentação trata do saber transmitido nas aulas de História, entendida como disciplina escolar, numa perspectiva histórica. O relato da sequência didática sobre o trabalho escravo no século XIX pretende lançar ao debate prática escolar singular, realizada em instituição bicultural, alemã e brasileira. Nessa escola, nos últimos 15 anos, os currículos de História em Português e História em Alemão incluíam temas ensinados de forma conjunta, em aulas com presença de dois professores, um brasileiro e um alemão, e com material didático produzido nas duas línguas. Inserido no contexto de universalização e homogeneização de conteúdos e métodos educacionais, o trabalho identifica especificidades na construção de novas competências, transnacionais, que respondem à intensa mobilidade internacional das classes superiores. Para identificação de categorias de pensamentos e de normas culturais foi fundamental o estudo de Anne-Catherine Wagner sobre quatro escolas de origem estrangeira em Paris. Entendendo o conhecimento escolar como algo historicamente selecionado, delimitado, regulado por elementos estabelecidos por muitos que se situam fora do ambiente escolar, como salientado por Gimeno Sacristán, a análise pretende colocar no centro do debate o *trabalho ordinário* de professores. Relacionar ações educativas a temas, métodos, avaliações e finalidades aproxima o trabalho das contribuições de Compère e Chervel nos estudos sobre a história dos currículos, normatização do conteúdo considerado essencial na formação das futuras gerações. No trabalho que apresento, os alunos deveriam superar a visão da

existência de duas disciplinas diferentes – a História ensinada em Português e a ministrada em Alemão. Para tanto no tema *Olhar europeu no Brasil do século XIX*, o professor de *Geschichte* [História, em Alemão] tratava do desenvolvimento da industrialização na Alemanha e das mudanças políticas e culturais ligadas à expansão da escolarização, e, nas aulas de História em Português, o assunto eram as mudanças econômicas surgidas com o fim da colonização e a manutenção do trabalho escravo. Nas aulas em conjunto, o material didático ocupava o centro da ação pedagógica. Escolhido dentro da iconografia produzida por cientistas alemães que vieram ao Brasil em busca de informações, então classificadas como pitorescas, sobre a Natureza e a sociedade. Essas imagens, presentes em diversos livros didáticos brasileiros e constantemente utilizadas como ilustração didática, se tornaram fontes, manipuladas e questionadas pelos alunos, com a tarefa de identificar características dos olhares europeus sobre o cotidiano do trabalho escravo. Trazer essa prática ao debate pretende dirigir o olhar teórico sobre a educação para sujeitos e práticas que atuam diretamente no processo de formação das futuras gerações. A escola é entendida como local de produção de cultura e não de reprodução/adequação de algo que especialistas produziram fora dela. Conforme estudos de Escolano Benito, a cultura escolar é uma criação, resultado de apropriação de saberes produzidos fora dela e modificados de acordo com a atuação de seus agentes. Desse modo a escola, conformada por imposições criadas por políticas públicas e por embates externos a ela, modifica a cultura da qual é expressão. Como lembra Escolano Benito, entrar nas salas de aula, observar práticas escolares, analisar métodos priorizados, observar sistematicamente o que é realizado dentro das salas de aula pode nos levar a entender melhor a educação que praticamos.

Palavras-chave: Ensino de História; Prática escolar; Bicultural; Transnacional; Escravidão.

Narração/representação de experimentação do ser/estar professor formador nas ações formativas para o ensino na área de Ciências Humanas em Cáceres (MT) Brasil, 2019

Marisa Farias dos Santos Lima

Mestre em Educação pela UFMT.
Professora de História formadora no Cefapro/Cáceres/MT.
marisamfs@gmail.com

Renilda Miranda Cebalho

Doutoranda em História pela UFMT.
Professora de História formadora da modalidade Educação
Escolar Indígena no Cefapro/Cáceres/MT.
renimiran@hotmail.com

O presente texto tem o objetivo de problematizar a experimentação de/na ação de professor/formador da área de Ciências Humanas do Cefapro - Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica, de Cáceres/MT/Brasil dos anos de 2017 e 2018 a partir da leitura dos Planos de Ensino, Plano de Intervenções produzidos pelos professores cursistas que atuam nas escolas da rede de ensino estadual no município de Cáceres, para refletir por meio da narração/representação argumentativa o envolvimento da autoformação, da heteroformação e da ecoformação na perspectiva defendida por Pineau (1998). A metodologia adotada é da pesquisa-ação, quando narramos a ação em experimentação de um processo da/na ação como professores/formadores/pesquisadores envolvidos na reflexão Thiollent (1986), pois tomaremos a leitura das produções dos

profissionais docentes participantes das ações formativas desenvolvidas no Cefapro/Cáceres como incidência das ações/intenções formativas por nós desempenhadas. A organização do ensino por área de conhecimento estabelece a necessidade de discussões sobre o “pensar e o fazer pedagógico” visando o diálogo interdisciplinar favorecendo o conhecimento dos métodos de ensino, buscando por meio de debates e socialização de experiências, a formulação de novos saberes e fazeres, na perspectiva crítica dos novos olhares para nossa realidade educacional. Situamos a narração como representação/interpretação, e segundo Ricoeur (2007, p. 437) uma condição do reconhecimento/identificação do que caracterizamos como conhecimento histórico, e que “de muitos modos, conhecer é reconhecer”. É na relação com “o outro” coloca-se em jogo a questão da identidade, que em acordo com Silva (2000, p. 81) “a identidade e a diferença não são, nunca, inocentes”, segundo o autor, onde existe diferenciação, aí está presente o poder. E sobre os processos que traduzem essa diferenciação, como incluir/excluir (identificando e representando / marcando / simbolizando quem pertence e quem não pertence); demarcar “fronteiras” (que define e separa, “nós” e “eles”); classificar; normalizar. Portanto é nessa diferenciação que se processa a alteridade, via de elaboração do identificável, do (in)visível, do previsível, sobre o eu e o outro. Assim vinculamos nossa fundamentação teórica em alguns autores que tratam dessa perspectiva temática, tais como Larrosa (2002, p. 21) na proposição do lugar da experiência/sentido como aquilo “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, aquilo que afeta o sujeito, que deixa marcas, efeitos, que forma e transforma a vida dos homens em sua singularidade. E de Pineau (1988) sobre autoformação, argumentando que ela está ligada e dependente entre a heteroformação (ação dos outros) e a ecoformação (do meio ambiente), como uma terceira força que torna o decurso de vida mais complexo. Bem como de Nóvoa e Finger (2010); Ferraroti (1998); Catatini (1997); Nora (1993) entre outros. Consideramos que o cruzamento de histórias com e por meio da narração/representação/experimentação da formação potencializa a transformação dos sentidos da/na identidade do ser professor/formador da área de Ciências Humanas no/do Cefapro/Cáceres/MT/Brasil. A proposta idealizada por nós professores formadores foi diferente, da produção apresentada pelos professores participantes da formação. E ao analisar os elementos

que influem na diferença das produções perguntamos: porque a apropriação dos conceitos/categorias/metodologia ocorreu de outra forma? Quais elementos colaboraram para marcar essa diferença? Tomamos como análise as produções dos instrumentos denominados: Planos de Ensino e Planos de Intervenções dos docentes que atuam no ensino dos componentes de História, Geografia, Sociologia e Filosofia nas escolas da rede estadual do município de Cáceres/MT, e que participaram da formação ofertada no ano de 2017 e 2018 por nós professores da área de Ciências Humanas, formato de formação ofertada em anos anteriores no Cefapro/Cáceres/MT, contudo a presente análise escolheu delimitar os dois anos mencionados acima por relacionar a posição sujeito no tempo/espaço do Cefapro no que tange ao entendimento da experimentação do ser/estar no projeto comungado na função de professoras formadoras. E foi a partir dessa proposição que recebemos a produção dos professores em formação na área de Ciências Humanas em 2017. Observamos a partir da leitura e análise dos Planos de Intervenções recebidos, algumas fragilidades na sistematização da escrita dos Planos de Intervenção, em especial no que tange a diferenciação de Plano de Ensino/aula e Plano de Intervenção Pedagógica. Ao nosso ver essa confusão no entendimento da diferenciação entre o que está para a ação planejada para atender uma finalidade de ensino, é confundida com a dificuldade de aprendizagem, ou seja, toda ação para o ensino é planejada, no entanto a ação para o ensino como um caso de intervenção, tem como princípio um diagnóstico, que pode ser para trabalhar uma superação de dificuldade pontual e/ou instrumentalizar uma potencialidade nas aprendizagens. O que não identificamos nos Planos apresentados pelos professores em formação, logo entendemos que esses princípios ainda estão em fase de apropriação pelos docentes em formação na área de Conhecimento das Ciências Humanas. Ao nosso ver, carece de fortalecimento teórico, em especial dos fundamentos iniciais necessários para o desenvolvimento da intervenção pedagógica, *objetivar e sistematizar o diagnóstico*, para a seguir estabelecer relação entre a distinção de Plano de Ensino e Plano de Intervenção Pedagógica. Por acreditar que na formação para o ano seguinte poderíamos possibilitar discussões para avançar no fortalecimento do entendimento teórico do que é diagnóstico e como sistematizá-lo na prática de ensino? Logo, como narrar e detalhar as partes dos Planos de aula e seu funcionamento na prática de ensino? Pode

-se dar a ver os motivos (problemas de aprendizagens) que justificariam as necessidades de desenvolver a intenção de ensino pretendida. Nessa busca de entendimento do que acreditávamos ser um descompasso entre interação idealizada e o resultado praticado, buscamos em Oliveira (2011, p. 292), uma via que colabora para a significação dessa escrita reflexiva sobre nossa vivência como professora formadora e professora de vivência no ensino escolar, logo não perder de vista um princípio importante da formação de professores que é a possibilidade do questionamento das nossas próprias crenças e práticas institucionalizadas para refazer de outro modo, ou para ressignificar nossa forma de fazer/saber.

Palavras-chave: Ensino de História; Formação de professores; Práticas de ensino; Educação escolar; Cefapro.

Ditadura civil-militar brasileira e o universo das notícias no Ensino de História

Michelle Aparecida da Silva Gomes

Mestranda em Ensino de História pelo ProfHistória/Unemat.
michellegomess@hotmail.com

Maria do Socorro de Souza Araújo

Doutora em História Cultural pela Unicamp.
Professora titular do Curso de Licenciatura em História e ProfHistória/Unemat.
Membro do Grupo de Pesquisa Fronteira Oeste: Poder, Economia e Sociedade.
socorroaraujo@unemat.br

O ensino de História no Brasil passou por diversas reformulações, que atribuíram diferentes olhares e interesses, no que se refere à organização e inserção da disciplina no currículo escolar. Sendo objeto de disputas, a disciplina era vista como uma possível “ameaça” pelo seu caráter crítico e contestador. Por quais mudanças o ensino da disciplina de História passou no período da ditadura civil-militar no Brasil? Quais medidas o Estado autoritário utilizou para controlar o ensino de História nas escolas do país? Entre as décadas de 1970 e 1980, como os governos autoritários trataram a disciplina de História tanto como saber formativo escolar quanto no universo acadêmico? Esta comunicação se origina da minha pesquisa de mestrado e toma como parâmetro os resultados de uma experiência didático-pedagógica, realizada na Escola Estadual Desembargador Gabriel Pinto de Arruda, do município de Cáceres, Mato Grosso, onde trabalho como docente desde 2017. Como experiência de uma aula “inventada” sobre a ditadura civil-militar no Brasil, com foco no contexto do golpe de 1964, inicialmente propus que os alunos pensassem, sucintamente, como seria o ensino de História no período do governo militar. Em seguida apresentaremos a experiência didática como uma possibilidade de se trabalhar o ensino de História no

tempo presente. A ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985) foi marcada por profundas transformações na vida política, social e cultural dos brasileiros. As ações e medidas adotadas pelo Estado durante esse período restringiram os direitos constitucionais da população, se configurando como um período de privações à liberdade de expressão, censuras, torturas, dentre outras ações governamentais que agrediam os cidadãos brasileiros de alguma maneira. Sob a ótica militarista da Segurança Nacional e Desenvolvimento Econômico, o ensino (escolar e acadêmico) foi adequado para atender às políticas desenvolvimentistas do país, uma vez que o Estado autoritário exercia um controle ideológico e procurava eliminar qualquer possibilidade de resistência ao regime. (Fonseca, 1993). Nesse cenário de disputas, as disciplinas de História e Geografia foram desqualificadas pela política vigente e seus respectivos professores tiveram suas identidades profissionais fragilizadas, ou seja, subjugadas ao “querer” do Estado. As mudanças curriculares no ensino de primeiro e segundo graus, ocorridas em 1971, definiram Estudos Sociais englobando as disciplinas de História e Geografia no curso de primeiro grau, instituindo as licenciaturas curtas para a formação docente. Munidos da notícia, iniciamos a aula instigando os alunos acerca do que conheciam sobre a ditadura civil-militar. O que foi? Quando ocorreu? O que ela significou para o país? O que ela gerou na sociedade? A partir das respostas, problematizamos o debate. Para instigar e problematizar acerca dos conteúdos, apresentamos aos alunos recortes de notícias sobre a comemoração do golpe de 1964, juntamente com o vídeo do “porta voz” da presidência da República, que “justificou” as orientações do presidente para a “comemoração/rememoração” do dia 31 de março. Com a leitura das reportagens, explicamos o que foi o regime militar no Brasil, regado pelos atos de repressão, tortura, perda de direitos que até então eram garantidos pela Constituição. Entretanto, os Atos Institucionais, os decretos-leis e a Lei de Segurança Nacional foram os instrumentos político-jurídicos da governança civil dos militares. Daí, as formas de resistência ao governo ditatorial também começaram a brotar de todas as formas e até a luta armada existiu contra os governos dos generais. Os alunos demonstraram interesses em conhecer melhor as fontes documentais nas abordagens e discussões. Enquanto alguns discentes se pronunciaram favoráveis ao atual governo, no sentido de aceitarem o retorno da comemoração/rememoração

do dia 31 de março, outros estudantes discordaram da ação do presidente. As contribuições dos alunos possibilitaram abrir outra discussão, referente à liberdade de expressão e tolerância. Inicialmente, o planejamento da aula deveria ser desenvolvido em quatro aulas, porém, o tempo não foi suficiente. Ao finalizar o debate, os alunos foram divididos em cinco grupos e cada um, com cinco integrantes. Cada grupo escolheu um tema relacionado a algumas formas de resistência contra o regime militar para pesquisar e apresentá-lo em seminários. Dentre eles, destacaram as músicas de protestos, movimento estudantil, teatro como forma de protesto, manifestações do espaço público como forma de protesto como a “Passeata dos 100 mil” e os movimentos sindicais. Ao realizarem as pesquisas e organizarem o seminário, propomos aos alunos que as apresentações fossem realizadas para outra sala para que outros estudantes (os do oitavo ano da mesma escola) pudessem ter acesso aos temas. Mesmo com receio e timidez os alunos enfrentaram o desafio, pois se tratava de uma nova experiência. No dia da apresentação do seminário, os alunos estavam nervosos, porém haviam pesquisado e estudado o tema. É importante ressaltar que um dos grupos desistiu da apresentação, pois não tiveram comprometimento e empenho com a pesquisa. Como os alunos convidados não conheciam diretamente o conteúdo e a pesquisa ser referente a algumas formas de resistência contra a ditadura, a professora-regente da turma de história ficou responsável por fazer uma breve contextualização sobre o tema. Em seguida, cada grupo apresentou a sua pesquisa. A apresentação do seminário aconteceu como fora planejado. Ao finalizar as apresentações, realizamos uma roda de conversa, com os alunos do 9º ano, para socializar sobre a experiência de apresentar para outra sala e sobre o tema abordado. O resultado foi positivo, apesar de alguns alunos narrarem certa timidez e nervosismo no decorrer das apresentações. Em relação ao conteúdo, observamos pontos de discordâncias, principalmente quando referido sobre o atual governo do país. Por conseguinte, foi possível observar como o ensino de História foi descaracterizado no Brasil, principalmente no período da ditadura civil-militar. O governo de exceção tentou, de todas as formas, estabelecer um controle da população, principalmente da juventude, e inseriu nas políticas educacionais a condição adequada para propagar as ideologias nacionalistas e até ufanistas defendidas pelos governos militares. A História como disciplina autônoma, nos possibilita pensar

e mergulhar num oceano de experiências profissionais, vivências e práticas distintas. O resultado da aula ministrada para a realização desse trabalho foi positivo. Percebemos que mesmo diante dos conflitos políticos e ideológicos presentes na sociedade contemporânea, ainda é possível questionar e pensar determinadas situações em sala de aula e possibilitar ao estudante o ensino crítico da disciplina. Dessa forma, pensar as situações políticas atuais é entender que a História é cíclica, que é necessário olhar para o passado e perceber que mesmo com avanços e mudanças, ainda existem permanências que precisam ser questionadas e superadas.

Palavras-chave: Ensino de História; Memórias; Notícias; Ditadura civil-militar; Escola.

O que pode a imaginação na aprendizagem histórica? Considerações teóricas e *ateliers* de criação

Nilton Mullet Pereira

Doutor em Educação pela UFRGS.

Professor da área de Ensino de História e do ProfHistória/UFRGS.

Grupo de pesquisa do LHISTE/UFRGS.

niltonmp.pead@gmail.com

O filósofo Espinosa perguntava-se “o que pode um corpo?”, numa viagem em direção ao desconhecido – não no limite das possibilidades, mas num jogo incessante com o ilimitado. Não se sabe e não se pode delimitar ou determinar o que pode um corpo, pois isso tem a ver com “a natureza e os limites do seu poder de ser afetado”. (Deleuze, 2017, p. 147). Sendo assim, considerando a imaginação como uma das faculdades do corpo, pergunto-nos “o que pode a imaginação?” – que mundos possíveis, imagináveis ou inimagináveis, se pode percorrer, criar e atualizar? Assim, o tema que se dispõe para o pensamento agora é a imaginação, também chamada aqui de fabulação, no ensino de História. A disposição deste projeto é trabalhar na abertura e na inversão de um ensino de História para uma aprendizagem que ocorre por meio da imaginação, como efeito desta. O que pode a imaginação/fabulação na aprendizagem de História? Como o imaginário medieval se apresenta com potência criativa para a aprendizagem de História? Como se pode pensar em um conceito de aprendizagem histórica, de imaginação e de imaginário? Como a imaginação de modos de vida medievais pode permitir a aprendizagem sobre conceitos que criam e recriam a Idade Média como conhecimento? Como pensar a imaginação como um ato de suspensão da narrativa? Como a aprendizagem pode ser considerada

um acontecimento? Como os Ateliers de criação podem criar abertura para a imaginação de mundos e futuros ainda impensados e, paradoxalmente, permitir a aprendizagem histórica do medievo, num jogo entre verdade histórica e ficção literária? 1. Problematizar os conceitos de imaginário, no campo historiográfico, de imaginação, no campo filosófico, e de imaginação histórica, no campo teórico, enfatizando as articulações possíveis com a aprendizagem histórica; 2. Criar um conceito de aprendizagem histórica desde as experiências dos Ateliers, e num encontro com o “pensamento da diferença” e com uma ética de produção conceitual que mira a criação de novos mundos possíveis; 3. Pesquisar, através dos Ateliers de aprendizagem histórica, a potência da imaginação como procedimento para a criação de conceitos históricos. 4. Desenvolver os Ateliers de Criação em escolas da rede pública. A pesquisa que se apresenta toma corpo como uma investigação que se faz desde o estudo dos conceitos até o momento da criação numa aula de História. Desse modo, o estudo bibliográfico e teórico constitui-se em parte vital do percurso. Trata-se de um estudo conceitual sobre o imaginário e a imaginação histórica de Hayden White (esta última não se apresentará no contexto do projeto, sendo objeto de estudo que ocorrerá no decurso da investigação) e a fabulação/imaginação em Blanchot, Bergson e Deleuze, numa composição conceitual para pensar o papel do elemento ficcional (materialidade do imaginado) para a aprendizagem de conceitos históricos sobre o medievo. O percurso metodológico continua com os Ateliers de Aprendizagem Histórica: espaços abertos onde a imaginação e a fabulação se encontram com a produção conceitual. O Conceito de Ateliers foi livremente inspirado no projeto coordenado por Sandra Mara Corazza, “Escriteiras: um modo de ler-escrever em meio à vida” (PPGEDU/UFRGS), e no artigo que descreve um dos diversos momentos do projeto, que apresenta “uma experiência de entrada do projeto numa escola”. As autoras afirmam que “o *atelier* é um espaço-temporal que acolhe a arte, a ciência e a filosofia. A força deste acolhimento torna o *atelier* um espaço da produção inventiva, força do espaço artístico”. (Matos, 2015, p. 230). Nesse sentido, a pesquisa se situa num compartilhamento de aprendizagens com os jovens, através da contação de histórias, da brincadeira com jogos e da criação poética. Todos esses Ateliers indicam uma momentânea suspensão da narrativa até que a criação de enredos históricos permita uma atualização narrativa e a

criação de conceitos. Os Ateliers também se propõem a ser lugar de trânsito intensivo de memórias, imaginários e histórias de diversos povos e grupos sociais, redefinindo os modos de ver e experienciar o tempo de que dispomos hoje. A proposta dos Ateliers está sendo aplicada no Colégio de Aplicação da UFRGS. Um dos componentes curriculares deste colégio chama-se Oficina. Assemelhando-se às disciplinas eletivas das graduações, os estudantes do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental podem escolher, dentre as opções daquele semestre, por uma destas oficinas, com temáticas e metodologias livremente construídas pelos professores. Os pesquisadores oferecerão uma destas oficinas em 2019/2, apresentando aos alunos uma proposta de aulas que terá como eixo uma sequência de ateliers criativos. Cada oficina conta regularmente com 12 a 15 estudantes, misturados em relação à seriação (6º ou 7º ano). Para que os dados destes estudantes sejam coletados, será necessário que os responsáveis assim o autorizem através do TCLE e os próprios estudantes através do TALE. O que pretendemos no âmbito desta pesquisa é, em primeiro lugar, tomar os imaginários medievais e de outras sociedades e épocas como suporte dialógico ao ensino de História, o que, em outro registro, se poderia chamar de objeto de ensino na Escola Básica. Desse modo, o estudo tende a construir um conceito de aprendizagem histórica a partir do pensamento da diferença, compreendendo a aprendizagem como atividade livre e ilimitada do pensamento. O objetivo é, portanto, pensar junto com os estudantes para onde o imaginário nos leva, para qual tempo, e, então, jogar com a verdade histórica e com as imagens que as sociedades criam sobre si mesmas. Desse modo, o Atelier irá trabalhar com a potência criativa do imaginário, isto é, o imaginário como criação que suspende os hábitos narrativos explicativos que funcionam nas sociedades fechadas (BERGSON, 2005) para lançar-se a um Fora da narrativa, numa certa passividade que enseja um exercício de liberdade. Passamos, agora, a tratar da imaginação do ponto de vista filosófico. Consideramos importante o modo como os medievalistas analisaram o imaginário. Le Goff pensava que o conjunto dessas manifestações imaginárias tinham estreita relação com a sociedade que as produziu. Bergson (2005) também pensava que esse conjunto de representações coletivas servia para dar estabilidade para sociedades fechadas, como ponto de integração e criação de hábito. Nesse sentido, pensamos que o ensino de História, ao se pôr a criação conceitual

através da imaginação e do imaginário, exige um grau extremo de hesitação diante da narrativa, situando o tempo da aula onde ainda não se pode dar forma nem a objetos, nem a sujeitos, onde a representação cede lugar ao próprio distanciamento, que é a imaginação. O mergulho na imaginação é um modo de livrar-se momentaneamente do “fardo da história”. Esse fardo tende a tornar o futuro um desdobramento do presente, como se o futuro estivesse ligado ao presente numa relação de causa e efeito, o que não permite a criação. É assim que a imaginação nos fornece um lugar distante da historicidade e da história, como um outro mundo no qual o futuro não é desdobramento do presente e no qual a criação se dá sem os limites da história. Temos assim, uma dimensão ética da imaginação, ela pode ser vista como um lugar onde o imprevisível cumpre uma tarefa ética, de autoconstituição e de criação de mundos ainda em estado de potência. Não se trata então de produzir novas formas objetivas ao mundo, mas de construir um campo ético de possibilidades de existir.

Palavras-chave: Ensino de História; Aprendizagem histórica; Imaginação; Narrativas; Escola.

Tornar-se professor de História: a escrita monográfica de conclusão de curso na formação da professora/autora no curso de Licenciatura PARFOR/UFRRJ

Patricia Bastos de Azevedo

Doutora em Educação pela UFRJ.

Professora adjunta do Curso de Licenciatura em História e ProfHistória/UFRRJ.

patriciabazv@ufrj.br

O resumo que apresentamos é parte da pesquisa concluída: Tornar-se professor de História: correlações de poder e força nas práticas de letramento na licenciatura de História Parfor/UFRRJ. O objetivo de nossa pesquisa foi compreender na formação do professor de História/Parfor as correlações de força e poder que constituem as práticas de oralidade e letramento neste processo formativo das alunas. Metodologia utilizada foi um estudo de caso com as alunas egressa do curso. As práticas de letramento acadêmico se constituem no tempo-espço sócio-histórico em que os modelos de letramento estão sempre em disputa por supremacia e legitimação. Graff (1990) afirma, de forma enfática, que a moeda corrente da escola é o letramento. Isso significa que os processos de ensino e aprendizagem estão marcados por essa concepção grafocêntrica de sociedade e ensino. O princípio do mito do letramento é o de que o domínio do código proporciona ao letrado um trânsito competente pelos múltiplos textos existentes. Entretanto, nessa perspectiva, as práticas tradicionais difundidas pela academia “não avaliam as implicações conceituais que a questão do [letramento] apresenta, e ignoram – muitas vezes de forma grosseira – o papel vital do contexto sócio-histórico”. (Graff, p. 32, 1990). O mito do letramento é profundamente difundido em diferentes setores sociais e muito presente no senso comum acadêmico. Geralmente, a

compreensão que diferentes atores da universidade possuem em relação às práticas letradas se baseia nessa premissa. Isto é, a de que todos os sujeitos alfabetizados são capazes de ler e escrever com autonomia qualquer texto, independente do campo discursivo a que ele pertença. Essa concepção perpetua práticas letradas que não percebem a peculiaridade dos diferentes atores e de suas bagagens de letramento sócio-históricas. Ao conceber que todos os sujeitos alfabetizados possuem o mesmo grau de letramento, ignora-se que campos discursivos distintos possuem estética e relações diferentes com a palavra oral e escrita. Graff (1990, 1994), ainda, salienta a necessidade da compreensão acerca do contexto sócio-histórico dos atores letrados, visto que a palavra possui valores e sentidos distintos em contextos diferentes. Os participantes da comunicação, em sua dinâmica social, são ativos na produção de enunciados escritos e orais que, ao serem apreendidos pelos distintos atores, ganham a acentuação própria do sujeito que os compreende, marcado pelo mundo sócio-histórico que o constitui e por sua subjetividade em ato. “A palavra da língua é uma palavra semialheia. Ela só se torna ‘própria’ quando o falante a povoa com sua intenção, com seu acento, quando através do discurso, torna-a familiar com sua orientação semântica e expressiva”. (Bakhtin, 1998, p. 100). A palavra, na História, possui uma carga de sentidos e significados tecidos em processos sócio-históricos e disputas políticas e de poder. Nesse sentido, ao proferir a palavra no espaço de formação dos professores de História, Parfor ou não, o sujeito carrega em seus enunciados – sejam orais, sejam escritos – uma série de palavras semialheias que trazem em si marcas das disputas e dos valores que as adensaram de sentido. Os enunciados orais e escritos, no processo de ensino e aprendizagem, muitas vezes são naturalizados e revestidos do senso comum com base no mito do letramento. Esses eventos enunciativos constituem práticas de letramento planejadas e descontextualizadas do lugar sócio-histórico que materializa a formação, produzindo, assim, a manutenção do status quo e o afastamento de camadas sociais que não trazem consigo essa palavra como uma bagagem social constituída, nem trazem uma palavra também significada de outros sentidos considerados incorretos pelo campo discursivo universitário. Compreender as práticas de letramento que se materializam na formação do professor de História/Parfor é dialogar com esse espaço ideológico, que é a produção do letramento acadêmico e escolar. A análise complexa desse

lugar de formação ajuda a dimensionar a ação dos professores formadores na licenciatura e o papel sócio-histórico que a universidade pública e de qualidade possui na constituição das relações de trabalho e no potencial redução da exclusão imputada a um número significativo de alunos atendidos nas redes públicas da educação básica brasileira e, no caso específico em debate, na região metropolitana do Rio de Janeiro, a Baixada Fluminense. O tema da monografia, a metodologia, referências conceituais e orientador são escolhas construídas em processos complexos e multifacetados. A “razão” acadêmica nem sempre é o que orienta as opções e o percurso que o aluno faz no seu processo de escrita. “A princípio não consegui orientação na área que queria. Depois fiquei apaixonada pelo meu objeto de pesquisa, mas também tive dificuldade com a orientação. Até que por fim consegui uma orientadora que prestou atenção em mim, aceitou meu tema além disso, também tinha pesquisa na área (Aluna Parfor História)”. A professora/aluna em sua fala apresenta indícios relevantes sobre o processo de escrita e sua construção na relação orientador/orientando. A trajetória apresentada não é muito distinta das percorridas por vários alunos oriundos das classes populares na formação acadêmica. A escrita no âmbito acadêmico vem “subordina a tantos parâmetros convencionais de adequação, não é nada fácil segui-los integralmente” (Marcuschi, 2007, p. 84), as marcas de identidades que cada campo discursivo possui geram regras e estéticas não explícitas, mas convencionadas por seus pares. A escrita acadêmica no campo da história traz consigo várias marcas deste pertencimento, a professora/aluna é no processo de formação culturalmente inserida neste campo discursivo. Na dinâmica vigente na academia é presumido que se tenha habilidade para transitar e construir os textos com independência e autonomia pela maioria dos professores que atuam neste nível. A concepção que baseia essa presunção tem como base o mito do letramento e uma compreensão vigente no senso comum do espaço acadêmico. Neste sentido existe uma disputa e correlação de poder nos espaços acadêmicos não explícita que marca as práticas letradas e a aceitação das mesmas pelos seus pares. Os indícios apontam que a escolha de orientação estava entrelaçada com aspectos emocionais e de suas experiências como sujeito histórico que possui pertencimentos e compromissos sociais. Indica que um dos elementos principais de seu vínculo com a orientação foi o fator subjetivo – “prestou atenção em mim, aceitou

meu tema e, além disso, também tinha pesquisa na área”. Em sua fala ela aponta que há uma diferença presente em seu perfil de professora/aluna e que a orientadora a compreendeu esse complexo cultural que há envolvia. Compreender as práticas de letramento na formação de professor em seu aspecto ideológico é fundamental para promovermos de fato uma inclusão social e um diálogo construtivo com a sociedade em seu espectro mais amplo. A universidade de fato comprometida com a sociedade que a constitui não pode permanecer encastelada em suas práticas tradicionais estabelecidas na sua tradição letrada. Acreditamos no potencial revolucionário que a formação de professores comprometida com uma sociedade igualitária e democrática possui. Neste sentido as práticas de letramento tradicionais e instituídas também devem ser objeto de reflexão e mudança.

Palavras-chave: Ensino de História; Formação de professores; Alunas/ professoras; Autoria; Parfor.

Práticas de educação antirracista na relação entre ensino, pesquisa e extensão

Patrícia Teixeira de Sá

Doutora em Educação pela PUC-Rio.
Professora adjunta da Faculdade de Educação e do ProfHistória/UFF.
Laboratório de Ensino de História (LEH-UFF).
patriciatxsa@gmail.com

Este trabalho tem por objetivo expor e discutir as ações do projeto integrado de pesquisa, ensino e extensão “Educação Antirracista: representações de negros e indígenas nos livros didáticos e em fontes audiovisuais”, coordenado por mim e pelo professor Rodrigo de Almeida Ferreira, no âmbito do Laboratório de Ensino de História da Universidade Federal Fluminense (LEH-UFF). As ações do projeto se direcionam para a construção de espaços de trocas de saberes entre professores e estudantes da Educação Básica e da Universidade, visando à análise conjunta de representações de negros e indígenas nos livros didáticos e em fontes audiovisuais. Por meio de oficinas de ensino de História, realizadas em escolas públicas no município de Niterói, constroem-se colaborativamente práticas educativas antirracistas, visando a criação de materiais, recursos e estratégias de ensino-aprendizagem. Trata-se de uma proposta de intercâmbio de experiências e projetos voltados para a educação intercultural, com foco no ensino de História. O projeto visa beneficiar professores da educação básica, licenciandos e estudantes da educação básica, assim como fortalecer perspectivas de ação e pesquisa para professores universitários especializados em educação, relações étnico-raciais, livros didáticos e fontes audiovisuais. Realizamos, também, encontros com especialistas na interface da educação e temáticas da história indígena, africana e afro-brasileira, como interlocutores para a formulação de projetos de intervenção pedagógica sintonizados com a luta contra o

racismo nas escolas. No cenário educacional contemporâneo, a discussão sobre relações étnico-raciais ganhou relevo e renovada importância a partir das Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008. O impacto da legislação sobre as práticas educativas se faz sentir a partir da constatação de multiplicação de práticas e saberes comprometidos com a educação antirracista nas escolas. Este projeto visa o intercâmbio de experiências educativas antirracistas, entre professores e estudantes da Educação Básica e da Universidade, entremeados com discussões de aportes teóricos/conceituais relacionados à História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena e oficinas de Ensino de História, com objetivo de ampliar o espectro de trabalho pedagógico em relação a essas temáticas, tanto na escola, como na Universidade. Para tanto, parte-se de uma problematização sobre o processo de construção de conhecimento histórico em relação aos desafios de uma educação intercultural crítica. A educação intercultural rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais e pressupõe que processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente. (Candau, 2002). Com o intuito de promover uma educação antirracista, ao analisar o impacto das representações audiovisuais e presentes nos livros didáticos, procuramos estabelecer o diálogo teórico-metodológico na interface das representações e imaginários sociais com as considerações de Paul Ricoeur (2007) referente a construção narrativa e suas mimesis. Quer dizer, as representações conformadoras de imaginários sociais circulantes no cinema e nos espaços de cultura escolar reiteram estereótipos sociais construídos historicamente, mas também se sujeitam a revisões, contestações e novas elaborações, haja vista que os signos e símbolos estão abertos à ressignificação. Este projeto, portanto, está direcionado para a análise das representações de negros e indígenas presentes em livros didáticos e fontes audiovisuais, de forma conjunta e colaborativa com professores e estudantes da Educação Básica e da Universidade, valorizando aspectos de suas histórias vividas, especialmente suas memórias de contato com produtos culturais audiovisuais. O projeto se desenvolve em reuniões semanais conjuntas com a pesquisa homônima realizada pelo LEH-UFF. Oficinas têm sido desenvolvidas em parceria com professores especializados em temáticas correlacionadas. A realização das

oficinas ocorreu nas escolas parceiras e/ou campus universitário, conforme quadro a seguir:

Oficina	Local	Público
Cancioneiro popular e representações indígenas	C.E. Cizínio Soares Pinto	Estudantes da Educação Básica - 1º ano EM
Literatura infantil e reeducação das relações étnico-raciais	UFF	Professores e Licenciandos
Feminismo negro	C. E. Manuel de Abreu	Estudantes da Educação Básica
Latinidade e identidades indígenas	C. E. Maria Pereira das Neves	Estudantes da Educação Básica
Redes Sociais e Racismo	E. E. Santos Dumont	Professores e Licenciandos
Representações de indígenas em livros didáticos	C.E. Raul Vidal	Professores e Licenciandos

O projeto encontra-se em andamento e já nos oferece resultados preliminares significativos. A instituição de um espaço de discussão semanal, envolvendo pesquisa, extensão e formação inicial de professores, em torno da temática da educação antirracista, tem sido de grande importância para os desafios contemporâneos da educação brasileira. O grupo conta com participação contínua de licenciandas/os dos cursos de História, Cinema e Pedagogia, além do envolvimento de professoras/es preceptores parceiras/os do Programa Institucional de Residência Pedagógica. O investimento nessas trocas de saberes, bem como reflexões e ações resultantes dessa convivência cotidiana têm fortalecido redes de socialização profissional de professores, de formação inicial e contínua e de luta contra o racismo nas instituições educativas (Educação Básica e Superior). Em tempos de crise, este tem sido efetivamente um território de resistência e preservação da criação docente. Palavras-chave: Ensino de História; Educação antirracista; Formação de professores; Residência pedagógica; Mídias audiovisuais.

A identidade profissional em formação: memórias dos residentes docentes egressos de história nas salas de aula da Baixada Fluminense (2013-2017)

Pedro Henrique Borges Augusto

Mestrando em Educação pela UFRRJ.

Professor de História na rede municipal de Japeri/RJ.

Participante do Grupo de Pesquisa Currículo, Cultura e Política.

pedroborgesaugusto@hotmail.com

A Formação Docente, em seu contexto inicial, coloca a sala de aula para o professor residente egresso, como um processo primordial. Desde o cenário estudantil, com seu professor de História, como palco para as impressões preliminares do futuro graduando, até às impressões convergentes e divergentes sobre seu ofício em sala, relacionando com os conhecimentos construídos no espaço acadêmico. A Profissionalização Docente coloca em análise o cotidiano profissional, procurando interligar os conhecimentos construídos nas universidades, com as características profissionais, moldadas pela reflexão da prática, e aplicação dos saberes acadêmicos e profissionais, elaborados pela experiência no espaço escolar. Derivado desse cenário, o problema desse estudo está em conhecer as contribuições do Programa Residência Docente para os aspectos formacionais, profissionais e identitários dos professores residentes egressos de história, os quais lecionam em salas de aula nas redes públicas de educação na Baixada Fluminense, e levam esses aspectos para seu palco de atuação. A finalidade dessa pesquisa acadêmica está em analisar a contribuição do Programa Residência Docente para a formação, profissionalização e identidade dos professores residentes egressos de História, que atuam em salas de aula, nas redes públicas de educação na

Baixada Fluminense, através dos relatos mnemônicos registrados em documentos durante o processo de residência. Como fundamentação teórica para esse trabalho serão usados os conceitos de Formação Docente, desenvolvido por Maurice Tardif, Profissionalização Docente desenvolvido por António Nóvoa, Memória e Identidade desenvolvidos por Maurice Halbwachs e Michael Pollak. A fim de explorar as informações contidas nesses memoriais, a metodologia será composta por dois métodos: a Pesquisa Documental e o Método Indiciário de Carlo Ginzburg. O Método Indiciário busca em indícios, em particular na sala de aula, relacionando os sinais vindos desses atores com os teóricos correspondentes à Educação e ao Ensino de História. Pela Pesquisa Documental, a busca seria feita com foco nas realizações produzidas pelos professores residentes, em relação às condições temporais e espaciais em que esses documentos foram elaborados, e inseridos nos Memoriais Circunstanciados. Os resultados parciais são apresentados pela seleção de seis memoriais, atendendo ao critério principal: ser um professor residente com atuação na Baixada Fluminense, seja em redes municipais e estaduais durante o período de sua residência. Trazendo como foco os relatos dos seis residentes, em particular sobre a Formação Inicial Docente, alguns pontos em suas falas foram sobressalentes: a representação da imagem do professor de história, o confronto entre as disciplinas entre bacharelado e licenciatura na construção formacional e identitários dos residentes egressos, além da questão do estágio. Esses vestígios lideram a discussão, e demandam a interação com autores da área de Ensino de História. Nesse diálogo Selva Fonseca aborda a formação do professor de história no contexto mercadológico, além do questionamento da fórmula “3+1”. Maria Auxiliadora Schmidt reflete a questão do estágio relacionado ao contexto de aproximação e distanciamento da pesquisa e ensino, além da formação desse professor em contato com o cotidiano profissional, e a construção de conhecimentos acadêmicos. Concluindo a reflexão, o Programa Residência Docente em aplicação na sala de aula procura auxiliar na questão formacional com a aproximação entre conhecimentos acadêmico e escolar, na questão profissional com o aprimoramento do cotidiano do ofício docente, e na questão identitária com o fortalecimento da identidade conjunta do professor de história e historiador.

Palavras-chave: Ensino de História; Educação; Residência Docente; Identidade profissional; Memórias.

Ensino de História: a iniciação científica como possibilidade de aprendizagens

Socrates Alves de Oliveira

Mestrando em Ensino de História pelo ProfHistória/Unemat. Bolsista Capes.
Professor de História na rede de ensino estadual de Rondônia (Seduc-RO)
soc-aristoteles@hotmail.com

Regiane Cristina Custodio

Doutora em Educação pela UFRGS.
Professora do Curso de Licenciatura em Letras e ProfHistória/Unemat.
Integrante dos grupos de pesquisa Núcleo de Estudos de Educação e Diversidade/NEED/
Unemat e Cultura, Política e Sociedade.
regianecustodio@unemat.br

Este trabalho resulta da discussão do projeto de pesquisa do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, na Universidade do Estado de Mato Grosso –Unemat, no campus de Cáceres. O referido projeto tem como objeto de investigação a iniciação científica como possibilidade de aprendizagens no ensino de História local com estudantes da Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral Cândido Portinari, de Rolim de Moura, Rondônia. Os principais aportes teóricos utilizados na pesquisa são dos autores que discutem sobre o ensino de História no Brasil: Bittencourt (2018), Guimarães (2018) e Silva (2003), a concepção de pesquisa-ação: Thiollent (2011) e Tripp (2005) e a concepção de pesquisa e iniciação científica: Demo (2011) e Freire (2016) Bagno (2014). No tempo presente, frente às constantes transformações do espaço social e escolar, os professores encontram-se diante de gerações de estudantes que anseiam cada vez mais por inovações e aulas dinâmicas com atividades lúdicas, filmes, aulas de campo, visitas, pesquisas e outras atividades que transcendam a sala de aula. A nossa experiência no ensino de História tem demonstrado a necessidade de desenvolver projetos que possam despertar nos estudantes

o interesse pela História e pela iniciação científica, ou seja, a pesquisa no campo histórico se mostra como uma possibilidade de aprendizagens nesse processo do ensino de História. O desenvolvimento da reflexão frente ao conhecimento histórico é um caminho importante para a concepção de um processo de ensino aprendizagem integrador, na medida em que põe como objeto de reflexão não somente os conteúdos da disciplina de História, mas também como estes conteúdos foram construídos e assim, inseridos no currículo escolar que permite valorizar e incentivar o protagonismo dos estudantes frente à busca pelo saber, despertando a curiosidade, a pesquisa, a análise, a escrita e a criação de uma consciência histórica. Jenkins (2004) ao falar de uma maneira possível de agir “historicamente” considera que é desejável colocar em prática uma abordagem da história que permita que se desenvolva uma inteligência crítica. Sob a perspectiva de ser um professor pesquisador e com sua atitude científica envolver também os jovens estudantes, problematiza-se: Como a iniciação científica contribui para os aprendizados no ensino de História aos estudantes da Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral Cândido Portinari, de Rolim de Moura, Rondônia? No ensino de História nesta escola os estudantes já elaboram e desenvolvem projetos de iniciação científica na temática da História da formação de Rolim de Moura, e assim o objetivo da pesquisa no projeto é conhecer a História local por meio das fontes documentais e das fontes orais, que se dão a partir das entrevistas com os moradores com mais tempo de residência no município. As pesquisas realizadas na referida escola ocorrem com as orientações e colaboração do professor de História, no âmbito da pesquisa-ação, pois ao mesmo tempo o professor é também pesquisador e orientador de seus estudantes, ele próprio pesquisa a sua ação de trabalhar a iniciação científica (projeto e pesquisa) com estudantes do ensino médio. A fim de chegar ao objetivo proposto, os procedimentos metodológicos a serem utilizados para o desenvolvimento do projeto de pesquisa a ser desenvolvido no mestrado ProffHistória é composto por pesquisa bibliográfica, que ocorrerá por meio da revisão da literatura histórica sobre o ensino de história, sobre pesquisa-ação e sobre iniciação científica, passos que estão já sendo realizados. Para entender as aprendizagens que os estudantes adquirem com a iniciação científica no ensino da História local realizar-se-á uma descrição narrativa da experiência do autor como professor e pesquisador participante

dos projetos de iniciação científica com os estudantes da escola acima mencionada e a realização de entrevistas por meio da Metodologia da História Oral com onze estudantes envolvidos nesse processo. A descrição narrativa e as entrevistas serão analisadas por meio de uma perspectiva qualitativa, ou seja, de forma crítica e interpretativa a fim de compreender como a iniciação científica pode contribuir para os aprendizados dos estudantes no contexto do ensino de História. O intuito do presente trabalho é apresentar a proposta do projeto de pesquisa do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, que está sendo realizado na Universidade do Estado de Mato Grosso/Unemat, o qual pretende entender como a iniciação científica pode contribuir para as aprendizagens no ensino de História com os estudantes que desenvolvem projetos de iniciação científica na disciplina de História, na Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral Cândido Portinari, em Rolim de Moura/Rondônia, uma vez que os projetos dos estudantes são desenvolvidos por meio de documentos históricos e das narrativas de migrantes que chegaram a Rolim de Moura entre os anos de 1970 a 1985. A proposta do projeto de mestrado apresentada, nasceu a partir da experiência do professor pesquisador para investigar se a iniciação científica pode contribuir significativamente no ensino de História na educação básica e a metodologia para realizar tal projeto busca analisar, por meio da pesquisa ação e das narrativas dos estudantes que desenvolveram e desenvolvem os projetos de iniciação científica na disciplina de História, o modo como eles falam sobre os seus aprendizados após participarem desses projetos. Como resultados parciais A iniciação científica mostrou-se uma significativa metodologia didática para o ensino de História, uma vez que contribuiu para o estudo da história do município de Rolim de Moura, proporcionando aos estudantes aprendizados sobre a história local em conexão com a regional e nacional, proporcionando a experiência de desenvolver pesquisa no ensino médio a partir dos projetos de iniciação científica desenvolvidos.

Palavras-chave: Ensino de História; Iniciação científica; História local; Aprendizagens; Ensino Médio.

GPD 3. Gênero e Ensino de História



Este GPD tem como objetivo congregiar pesquisas, estudos e/ou relatos de experiência que investigam as questões que envolvem concepções de gênero e história das mulheres, entrelaçados pelas abordagens da memória, das dimensões formativas no ensino de história. A abordagem das relações de gênero e história das mulheres propõe análises que superam as desigualdades, que compreendam as leituras e escritas sobre os corpos como elementos que constituem uma sociedade múltipla. Nesse sentido, o processo de ensino compõe a base para pensar as possibilidades de emancipação dos sujeitos, com vistas a uma compreensão de direitos sociais e culturais. Desta maneira, visamos dialogar neste GPD com pesquisadores/as, professores/as, estudantes que se dediquem as abordagens epistemológicas feministas e da memória partir dos diversos campos empíricos do ensino: livros didáticos, experiências educacionais, trajetórias docentes, experiências sobre patrimônio ou educação patrimonial, interseccionalidade, ações didáticas, impactos de legislações no âmbito educacional, grupos culturais em diferentes espaços educacionais, entre outros.

Coordenação: Ana Maria Marques (UFMT); Jaqueline Ap. M. Zarbato (UFMS)

Debates sobre gênero na escola: Ensino de História, tensões e possibilidades

Adriana Germana Luzia

Mestrando em Ensino de História pelo ProfHistória/UFMT.
Professora de História formadora do Cefapro - polo de Tangará da Serra/MT.
adricefaprotga@gmail.com

O presente trabalho apresenta e analisa os resultados e as reflexões teóricas suscitadas a partir da pesquisa realizada com estudantes e professores/as de cinco escolas públicas que ofertam o ensino médio na cidade de Tangará da Serra/MT, em turmas do 2º (segundo) e 3º (terceiro) anos com o objetivo de conhecer/compreender a percepção/conhecimentos sobre questões de gênero na visão dos estudantes no contexto atual, bem como dos professores/as sobre o ensino desta temática em sala de aula e/ou no cotidiano escolar. Os resultados desta pesquisa foram apresentados na categoria palestra no 2º Fórum Feminismo & Educação realizado pelo Cefapro de Tangará da Serra/MT em março de 2019. O debate sobre relações de gênero na escola mostra-se cada vez mais invisibilizado, um tema “tabu”, permeado por preconceitos e senso comum nos discursos na sociedade, principalmente no contexto da atual conjuntura política que o Brasil vivencia, governado por um grupo político conservador de extrema direita que se fez visível e eleito no cenário nacional sob o discurso contra o que denominavam “ideologia de Gênero” nas escolas, a temática passou a ser combatido por estes ferrenhos opositores da inclusão do termo de Gênero na educação nos planos municipais, estaduais e nacional desde 2014, baseando-se nos estudos e defesa preconizado pelo autor Jorge Scala (Sampaio, 2017). Conhecer a percepção/opinião, os discursos sobre estudos de Gênero na escola na visão dos estudantes de ensino médio e de seus professores/as, poderá apontar

necessidades e possibilidades de criar espaços de formação e debate sobre a temática nas práticas pedagógicas na educação básica, sobretudo a partir das contribuições do ensino de História, que tem objetos de conhecimento no currículo relacionados ao tema, vários conteúdos/objetos de conhecimento da disciplina no currículo escolar possibilitam e/ou deve considerar a presença do conceito de gênero na aprendizagem dos estudantes, sejam de forma disciplinar e/ou transversal no currículo como preconizado nos referenciais curriculares da Educação brasileira desde os PCN (1998) à BNCC (2018). Faz-se emergente este trabalho considerando a atual conjuntura política do Brasil, realidade adversa, no qual vimos nos últimos anos um avanço muito grande do “discursos de ódio”, sobretudo na internet e redes sociais que tornou um veículo no qual se propaga sem “crivo” de criticidade, discursos, atitudes e valores para serem “consumidos” por crianças, adolescentes e principalmente os jovens, que não só são influenciados por estes discursos que deturpam o entendimento do conceito de gênero, opiniões baseadas no senso comum, produzindo falas negativas sobre às diferenças e a diversidade individuais e de grupos sociais. A fundamentação teórica que referencia as análises, discussões nesta pesquisa parte das contribuições teóricas de autores que concebe o gênero como categoria analítica, (Scott, 1995); (Louro, 1997); nos documentos de referência curriculares PCNs (1995); BNCC (2018), DRC-MT/2018 atendido como temas contemporâneos que devem ser considerados no planejamento dos professores/as tanto de modo disciplinar (sobretudo nos pressupostos da disciplina de História) como articulado a um trabalho pedagógico integrado com todas as áreas do conhecimento de modo transversal. Por isso se faz necessário os debates e os trabalhos educativo nas escolas com base no conhecimento científico produzido por diferentes universidades e pesquisadores do mundo. Os dados para análise foram coletados por meio da aplicação de um questionário fechado para os estudantes do Ensino Médio de 5 (cinco) escolas públicas da rede estadual de educação de Tangará da Serra/MT, sendo: EE Pedro Alberto Tayano; EE Prof. João Batista; EE 13 de Maio; EE Plena Ramon Sanches Marques e a EE 29 de Novembro, ao todo 111 (cento e onze) formulários foram respondidos e entregues, e cada professor/a que acompanhava a turma na hora da aplicação do questionário responderam sobre o ensino da temática de gênero na escola. O questionário dos estudantes tinha

10 (dez) questões, e para os professores/as foram 8 (oito) perguntas abertas. Neste resumo problematizarei os discursos/opiniões dos pesquisados/as com foco no objetivo da pesquisa. Na pergunta sobre o que falamos quando abordamos gênero, igualdade de gênero, vamos falar sobre o quê? De 110 respostas dos estudantes, 75 % responderam que quando se discute sobre gênero trata-se de relações entre homens e mulheres; buscando direitos e igualdade; às características de ser mulher e homem; falar de machismo e feminismo etc. No entanto um percentual expressivo de 23 % dos estudantes afirmou que falar de gênero é falar de sexo; sobre escolha, de querer ser gays, lésbicas, homossexual, quando questionado sobre os movimentos feministas, 51 % dos estudantes destacaram que os movimentos feministas são importantes, que as mulheres lutam por direitos de igualdade em relação aos homens; para que sejam valorizadas profissionalmente; contra violências e desigualdades. Porém quando analisamos que aproximadamente 35% dos estudantes colocaram suas percepções sobre o feminismo de maneira estereotipada e estigmatizada, verificamos percepções destes estudantes, pautadas por equívocos, tabus que geralmente são veiculados nas mídias, redes sociais, baseado no senso comum, demonstrando influência do discurso do grupo conservador político que atualmente governa o país e se fez em cima do combate a inserção do termo e estudos sobre gênero na educação desde a retirada do plano Nacional de Educação em 2014, e em vários outros planos estaduais e municipais, prevalecendo um pensamento retrógrado, conservador e pouco elaborado sobre a temática no ensino. Nas falas dos/as professores/as participantes da pesquisa, 4 (quatro) professores/as de 5 (cinco) destacaram nunca terem realizado curso de capacitação profissional sobre a temática em formação continuada, enfatizaram a carência de material didáticos apropriados conforme a faixa etária dos alunos/as, salientaram que quando na escola abordam o tema sobre gênero tratam de forma bem “genérico”, comumente em eventos do tipo palestra no dia da mulher e/ou ao longo do mês de março. Uma professora afirmou sobre o ensino de gênero em sala de aula; “não vejo esta discrepância, de desigualdade entre homens e mulheres, porque a escola investir em algo que pequenos grupos “militam” como verdade”. A partir desta fala, percebe-se uma tensão e deslocamentos, se o educador, o/a professor/a que deve formar os estudantes para ter um novo modo de estar e de dar sentido ao mundo na sociedade pós-moderna

como destaca Louro (1997), têm na figura do mediador do conhecimento uma concepção sobre gênero de modo preconceituosa, com base em senso comum e/ou fundamentos religioso, não avançaremos na formação adequada e na ampliação dos estudos e práticas pedagógicas desta temática no “chão da escola” de modo integrado. Nesta dinâmica, contribuir com o desenvolvimento da consciência histórica na formação dos estudantes na relação com a diversidade e as diferenças individuais na sociedade, no entanto a formação inicial e continuada dos professores/as sobre a temática de gênero é insuficiente, uma realidade a ser enfrentada, para obtermos avanços. Assim, como contribuir melhor para a formação dos nossos alunos na compreensão de lutas e conquistas históricas de grupos/classes como das mulheres, em direção à igualdade de gênero? Talvez o/a professor/a 2 (dois) tenha dado uma “pista”, um “indício” característico das ciências humanas na construção do objeto, pois destacou a este respeito: “desenvolver trabalho pedagógicos escolares que visam conscientizar todas as mulheres acerca dos seus direitos no sentido de emponderá-las”. A postura reflexiva do profissional docente, consciente de sua prática, demonstra que a tarefa não é fácil, mas possível. Considero que os resultados e as análises suscitadas a partir da pesquisa, trouxe elementos pertinentes de reflexão-ação. Por fim, ensinar sobre Gênero, desigualdades, diferenças entre os gêneros é PAPEL DA ESCOLA, lugar de ensinar a conhecer, a conviver e a ser dos estudantes, espaço onde se aprende a interpretar o mundo. É importante que a comunidade escolar compreenda a escola como um espaço e lugar de combate a todo o tipo de violências causadas pelas diferenças sociais, sexuais, religiosas, étnicas, econômicas e de gênero. Todo o tipo de violência causa prejuízos ao desenvolvimento físico e intelectual dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino de História; Gênero; Formação de Professores/as; Escola; Ciências humanas.

Leitura e escrita: um projeto de remição na Penitenciária Feminina Ana Maria do Couto May - Cuiabá/MT

Ana Maria Marques

Doutora em História pela UFSC, com estágio pós-doutoral pela UFF.
Professora associada do Departamento de História, PPGHIS e ProfHistória/UFMT.
anamariamarques.ufmt@gmail.com

Thamara Luiza da Silva e Lima

Graduanda do Curso de Licenciatura em História/UFMT.
Bolsista de iniciação científica – Pibic/CNPq.
thamara.luiza93@gmail.com

O trabalho deriva de projeto de pesquisa cadastrado na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), com bolsa de Iniciação Científica (Pibic 2018/2019). A investigação principal está centrada nas práticas educativas de reintegração social e remição de pena para mulheres em situação de privação de liberdade. O recorte empírico que apresentamos é o do Projeto Remição pela Leitura efetivado na Penitenciária Feminina Ana Maria do Couto May. Segundo o Provimento Geral n. 44/2013, parte da pena pode ser diminuída pela leitura de obras literárias. Acompanhamos o projeto de remição, que se constitui em uma forma de efetivar o referido provimento no Presídio Feminino Ana Maria do Couto May, cujo início aconteceu em outubro de 2017, no município de Cuiabá. Acreditamos, com Juliana Borges (2018, p. 16) que “ser encarcerado significa a negação de uma série de direitos e uma situação de aprofundamento de vulnerabilidades”. Assim, o intuito da pesquisa é investigar iniciativas educacionais que envolvem mulheres presas que têm acesso ao universo literário, capaz de transformar aquela realidade e oferecer uma perspectiva de futuro, apesar de ser um público muito restrito e as condições adversas. Este trabalho se conecta ao Projeto de Iniciação Científica “Educação para libertação de mulheres em situação de presídio em Mato

Grosso” acompanhando a implementação da política de Remição pela Leitura na Penitenciária Feminina Ana Maria do Couto May (PFAMCM), em Cuiabá. A Remição está prevista desde 1984, segundo Lei de Execução Penal n. 7.210, de 11 de julho. No entanto, apenas em 2013 houve proposta explícita proferida pelo então Ministro Joaquim Barbosa. Seguindo, então, essa recomendação legal e o Provimento Estadual n. 24 do mesmo ano com teor semelhante, acompanhamos o Projeto Biblioteca móvel “carrinho literário”, da Secretaria de Estado de Justiça e Direitos Humanos de Mato Grosso (SEJUDH/MT), desde seu início de implantação, em outubro de 2017, na PFAMCM. O propósito do projeto é oportunizar às mulheres em situação de privação de liberdade e que já concluíram a Educação Básica, que possam gozar desse direito de diminuição da pena por meio da leitura dirigida. A resenha, produto resultante de leitura de obra literária, segue alguns critérios de avaliação, previstos no projeto, deve conter um texto de no mínimo 30 e máximo 60 linhas e a nota final deve ser igual ou superior a cinco sete. Cada obra resenhada possibilita remir quatro dias de pena, sendo no mínimo uma por mês e no máximo doze por ano, contabilizando quarenta e oito dias remidos. Como terceiro país que mais aprisiona mulheres no *ranking* mundial, segundo tabela apresentada pelo Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen, 2017, p. 13). As prisões femininas no Brasil entre anos de 2000 a 2016 sofreram um aumento no contingente carcerário de 455 %, propiciando o superencarceramento desses espaços. Esse crescimento se deu, em especial, pelo contexto hoje comum do crescente número de famílias gerenciadas por mulheres. Por meio dessa passagem podemos dar início a tentativa de entender a configuração de algumas famílias do século XXI e como foco do estudo, o surgimento a 1ª Penitenciária Feminina no Estado Mato Grosso. Oficialmente, a primeira manifestação legal que trata do cárcere feminino na história do Brasil aparece na Constituição de 1940, 2º do art. 29, que admite uma abertura de cadeias exclusivas para mulheres e quando não fosse possível, as cadeias mistas deviam acomodar as mesmas em separação com os homens. Antes disso, o primeiro cárcere informal para mulheres pode ser considerado o manicômio. Há uma estreita relação entre o encarceramento de mulheres e o machismo estrutural, dado que muitas dessas são sentenciadas e cumprem penas por carregarem drogas e/ou armas de homens (maridos, namorados, companheiros, algum membro da família) ou até mesmo por envolvimento

em crimes por conta dessas relações afetivas com homens criminosos. Em suma, o cenário para a maioria das mulheres encarceradas, incluindo aqui as que participam do Projeto de Remição pela Leitura, é a seguinte: abandono por parte dos companheiros, afastamento dos filhos e das famílias, desamparo institucional. Este último, enquanto legalmente responsável pela vida e saúde mental dessas mulheres, é um dos que por hora parece ser o mais emblemático. Pelo fato de tutelar essas vidas cotidianamente e ser com quem as presas obrigatoriamente mantém contato. O fato é que vivemos um país racista onde a cada cem pessoas assassinadas setenta e três são negras. Um país feminicida, o 5º que mais mata mulheres no mundo, segundo “Mapa da Violência” (Waiselfisz, 2015) e transfóbico, ocupando o primeiro lugar mundial em transfeminicídios. A recente execução de Marielle Franco – mulher negra, feminista, moradora do Complexo da Maré no Rio de Janeiro e vereadora que tinha seu trabalho e militância política voltada para o direito de mulheres, pessoas negras, faveladas e LGBTs – é um alerta à gravidade da situação de terror e guerra. Nesse cenário de golpe parlamentar, intervenção militar, genocídio do povo negro e extermínio de corpos femininos, faz-se necessário pensar outras experiências, outras potências. É inevitável que a situação das mulheres seja estudada tendo em comparação as condições dos homens encarcerados, porque entendemos que as relações de gênero, como definido por Joan Scott, estão no pano de fundo de toda pesquisa. Gênero como “[...] um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder”. (Scott, 1995, p. 86). Pensando o Projeto de Remição nesse caleidoscópio, como iniciativa desviante da norma que estigmatiza e oprime as encarceradas, ele aparece também como um respiro. Um projeto para remir dias de pena por meio de leituras e discussões, parece deveras interessante pensando em pessoas que talvez tenha sido daquele contexto não se entusiasmassem com obras literárias. Acreditamos, todavia, no poder libertador da leitura, como acreditavam as primeiras feministas ao defender a escolaridade para mulheres. Liberdade pelo sentido objetivo da remição (diminuição da pena) e pelo sentido subjetivo que a leitura proporciona: crescimento intelectual e a possibilidade de se transportar para fora dos muros através da imaginação que a leitura proporciona.

Palavras-chave: Gênero; Educação; Penitenciária Feminina; Projeto de remissão; Leitura e escrita.

Lepra/hanseníase, instituições totais e gêneros em Mato Grosso entre os anos de 1941-1970

Ariadne Marinho

Doutoranda em História pela UFMT.
Professora do ensino básico, técnico e tecnológico no IFMT.
dinhaamm@hotmail.com

Thiago Costa

Doutorando em Estética e História da Arte pela Usp.
thiagocosta248@yahoo.com.br

Este estudo aborda as discussões que permeiam a história que compõe a análise da lepra/hanseníase. Pretende-se analisar o estigma social vinculado aos doentes acometidos pela enfermidade que tinham suas identidades manipuladas pelos dispositivos disciplinares produtores de subjetividade no contexto institucional. Portanto, nosso objetivo na presente pesquisa é compreender as políticas públicas voltadas aos acometidos por lepra/hanseníase em Mato Grosso na primeira metade do século XX, com foco principal no asilo-colônia São Julião. Uma instituição total, utilizada como leprosário cujos pacientes isolados eram retirados do convívio social e forçados a viver em um sistema fechado, pouco observado, intramuros. O São Julião era a instituição de referência no estado de Mato Grosso para a profilaxia e tratamento da lepra/hanseníase. Desde a sua inauguração, em 1941, durante o governo de Getúlio Vargas, indivíduos que eram vitimados pela enfermidade ou considerados desviantes do padrão social de normalidade precisavam ser segregados e/ou isolados do convívio da porção “sadia” da sociedade. Assim, a criação deste asilo-colônia no município de Campo Grande, então estado de Mato Grosso, se apresenta como modelo objetivo que permite discutir uma diversidade de problemáticas interconectadas. O isolamento e/ou a segregação social foi uma prática regular adotada entre 1940 e 1970

– e mesmo antes – para os leprosos/hansenianos, período compreendido neste trabalho. O isolamento compulsório consistia em prática autoritária e higienista, em nome das quais muitos sujeitos perderam suas famílias, foram capturados e tratados pela polícia sanitária como criminosos, sendo subtraídos do convívio social e dos familiares. Por milênios tais práticas isolacionistas eram vistas como a única medida profilática para a doença, o que transformou a lepra em uma patologia social de caráter bastante estigmatizado aos acometidos, nos aspectos sociais, psicológicos, culturais, entre outros. Também produziram memórias e marcas indelévels de medo, de insegurança, frustração, dor e diversos traumas que se perpetua mesmo após o isolamento ter sido suplantado oficialmente em meados dos anos 1980, assim como a substituição oficial da nomenclatura da doença, de lepra para hanseníase, por força de lei. Deste modo, torna-se necessário compreender a implementação de políticas isolacionistas, o processo de coletivização da saúde, a tentativa de constituir um projeto de nação brasileira higienizada e moderna, com a segregação nestas instituições, as estratégias operadas pelos isolados dentro da instituição e as relações de gênero que subalternizavam ou objetificavam a mulher, o que quase sempre se traduzia pela adoção de técnicas disciplinares que normatizavam as condutas ditas como desviantes, sobretudo dos segmentos sociais mais pobres. O asilo-colônia São Julião iniciou sua construção nos anos de 1937, sendo inaugurado em 1941, e encontra-se a cerca de 900 km de Cuiabá, capital de Mato Grosso, e 17 km de Campo Grande, situado em um lugar esmo, à época fora do perímetro urbano. Por medo da propagação do contágio e pelo grande estigma social da doença, os filhos dos leprosos/hansenianos eram trancados em um “Preventório”, que distava alguns quilômetros do asilo. O período compreendido na presente pesquisa explica-se em função da transição de asilo colônia São Julião para hospital asilar de iniciativa filantrópica, deixando de ser entidade pública. Após sua inauguração em 1941, a instituição recebeu ajuda efetiva do governo apenas até 1945 e após esse período torna-se um “repositório” para os sujeitos “indesejados” ou desviantes da norma social vigente. Durante a década de 1960 missões filantrópicas da Igreja Católica começam a frequentar o lugar. Nossos protagonistas, os entrevistados/depoentes, descrevem suas memórias a partir desse período. Assim, serão abordados aspectos históricos da internação compulsória, observando que, desde a Idade Média, o doente

da lepra foi segregado por ser considerado portador de um estigma religioso e social, em que se criou, inclusive, a figura do leproso associada ao castigo de Deus. Durante muito tempo, contudo, o isolamento esteve disfarçado de internação (voluntária, involuntária e compulsória), utilizada para segregar e marginalizar indivíduos ou grupos de indivíduos do convívio social, pois eram tidos como obstáculos para determinadas pretensões econômicas, políticas, sociais e/ou culturais. Este tipo de isolamento como internação profilática, do corpo ou da alma, consistia em prática comum desde a Idade Média, quando os leprosos tidos como “impuros”, e posteriormente os loucos e desatinados, eram segregados socialmente dos sadios. A lepra estava fortemente ligada a questões religiosas, e vemos que, com o passar dos séculos, a literatura e a norma disciplinar de cada sociedade contribuíram para fixar determinados estereótipos, derivados da concepção medieval da moléstia. Segundo esta concepção, o doente representava um perigo social iminente, a degeneração, o horror, o pestilento, “Um tipo de mal que, por princípio, a todos pode atingir, independentemente de fronteiras geográficas qualquer proteção”. (Castro apud Nascimento, 2005, p. 11). Nesse contexto, surge a necessidade de compreendermos que o hospital asilar São Julião era um espaço designado para as pessoas acometidas pela lepra/hanseníase que tinham sua identidade deteriorada, evidenciando assim que pudessem ter como temas centrais em seu cotidiano questões como identidade e gênero, objetivando apresentar algumas discussões teóricas que contribuem para o estudo desta problemática. Na pesquisa que ora propomos, as narrativas serão descritas por via da História Oral e pela memória de velho. O que a História Oral objetiva fazer consiste em uma reflexão acerca da memória e da metodologia no campo da história. Segundo Ecléa Bosi (1979), através da memória não só o passado emerge, misturando-se com as percepções sobre o presente, como também desloca esse conjunto de impressões construídas pela interação do presente com o passado que passam a ocupar todo o espaço da consciência. Com isso, cada pesquisa não é apenas uma manifestação de um lugar, mas também sua problematização e demarcação, que se faz por meio de diálogos. À medida que o historiador vai tecendo sua teia, ele busca novas ideias e novos saberes, alargando o campo e trilhando novos percursos. Deste modo, pretende-se analisar a vivência e as estratégias tecidas no cotidiano de uma instituição total, como o caso do asilo-colônia São Julião,

em Campo Grande. Além de tentar compreender o discurso descrito pelo senso comum, de concepções sobre as mulheres como seres marcados por certas identidades padronizadas, normalmente ligadas à maternidade e ao cuidado, de modo a tornar aparentemente contraditório o fato de ser mulher; serem leprosas ou uma pecadora. É também no contexto dessa discussão histórico-política de gênero que se fundamentam as reflexões sobre as dificuldades das mulheres nos processos de traçar táticas de sobrevivência, tanto na vida em reclusão como na volta à sociedade.

Palavras-chave: História de Mato Grosso; Gênero; Lepra; Doenças; Exclusão social.

Vozes negras: professoras de História no interior da Bahia e a profissionalização docente (1980-1986)

Célia Santana Silva

Doutora em História do Tempo Presente pela Udesc.
Professora da área Estágio Supervisionado em História e Laboratório de Ensino de História/UNEB.
celia.santana@hotmail.com

O uso da categoria memória na pesquisa histórica torna-se indispensável para uma escuta das entrevistas com professores, especificamente, atuantes no campo da História, que vivenciaram o período da ditadura civil-militar e o processo de redemocratização, respectivamente, em Santa Catarina e Bahia. A reflexão sobre os saberes e saberes-fazer básicos requeridos a estes professores tem desdobramentos também na formatação de novos currículos para a formação inicial nas Universidades Estaduais da Bahia, que começam a discutir a constituição dos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em História, com vistas à diminuição das taxas de retenção e de evasão, questões identificadas no processo de recadastramentos das Universidades. Os sujeitos da pesquisa são os alunos dos Cursos de Licenciatura em História dessas Universidades, egressos dos referidos cursos, preferencialmente, estão atuando nas redes municipal e estadual de ensino, professores que ministram e ministraram aulas nesses cursos, e já estão selecionados. Além disso, os projetos pedagógicos de cursos de licenciatura das universidades estaduais da Bahia encontram-se separados. Submetidos à análise de conteúdo, deles extrairemos os principais indicadores da pesquisa: conhecimentos, habilidades, títulos de disciplinas, cargas horárias e pré-requisitos. Em Santa Catarina, os sujeitos da pesquisa são professores de História do Ensino médio, não necessariamente formados

em história, mas atuantes da cadeira da disciplina de história, e que ao atuaram neste nível de Ensino, denominado de 2º grau, durante os anos da ditadura civil-militar. Suas entrevistas possibilitam problematizar as memórias que estes possuem sobre este período em relação à educação, em certa medida, também em relação ao seu espaço de sala de aula. Foram realizadas entrevistas informais e formais, todavia, para este espaço, trazemos, sobretudo, uma experiência com a metodologia da História Oral. (Alberti, 2005), reflexões teóricas sobre memória levantada por ocasião da realização das primeiras entrevistas. Neste debate historiográfico da memória histórica, temos forte influência dos fatos históricos, neste ponto funcionam como auxiliares da memória, sendo os sujeitos, muitas vezes, responsáveis em estabelecerem as relações de suas vivências pessoais com os acontecimentos nacionais mais abrangentes, e, nesta pesquisa o recorte no tempo histórico operou em parte no período da ditadura civil-militar no Brasil. Aqui propomos pensar saberes históricos a partir das relações que estabelecem entre si. Nesse sentido, o estudo proposto se volta para uma questão com potencial de aprofundar a discussão sobre a formação de professores em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Licenciatura em História e seus processos de implantação pelas Universidades Estaduais do Estado da Bahia. O ensino superior ofertado pelo Estado teve seu início com as Faculdades de Formação de Professores, nos anos 1960, tendo como meta da política educacional a expansão do Ensino Superior pelo interior do Estado, com a criação de faculdades para atender a demanda por professores da rede básica de educação. (Boaventura, 2009). Nesse sentido, no seu embrião as Universidades Estaduais traziam a preocupação com a formação do professor, resta saber se, passados mais de quatro décadas concretizou-se a formação em massa. Discutir a formação do professor de história em particular contribui no entendimento dos caminhos trilhados pelas universidades estaduais no que toca a formação do professor. O intuito em perceber as concepções de História que estavam presentes nas propostas dos cursos de História, identificar os atores envolvidos, primeiros formandos e mapear onde estão e o que pensam sobre o ensino e ser professor de História, constituem um momento rico da pesquisa, que leva a pensar e dialogar com Walter Benjamin (1985), quando assinala que a visão integrativa da narrativa está presente. Afirma que o narrador,

nas histórias que conta, recorre ao acervo de experiências de vida, tanto as suas como as experiências relatadas por outros. Ao narrar, ele as transforma em produto sólido e único, tornando-as experiências daqueles que estão ouvindo. Para Benjamin, a narração, em seu aspecto sensível, não é de modo algum o produto exclusivo da voz. Na verdadeira narração, a mão intervém decisivamente, com seus gestos [...] que sustentam o fluxo do que é dito. (Benjamin, 1985, p. 220-221). A professora Elizete da Silva fez uso de uma assertiva para falar sobre o privilégio de testemunhar uma conjuntura tão densa como a que estamos vivenciando atualmente. Cito: “Tinha a certeza de existir, simplesmente porque podia contar de noite o que acontecia de manhã.” (Eco, 2001). Mas, também se refere sobre a importância de ser um historiador. Ao se reportar a Baudolino, personagem de Umberto Eco (2001), a professora nos convida a uma reflexão sobre os quinze anos do Curso de Licenciatura em História da UEFS (Silva, 2002), ao mesmo tempo em que fornece pistas para mapear parte da memória histórica deste processo de profissionalização do professor de História na Bahia. De acordo com seus escritos, a partir da década de 1970 o Governo do Estado da Bahia criou a Fundação Universidade de Feira de Santana, substituindo a Faculdade de Educação que funcionava desde a década de 1960. Ao narrar o processo de disputas para a implementação do Curso de História no interior da Bahia, especificamente, em Feira de Santana, a Professora Elizete Silva atualiza sua memória e reforça a relação entre narrar e lembrar, pois ela expõe sua história, que é permeada por gestos, ênfases, expressões, respirações e silêncios. Nos relatos está presente uma história distante na perspectiva temporal, mas viva, pulsante e instigante a partir da sua narradora, da sua experiência. Também está ilustrada a dinâmica e movimento da oralidade presente no momento de recontar o que foi vivido. Reforça, assim, a perspectiva de Benjamin de que a experiência é transmitida não pelo contador de histórias em si, mas através da própria história, que a partir do narrador, aponta outras possibilidades de um novo tipo de narrativa, pois as experiências são comunicáveis, nesse caso específico, da formação de professores de História na Bahia, levando os jovens professores a se identificarem com a experiência de outros. Esse é um dos desafios lançados pela perspectiva teórica de Benjamin. A historiografia do século XX tem abordado de forma diversa a memória se pensada a partir do campo interdisciplinar, com as contribuições

dos filósofos, linguistas, antropólogos, sociólogos e historiadores. Neste desenho de uma breve trajetória historiográfica da categoria memória, a partir de leituras de Benjamin (1985), quando afirma que o narrador, nas histórias que conta, recorre ao acervo de experiências de vida, tanto as suas como as experiências relatadas por outros. Destaco que a pesquisa se encontra em andamento e em fase de transcrição e entrevista, portanto, essa narrativa provisória terá futuros desdobramentos. Sem perder a dimensão de que Jorn Rüsen reforça que toda memória histórica muda no curso do tempo, sendo apresentados três níveis da memória comunicativa, mais fluída e dependente das circunstâncias, a memória coletiva partilha de certa permanência institucional, e a memória cultural apresenta-se por ser uma instituição de permanência. A pesquisa em fase inicial poderá mudar de caminho, afinal os estudiosos alertam os historiadores os objetos de pesquisa são escolhidos a partir de preferências onde existem conflitos e competições entre memórias concorrentes. Faz uma crítica, ao refletir que o longo silêncio sobre o passado, de lembranças traumatizantes ou marginalizadas, não conduz ao esquecimento, mas sim as lembranças esperam um momento propício para serem expressas, mesmo a despeito do excesso de discursos oficiais. Esta clivagem entre memória oficial e as memórias subterrâneas, assim como a significação do silêncio sobre o passado, não remete diretamente a uma oposição entre Estado e sociedade civil, o que opera nestas disputas políticas, segundo Pollak (1990), são os problemas relacionados entre grupos minoritários e sociedade.

Palavras-chave: Ensino de História; Formação de professores; Vozes negras; Memórias; Bahia.

A representatividade da mulher na trajetória política estadual e federal em Mato Grosso no período de 2010 até 2018

Dejenana Keila Oliveira Campos

Doutoranda em História pela UFMT.

Professora do ensino básico, técnico e tecnológica no IFMT.
dejenanakocampos@gmail.com

A presente pesquisa, em âmbito mato-grossense, apresenta uma análise contemporânea da participação e representatividade da mulher em cargos eletivos estadual e federal no cenário político mato-grossense, contemplando 2010-2018. Nítida é a conquista progressiva da mulher não apenas no Brasil, mas em nível global. Dentre importantes fatores, se destaca a luta e resistência das mulheres para consolidarem direitos, como o voto e a legitimidade de serem eleitas. No final do século XX, a agenda feminista fortaleceu a discussão em torno da baixa representatividade das mulheres na política. A pesquisadora Biroli (2014) aborda a naturalização excludente das mulheres da esfera pública e, particularmente, dos cargos políticos eletivos, sendo identificado como “negócio de homem”, como um fator de legitimação da política. Em Mato Grosso, as bases da história política estão alicerçadas no poder oligárquico, do coronelismo, foi o sistema político vigente no período de 1889-1930, considerado a base do poder, que concentrava nas províncias todas as decisões políticas. Os coronéis eram poderosos homens proprietários de terra, comerciantes, jornalistas, médicos e políticos e o patriarcado que possui uma metodologia excludente das mulheres na política, é uma formação social em que os homens detêm o poder; essa dominação masculina estaria atrelada à subordinação e sujeição da mulher. A partir da década de 1990, com o fortalecimento dos movimentos sociais e feministas foi sendo construído um novo cenário político,

engajado com poder econômico, a partir da década de 1990. A exclusão das mulheres do pleito estava relacionada a uma questão cultural e justificada pela tradição. Acreditava-se que política não era assunto de mulher e, com base nesse pensamento, os legisladores nem se preocuparam em proibir a participação feminina, visto que as mulheres não tinham sua cidadania reconhecida. (Marques, 2015). O conceito de capital político, extraído da obra de Pierre Bourdieu (1992), tem demonstrado uma ferramenta útil para analisar a construção das carreiras parlamentares. Foram identificadas as fontes do capital político para as deputadas estaduais e federais de Mato Grosso, oriundas de sindicatos, federações de trabalhadores, movimentos sociais, organizações da sociedade civil atuação profissional, permitindo uma rede de contatos e capital familiar; e quando as parlamentares se beneficiaram com o prestígio de contatos de parentes próximo ou cônjuge com liderança política. No parlamento federal, nenhuma mulher foi eleita entre 1945 e 1990. Somente em 1994, elegeu-se Aparecida Maria Borges Bezerra (PMDB) e reeleita em 1998, pleito em que também foi eleita Celcita Rosa Pinheiro da Silva (PFL) e reeleita em 2002, junto com Thelma Pimentel Figueiredo de Oliveira (PSDB), também reeleita em 2006, Entre 2010 a 2014, nenhuma mulher compôs a bancada federal. No ano 2018, foi eleita a Professora Rosa Neide Sandes de Almeida do Partido dos Trabalhadores-PT. (TSE, 2019). Quatro deputadas eleitas, três delas (75%) possuíam vínculos familiares com seus cônjuges, ex-deputados, ex-senadores, ex-governadores, elas com capital político originário, em particular o familiar-cônjuges, reconhecido pelos membros do campo político. Em 2018, na câmara federal a professora Rosa Neide Sandes de Almeida (PT) surge da militância em movimentos sociais, de formação sindical. A inserção das mulheres na política mato-grossense tem se apresentado como um prosseguimento das articulações familiares. Referências ao capital simbólico adquirido e construído a partir de uma herança familiar, da presença da família na política, favorecendo às redes de compromissos e lealdades, potencializa na acumulação de capital simbólico-político em conjunto com alguns elementos constitutivos desta herança, que ainda precisa ser estudado com outros fatores sociais e econômicos. (Bourdieu, 1992a/1992b). Já representatividade das parlamentares estaduais da Assembleia Legislativa de Mato Grosso, totalizam 13 (treze) mulheres eleitas. A primeira eleição de uma mulher ao Legislativo ocorreu 26 (vinte e seis) anos depois da conquista do voto femini-

no (1932). São elas: Oliva Enciso (1959), Sarita Baracat, (1979); Thaís Bérigo Duarte Barbosa, (1987) Serys Marly Shhessarenko (1991/1994/1998); Malba Tânia Alves Varjão (1991); Zilda Pereira Leite de Campos (1995); Vera Lúcia Pereira Araújo (2003); Ana Carla Luz Borges Leal Muniz (2003); Francisca Emilia Santana Nunes, Chica Nunes (2007); Vilma Moreira dos Santos (2007); Luciane Borba Azoia Bezerra (2011); Aparecida Maria Borges Bezerra, (2011) e Janaina Riva (2015 e atual legislatura, 2018). Das 13 deputadas estaduais eleitas, quatro delas possuíam vínculos familiares com seus cônjuges, e grau de parentesco como filha, apontando capital simbólico político familiar positivo, reconhecida pelos membros do campo político. A deputada Janaína Riva (MDB), reeleita em 2018, é a primeira mulher a receber o maior número de votos no parlamento estadual, e ainda a primeira mulher a ocupar o cargo de vice-presidente da Assembleia Legislativa de Mato Grosso (2019/2020). A luta do feminismo sempre terá como foco para as mulheres, a igualdade, a equidade e a liberdade. O cenário político mato-grossense, em pleno século XXI, demonstra o desalinhamento das mulheres nos quadros políticos partidários, precisou-se de uma reforma política que incluísse, dentre outras modificações, a norma de 30% do recurso de financiamento público de campanha (2018) para candidatas mulheres, entanto, é necessário estimular que as definições internas dos partidos políticos sejam tomadas em coletivos e não continuem nas mãos da burocracia ou dos chefes políticos, que em geral são homens. Aponta-se, que no período estudado o capital familiar político para a inserção das mulheres na política na câmara federal, foi mais significativo e relevante (75%) que no estadual (31%), compreendemos que o capital político familiar é um objeto ainda pouco explorado, precisa-se ser mais estudado. E apostamos que as práticas políticas, são combativas na desvantagem na disputa com os homens, as cotas institucionais foram inseridas para reverter a situação prévia de exclusão da política das mulheres. As mudanças ainda são necessárias, mas se observa que o movimento político crescente no Brasil e no mundo nos últimos tempos, como as eleições de 2018, cresceram as taxas de sucesso eleitoral das candidatas mulheres, com características pontuais, com o destaque das mídias sociais e dos recursos financeiros públicos, que ficará de agenda de pesquisa para próximos trabalhos. *Nosso tempo Urge. Paridade, Presente!*

Palavras-chave: História Política; Mulheres; Representação política; Legislativo; Mato Grosso.

Gênero, raça e classe: o lugar das categorias emergentes nos currículos de História

Giseli Origuela Umbelino

Mestre em Ensino de História pelo ProfHistória/UFMT.
Professora de História na rede de ensino estadual de Mato Grosso (Seduc-MT).
giogi@outlook.com

O presente texto apresenta alguns trechos do debate realizado em dissertação de mestrado defendida em junho de 2018, cujo título foi “Aprender a desaprender para reaprender”: a perspectiva da descolonização do gênero no ensino de história. O objetivo da dissertação foi produzir articulações teóricas dos campos de gênero, interseccionalidade e decolonialidade, considerando os marcadores de gênero, classe e raça/etnia. A análise das articulações teóricas foi realizada na dissertação com o intento de produzir reflexões úteis sobre a formação continuada de professoras/es da educação básica de Mato Grosso. Entre os cursos de nível superior, os primeiros voltados para os estudos históricos e para a formação de seus profissionais só inauguram na década de 1930 no Brasil. Ou seja, há uma lacuna de quase cem anos entre a consolidação da disciplina escolar (1837) e a constituição do curso superior em História. (Bittencourt, 2008, p. 47). Apesar das distinções, pode-se destacar que entre a História acadêmica e a escolar há um intercâmbio fundamental. A constituição dos grandes períodos – Antiguidade, Idade Média, Moderna e Contemporânea –, originária da França no final do século XIX, surge como forma de organizar os currículos escolares e acaba definindo as disciplinas dos cursos universitários, bem como as especialidades e os campos de pesquisas dos historiadores. Essa mesma organização também se assenta nos cursos de História nas universidades do Brasil, cujo currículo tem forte influência do modelo francês. (Bittencourt, 2008, p. 48).

O período da ditadura civil-militar, a partir do golpe de 1964, tem forte influência sobre a formação dos profissionais da educação. Nesse contexto houve uma “desqualificação estratégica” dos currículos de Ciências Humanas e a articulação de mecanismos de controle ideológico que acabam refletindo também nos currículos escolares e no ensino. Nesse contexto, a publicação dos Parâmetros Curriculares de História pelo Ministério da Educação em 1997 e 1998, contemplando em sua estrutura os Eixos Temáticos sugeridos para o 1º ao 4º ciclo do ensino fundamental, é considerado um importante marco para a disciplina de História. (Schmidt, 2012, p. 86). Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, publicados em 1998, é possível perceber os ecos desses debates. No texto de caracterização da área de História que compõe o documento, ao abordar o percurso histórico da disciplina, são destacados alguns problemas dos currículos precedentes, como a vitória da tese da “democracia racial” nos debates educacionais da década de 1930, conforme a qual, “na constituição do povo brasileiro predominavam a miscigenação e a total ausência de preconceitos raciais e étnicos. O povo brasileiro era estudado como descendente de brancos portugueses, índios e negros, e, a partir dessa tríade, de mestiços”. (Brasil, 1998a, p. 22-23). Na seção sobre os critérios de seleção e organização dos conteúdos de História, os PCN indicam a articulação com os temas transversais para o ensino: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo. Entre as perspectivas que se orienta levar em conta, destaca-se a das relações de trabalho entre indivíduos e classes. Esse tópico privilegia a noção de trabalho na dimensão da produção e tem como interesse as desigualdades sociais provenientes. No entanto, as questões de gênero e etnia não estão consideradas no texto como fatores implicados nas relações de trabalho. A possibilidade de se problematizar representações e valores relacionados com os papéis de gênero como historicamente construídos é o que mais se aproxima, dentro dos PCN, da perspectiva que se compreende como a proposta atual dos Estudos de Gênero. Todavia, vale reforçar que, pelo menos nessa versão dos parâmetros curriculares de 1998 para o ensino fundamental, mesmo que as categorias de classe, etnia e gênero se apresentem como temas nas propostas de transversalidade, estão dispostos de maneira quase isolada, sem explicitar as relações entre si. Entre 1996 e 1998 foram publicados os Parâmetros Curriculares para os chama-

dos Temas Transversais, direcionados ao terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (Brasil, 1998b). Entre eles, é no programa da Orientação Sexual que encontramos as “Relações de Gênero” representando um dos blocos de conteúdo. Acerca dos doze objetivos gerais listados para o tema Orientação Sexual, destaca-se “reconhecer como construções culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas”. (Brasil, 1998b, p. 311). O tema é dividido em três blocos: Corpo: matriz da sexualidade, Relações de Gênero e Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis/Aids. É possível reconhecer que os objetivos prescritos nos Parâmetros da disciplina oportunizaram a inclusão das abordagens interseccionais de gênero, raça e classe. O gênero é reconhecido nesse documento como uma categoria de análise dos fenômenos sociais, com relevância comparada à da categoria etnia, que juntas cumprem o papel de “retirar da invisibilidade as diferenças existentes entre os seres humanos que, por vezes, encobrem discriminações”. O texto expõe como exemplo a questão da estatística de escolaridade de crianças no Brasil, que aponta desigualdades de formação entre meninos e meninas, e entre crianças brancas e negras. Além disso, alerta para os “mitos” presentes nas escolas que associam o gênero à habilidade com determinadas disciplinas e áreas de conhecimento. Esse ponto vale destaque, pois ressalta um aspecto bastante relevante para a questão da inclusão das temáticas de gênero nas escolas: o papel e o preparo das/os professoras/es têm de importância prioritária no processo. As orientações curriculares, ao incluírem as questões de gênero e étnico-raciais, movimentam de certo modo os debates em torno da formação de professoras/es, fomentando avanços ainda que dentro de um breve contexto e de alcance limitado. Todavia, a progressão desses debates provoca reações que vão afluir para um intenso combate aos Estudos de Gênero que não se limitam ao espaço escolar, mas que mobiliza uma parte significativa da sociedade, sob o dispositivo da “ideologia de gênero”, gerando uma onda de retrocessos com grande impacto para a categoria. Seja por meio dos combates imparciais que ganham terreno e aceitação popular denunciando “doutrinações” e censurando “ideologias” (a exemplo do Movimento Escola Sem Partido), seja pelas fantasiosas reformas educacionais (Novo Ensino Médio) que, se apresentando como “ponte para o futuro”, revelam-se túneis para o passado, é certo dizer que

o cerceamento do ensino de história na educação básica provocará danos reais para formação histórica dos jovens, por restringir cada vez mais a divulgação e produção do conhecimento histórico e do pensamento crítico no espaço escolar. Em abordagem teórica sobre a educação histórica, Peter Lee alerta que a “História é cercada de concorrentes que declaram produzir bons cidadãos ou pensadores críticos”, pretensiosamente substitutos da ciência histórica e do conhecimento que esta produz. A exclusão da História do rol de conhecimentos essenciais para a formação de jovens representa a demissão da função política dessa disciplina, condenando toda uma geração (para dizer o mínimo) ao encarceramento das ideias.

Palavras-chave: Ensino de História; Currículo; Categorias sociais; Gênero; Orientações curriculares.

Oficinas para Ensino de História a partir do patrimônio imaterial e artesãs sul-mato-grossenses inseridos no contexto da economia solidária

Lisley Raquel Damazio

Graduanda do Curso de Licenciatura em História/UFMS.
Bolsista de iniciação científica do Pibic/CNPq pelo projeto Saberes culturais femininos
no Centro-Oeste: fontes para oficinas no ensino de História.
lisleyrdamazio@gmail.com

Jaqueline Ap. M. Zarbato

Doutora em História pela UFSC.
Professora adjunta do Curso Licenciatura em História/UFMS e ProfHistória/UFMT.
Coordenadora do Grupo de Pesquisa Ensino de História, Mulheres e Patrimônio (GEMUP).
jaqueline.zarbato@gmail.com

Este trabalho faz parte da pesquisa, ainda em desenvolvimento, intitulada *Saberes Femininos no Centro-Oeste: fontes para oficinas no ensino de História*, o qual encontra-se vinculado ao projeto de História e Educação para o Patrimônio da Prof^a. Dr^a. Jaqueline Ap. Martins Zarbato. Objetiva-se por meio deste trabalho a catalogação de elementos culturais na região do Centro-Oeste, principalmente dos saberes femininos em Campo Grande/MS. Abordar a História das mulheres e a contribuição saberes culturais patrimoniais femininos como elemento e ação inovadora no Brasil uma vez que, somente a partir de 2008 foram sendo elencados os patrimônios Culturais Imateriais, pelo instituto do Patrimônio Artístico Nacional (Iphan). Entre os saberes que estamos investigando está o processo de saber das artesãs, modos de fazer, seu cotidiano seguindo a lógica de valorização dos saberes regionais que podem contribuir para que os diferentes grupos culturais reconheçam o

trabalho e a cultura feminina, principalmente de Mato Grosso do Sul. Investigar os saberes culturais imateriais das artesãs em Campo Grande, contribui para fundamentar a produção do conhecimento histórico sobre sua importância para a cultura da cidade e, também para a manutenção das tradições orais na História regional. Essa pesquisa se justifica pela importância histórica das mulheres na cultura regional, tendo em vista que Mato Grosso do Sul tem um número expressivo de artesãs, que trazem elementos da cultura e da economia solidária. Sendo assim, essas experiências da tradição cultural e oral aprofundam as relações histórico-culturais como espaços de formação para o ensino e história do patrimônio. Desta maneira, realizaremos a pesquisa no espaço de artesãs, localizado em Campo Grande, em que há diferentes tipos de trabalhos artesanais, em que as mulheres desenvolvem as suas atividades culturais. Entende-se por cultura todas as ações por meio das quais os povos expressam suas “formas de criar, fazer e viver” (Constituição Federal de 1988, art. 216). A cultura engloba tanto a linguagem com que as pessoas se comunicam, contam suas histórias, fazem seus poemas, quanto a forma como constroem suas casas, preparam seus alimentos, rezam, fazem festas. Percebe-se no texto produzido pelo Iphan que, as “crenças, suas visões de mundo, seus saberes e fazeres. Trata-se, portanto, de um processo dinâmico de transmissão, de geração a geração, de práticas, sentidos e valores, que se criam e recriam (ou são criados e recriados) no presente, na busca de soluções para os pequenos e grandes problemas que cada sociedade ou indivíduo enfrentam ao longo da existência. (Iphan, 2008). Assim, as pessoas de cada grupo social compartilham histórias e memórias coletivas, visões de mundo e modos de organização social próprios. Ou seja, as pessoas estão ligadas por um passado comum e por uma mesma língua, por costumes, crenças e saberes comuns, coletivamente partilhados. A cultura e a memória são elementos que fazem com que as pessoas se identifiquem umas com as outras, ou seja, reconheçam que têm e partilham vários traços em comum. Nesse sentido, pode-se falar da identidade cultural de um grupo social. O patrimônio cultural de um povo é formado pelo conjunto dos saberes, fazeres, expressões, práticas e seus produtos, que remetem à história, à memória e à identidade desse povo. A preservação do patrimônio cultural significa, principalmente, cuidar dos bens aos quais esses valores são associados, ou seja, cuidar de bens representativos da história e da cultura de um lugar, da história e da cultura

de um grupo social, que pode (ou mais raramente não), ocupar um determinado território. O objetivo principal da preservação dos saberes culturais femininos relaciona-se ao patrimônio cultural imaterial, sendo necessário fortalecer a noção de pertencimento de indivíduos a uma sociedade, a um grupo, ou a um lugar, contribuindo para a ampliação do exercício da cidadania e para a melhoria da qualidade de vida. Uma das questões cruciais da pesquisa se dá pelo pouco tombamento e mapeamento dos saberes culturais patrimoniais em Mato Grosso do Sul. A presença feminina está arraigada na construção na cultura nacional e expressa no patrimônio cultural imaterial brasileiro, seja na engenhosidade do saber fazer ou mesmo na economia solidária. As narrativas do grupo de artesãs que fazem parte do Centro de Comercialização da Economia Solidária, permitem conhecer e difundir o trabalho das mesmas, assim como o movimento de Economia Solidária. Tal movimento é conhecido nacionalmente por gerar autonomia particular regionalmente, e com o passar dos anos assume uma posição importante quando se trata de trabalhos pouco valorizados pela massa. As artesãs inseridas neste contexto possuem uma visão única e narrativas ímpares sobre sua arte como parte do movimento, com enfoque nos saberes geracionais mencionados por uma das artesãs, assim como o modo com o qual este saber é perpassado e os materiais gerados por ele. Os elementos culturais das vivências das artesãs será elemento constituidor como espaços de formação para o ensino e história do patrimônio. Nosso trabalho busca a partir de tais análises realizar a produção de oficinas voltadas para o ensino de história patrimonial nas escolas, assim como a construção de um material didático sobre os saberes femininos nos elementos culturais sul-mato-grossenses. Como abordagem teórica utilizamos as contribuições de Michele Perrot, com *Minha História das Mulheres* (1990); sobre aulas oficinas de Isabel Barca (2001); sobre Economia Solidária, com França Filho e Laville; sobre Saberes culturais femininos, com José Gonçalves (2002). Metodologicamente, utilizamos as narrativas e as trajetórias das mulheres artesãs, os grupos femininos que fazem parte de associações, espaços de socialização de seus trabalhos. Em que contribuem com o processo de formação das identidades regionais, assim ao catalogar os processos de fazer-saber das mulheres artesãs como elemento cultural na região Centro-Oeste do Brasil. Realizamos um levantamento sobre os saberes culturais femininos de Campo Grande/MS, no qual buscamos dados

na divisão de artesanato da Fundação de Cultura do Estado sobre tais artesãs, assim como suas práticas. Durante este processo nos deparamos com um lugar pouco difundido na cidade, o qual possui uma visão singular pautada na Economia Solidária. A partir do achado deste local mencionado, começamos nossas visitas frequentes a fim de nos familiarizarmos com o ambiente e sua proposta. Nosso trabalho acabou seguindo o viés de estudo dos saberes das artesãs que fazem parte da Economia Solidária em Campo Grande. Após o período de reconhecimento do local, realizamos entrevistas com 6 artesãs de estilos variados. Posterior a entrevista passamos pelo processo de catalogação e transcrição das entrevistas utilizando como aporte teórico para o processamento destes dados o livro de Verena Alberti, Manual de História Oral (2005). A primeira discussão que podemos apresentar com relação ao processo inicial de nossa pesquisa, pauta-se no quantitativo de pessoas registradas como artesãs pela Fundação de Cultura em Campo Grande e sua diferença estabelecida entre gênero e fazeres. No qual podemos observar entre os dados recolhidos que 57 % da mão-de-obra artesã é constituída pelo público feminino enquanto os demais 43 % ao público masculino, sendo assim percebe-se o contingente de artesãos registrados é maior quando se trata do gênero feminino. Ainda pode-se ressaltar com base no tabelamento realizado até outubro de 2018 que de um total de 86 técnicas distintas catalogadas pela divisão do Artesanato, sua base estabelece em serviços femininos, sendo registrados à homens saberes de cunho mais denso, como carpintaria e metalurgia, enquanto mulheres em sua maioria ocupam postos de saberes delicados, como rendas, bordados e afins. Posteriormente, focamos nosso olhar para as artesãs que fazem parte do projeto de Economia Solidária. As mesmas em sua maioria não buscam fazer o registro de artesãos da Fundação de Cultura, por possuírem tais fazeres como renda complementar e não fixa em sua estrutura familiar. Ao total entrevistamos 6 diferentes artesãs das mais distintas técnicas, entre elas bordados, decompagem, pintura etc. Percebemos através da análise feita a partir da História Oral que entre 2 das entrevistadas é fortemente presente a questão geracional dos saberes enquanto nas demais vemos que o artesanato surgiu como forma de preenchimento em aspectos pessoais de suas vidas.

Palavras-chave: Ensino de História; Memória; Cultura; Patrimônio; Artesanato; Gênero.

Museus, gênero e história: abordagens para Ensino de História no Museu José Antonio Pereira (MS)

Silvia Ayabe

Graduanda do Curso de Licenciatura em História/UFMS.
Pesquisadora voluntária de iniciação científica do PIVIC/UFMS.
silvia.ayabe@gmail.com

Victor Pereira Prado

Graduanda do Curso de Licenciatura em História/UFMS.
Pesquisadora voluntária de iniciação científica do PIVIC/UFMS.
victorprado@gmail.com

Este projeto faz parte da pesquisa História e educação para o Patrimônio: oficinas didáticas na/para a formação de professores, o qual está sendo desenvolvido na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Neste trabalho discutiu-se sobre a identidade cultural de Campo Grande, contextualizando a participação das mulheres nos campos de Vacaria e contestando a ausência feminina na história da fundação. Em vários momentos da Historiografia oficial as mulheres foram perseguidas, inferiorizadas e silenciadas, a museologia de gênero incentivou o aumento de pesquisas científicas sobre como o fazer/saber feminino aparece retratado nos espaços museológicos. Inicialmente pautada em grandes feitos e “heroínas” históricas, a crise do estruturalismo favoreceu a criação de novos estudos, agora com foco na trama social de “pessoas comuns” em suas experiências cotidianas as dimensões do privado foram incluídas, trazendo um outro lado da realidade histórica. Com imagem turística projetada pelo Museu José Antônio Pereira, é possível verificar qual era a identidade cultural da cidade, e como essa imagem é repassada a população que visita o museu hoje. Influenciada pela necessidade de abordar os saberes femininos, a maneira de ensinar a

história pelo prisma da mulher a pesquisa com o museu tem como objetivo analisar e enfrentar o silenciamento da participação das mulheres na história da fundação da cidade, para isso nos baseamos teoricamente em análises sobre patrimônio histórico (Gonçalves), história das mulheres (Michele Perrot), museu e história (Mario Chagas) narrativas históricas (Verena Alberti), ensino de história (Jorn Rusen, Maria A. Schmidt), museologia de gênero (Rechena) e antropologia dos objetos (Gonçalves). Foi realizado um estudo dos objetos expostos que possuem ligação com o saber feminino do século XIX, fazendo uso da teoria das Representações Sociais em diálogo com a museologia de gênero. Metodologicamente realizamos a pesquisa em Arquivos Públicos Municipais, em reportagens de jornais e revistas, em livros comemorativos da cidade, em visitas ao museu, e entrevistas com gestores e docentes do ensino básico. A ausência de depoimentos e representação feminina nos jornais e livros regionais, provocou uma série de questionamentos e descobertas, gerando a percepção da necessidade em se elaborar um material que dê destaque a essa importante participação. Essa pesquisa acadêmica tem como objetivo final a elaboração de uma cartinha de apoio ao trabalho docente, a ser usada por professores do ensino básico, como auxílio em visitas e aulas que trabalhem o Museu José Antônio Pereira como patrimônio cultural material, e local de memória e pertencimento. Destaca-se que buscar uma educação transformadora é um dos elementos centrais das produções teóricas das universidades, e realizar um trabalho que relacione a participação da mulher em um momento histórico dominado pelo discurso machista vem estreitar a relação das meninas em idade escolar com a participação feminina na história, aumentando o sentimento de pertencimento e identificação, um diálogo extremamente essencial na promoção da igualdade cidadã e equidade de gênero.

Palavras-chave: Ensino de História; Museologia; Gênero; História das mulheres; Patrimônio.

Sexualidade e educação em sexualidade: concepções dos educadores da Rede Municipal e Estadual do Polo do Cefapro de Alta Floresta (MT)

Uanderson da Silva Lima

Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci, com especialização em Psicologia da Educação e Aprendizagem pela Universidade Candido Mendes.

Atendimento educacional especializado na Escola Estadual Ivone Borkowski de Lima, no Distrito Colorado do Norte, em Nova Canaã do Norte/MT.

uanderson_lima_pedagogia@hotmail.com

A sexualidade é única, ela se manifesta e pode ser compreendida através das “[...] palavras e símbolos, linguagem verbal, corporal, escrita e artística; interpretada pela forma do olhar, do tom de voz, da impressão causada pelo cheiro ou pelo sabor”. (Cardoso; Brito, 2012, p. 53). Cada pessoa tem as suas peculiaridades que a caracterizam. Essas podem ser a cor da pele, do cabelo, altura, peso, orientação sexual, entre outras. Por termos uma variedade de seres, o respeito deve ser um dos princípios fundamentais ensinados na família e na escola. Uma das vertentes para ser trabalhado este princípio é a Educação em Sexualidade, mas essa ainda é um tabu em nossa sociedade. É dever da família e da escola proporcionar o desenvolvimento integral da criança e do adolescente, porém, na maioria das vezes, isso não ocorre. A preocupação maior é com o cognitivo, deixando de lado, muitas vezes, a afetividade e a sexualidade. É esse “deixar” que causa prejuízos na vida adulta de muitos jovens. O não saber lidar com o próprio corpo, com as incompreensões e anseios emergem adultos frustrados. Desse modo, é necessário a inserção da Educação em Sexualidade nas escolas e famílias a fim de possibilitar o desenvolvimento integral do indivíduo, para que esse cresça sem medos. Desse modo, quais são as concepções e significados que os educadores das escolas

do Campo do polo do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (Cefapro) de Alta Floresta/MT atribuem a sexualidade e Educação em Sexualidade? O objetivo da pesquisa é compreender os significados atribuídos pelos educadores das escolas do Campo do polo do Cefapro de Alta Floresta/MT sobre sexualidade e Educação em Sexualidade. Todas as experiências devem ser compreendidas como momentos de aprendizagem, porém algumas delas são traumáticas para o desenvolvimento saudável da sexualidade. Por isso, faz-se necessário o diálogo sobre essa temática, nas famílias e na escola. Conforme Cavasin, Gava e Baptista (2014), a Educação em Sexualidade possibilita a aprendizagem preventiva, amar o seu corpo e se amar, respeitar a si e ao outro, identificar relacionamentos abusivos, violências sexuais e assédio sexual, entre outros. Este ensino deve ser trabalhado de forma interdisciplinar, a fim de proporcionar aos estudantes o senso crítico sobre o assunto. Mesmo com todas essas possibilidades, ainda é um desafio falar sobre sexualidade na escola. (Louro, 2012, p. 93-94). Muitas famílias não estão preparadas para essa abordagem com seus filhos/as. E, se o fazem, não estão dialogando com todas as possibilidades. Pode ser que muitos se limitem somente aos órgãos genitais, a métodos contraceptivos e sobre as violências sexuais. Esses conceitos-chave e tópicos de aprendizagem são a base para a Educação em Sexualidade. Cardoso e Brito (2012, p. 163) esclarecem que esse ensino “[...] é sobretudo oferecer oportunidade a educadores e educandos para uma reflexão sistematizadora da sexualidade humana, em relação à sociedade, à família, à escola etc.”. É neste sentido que se observa a amplitude e necessidade deste ensino. “Falar sobre” ainda é repleto de mitos, muitas vezes o não saber lidar com o tema preocupa pais e educadores, o medo de aflorar o desejo impede muitos de dialogarem sobre a sexualidade. Este medo, muitas vezes, faz com que os pais ou os educadores utilizem a pedagogia do bombeiro e a pedagogia da avestruz. Os dados da pesquisa foram coletados na Oficina de “Educação em sexualidade: tópicos e objetivos de aprendizagem”, que aconteceu no VI Seminário de Educação do Campo do polo Cefapro de Alta Floresta/MT, realizado nos dias 22 e 23 de agosto de 2019 no Município de Nova Monte Verde, na Comunidade São José do Apuí. Contou com o tema “Formação continuada e a implementação do DRC-MT nas escolas do campo”. As perguntas foram elaboradas com o objetivo de diagnosticar quais os significados que os educadores atribuem

ao tema. Participaram dessa oficina seis educadores/as com idade entre 25 e 51 anos, sendo a formação acadêmica: Ciências Biológicas, Educação Física, Letras/Inglês, Pedagogia e História. Porém, somente cinco desses/as autorizaram a publicação das informações. O questionário entregue aos educadores/as que participaram da oficina continha três questões abertas, sendo elas “O que é sexualidade?”, “O que é Educação em Sexualidade?” e “Quais conteúdos devem ser trabalhados neste ensino?” Observou-se que os apontamentos feitos para a primeira pergunta, de certa forma, são limitados. Os educadores/as não compreendem o verdadeiro significado de sexualidade. Como bem destacam Brito e Cardoso (2012), ela é única de cada ser humano, não se limitando somente aos órgãos genitais; ela é ampla, tem a ver com os sentimentos, desejos e anseios de cada um. Na segunda questão também se nota uma fragilidade nas respostas. Esta educação, como afirma Cravo, deve propiciar a aprendizagem da diversidade: os estudantes devem aprender a respeitar as opiniões e relações afetivas e sexuais das outras pessoas. Mas, o conceito vai para além do que foi citado. Desse modo, a intencionalidade dos conteúdos abordados com os estudantes devem ser o princípio pedagógico da atividade ou aula, e, ainda, deve possibilitar a emancipação do educando, contribuindo com o desenvolvimento da criticidade. A Educação em Sexualidade deve possibilitar a aprendizagem sobre a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis; a gravidez na adolescência; a métodos contraceptivos; sobre o corpo; prazeres; órgãos genitais; orientação sexual; identidade de gênero; e os conceitos-chave propostos pela Unesco (2014), que são “relacionamento; valores, atitudes e habilidades; cultura, sociedade e direitos humanos; desenvolvimento humano; comportamento sexual; saúde sexual e reprodutiva”. (Cavasin; Gava; Baptista, 2014, p. 17). A sexualidade ainda é um tabu em nossa sociedade. Quando essa é abordada em sala de aula, muitas vezes, é restrita a temas que envolvem o corpo, prevenção e violência. E, ainda, por se tratar de escolas do Campo, o preconceito sobre a abordagem dessa temática é, quase sempre, enraizado nas pessoas. A partir dos dados coletados na Oficina de “Educação em Sexualidade: tópicos e objetivos de aprendizagem”, nota-se despreparo e desconhecimento dos educadores com a temática de Educação em Sexualidade. Essa dificuldade pode ser proveniente por não terem tido uma formação acadêmica para este trabalho ou por receio/medo dos familiares dos estudantes, tendo em

vista que muitos têm preconceitos contra o tema. Desse modo, as escolas do Campo podem/devem elaborar projetos interdisciplinares sobre o assunto, que envolvam toda a comunidade escolar em parceria com profissionais da saúde física e mental. Nesse sentido, é necessário o estudo sobre a Educação em Sexualidade para possibilitar a quebra de todas as barreiras ideológicas que são impostas, tendo em vista que é através desse ensino que as crianças e/ou adolescentes poderão detectar situações de violências sexuais e agir sobre elas; aprender a se prevenir; a se respeitar e respeitar o outro; a cuidar de si e do outro; a se amar e amar o outro; entre tantas outras possibilidades. Palavras-chave: Educação; Sexualidade; Gênero; Professores; Educação Básica.

Em busca do gênero e da história das mulheres na Base Nacional Comum Curricular

Valesca de Souza Almeida

Doutoranda em História Social pela UFF.
Professora de História no Colégio Pedro II, Rio de Janeiro
valmeida@id.uff.br

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que determina as competências, habilidades e aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver na educação básica, foi recentemente homologada e passou a constar no cotidiano e nas discussões das escolas e licenciaturas. Em tempos de ataques organizados à categoria de gênero, é importante verificar se a normativa contempla a história das mulheres e das relações de gênero. Documentos publicados antes da BNCC, como são exemplos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), faziam referência a questões como orientação sexual e diferenças sociais entre os sexos nas entrelinhas, sem mencionar claramente o conceito de gênero. Apesar de referências breves nestes documentos citados, viu-se que, a partir da publicação dos mesmos, houve um crescimento em relação à inclusão da ótica de gênero e da diversidade sexual nas políticas públicas de educação. (Vianna, 2015, p. 795). Em 2014, no entanto, quando foram elaborados os Planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação, teve lugar uma intensa disputa em relação a referências relacionadas às relações de gênero e verificou-se a exclusão dos termos gênero e sexualidade do Plano Nacional e dos Planos Estaduais e Municipais de alguns estados e cidades brasileiras, movidos pela influência de grupos religiosos. É na sequência dessas discussões colocadas mais claramente desde 2014 para cá, que se fortalece um movimento que elencou o conceito de gênero como inimigo a ser combatido, nos colocando o problema que guia a atual pesquisa: houve lugar

na BNCC para a história das mulheres e das relações de gênero? O objetivo deste trabalho é, portanto, analisar a BNCC em suas características gerais e mais especificamente nas competências e habilidades referentes às ciências humanas e à história, em busca das mulheres e das relações de gênero. Pretende-se verificar se uma base que tem como proposta ser responsável por 60% do conteúdo das escolas de todo o Brasil negligencia ou valoriza temáticas tão urgentes ao presente. O conceito “gênero”, como nos informa Adriana Piscitelli, foi elaborado por pensadoras feministas para evidenciar que as desigualdades entre homens e mulheres, muito “naturalizadas”, nada tinham de naturais, sendo construções culturais e sociais relacionadas a papéis de feminilidade e masculinidade. Esta formulação do conceito foi se gestando principalmente na década de 1970, quando as mulheres lutavam, organizadas, por melhores condições de vida, e denunciavam os efeitos da dominação masculina na sociedade. (Piscitelli, 2009, p. 2 e 8.). Em relação à escrita da história, esta foi, durante muito tempo, feita a partir de uma perspectiva masculina. Produto também de relações de poder, saída de um seio social que custou a destacar academicamente a atuação das mulheres, foi necessário que muitas lutas sociais e intelectuais acontecessem, ao mesmo tempo em que o conceito de gênero ganhava força, para fazer valer a concepção de que as mulheres têm história. Michelle Perrot foi uma das pioneiras que trabalhou no sentido de mostrar que as mulheres são também agentes históricos importantes. A partir da década de 1970, foi formado um amplo campo de estudos da história das mulheres, com diferentes referenciais teóricos e muita produção, inclusive no Brasil, como destaca Rachel Soihet. Tais discussões chegaram ao espaço escolar e incorporar o gênero e a história das mulheres na sala de aula significou desfazer silenciamentos e confrontar desigualdades. Trata-se, portanto, de elemento fundamental para fazer do ensino da história um instrumento que serve à conquista de uma participação cidadã no presente, combatendo as múltiplas violências produzidas por relações de dominação entre os gêneros. O método de pesquisa consistiu na leitura analítica da Base Nacional Comum Curricular, buscando aspectos potencialmente relacionados à história das mulheres e às relações de gênero nas habilidades, competências e conhecimentos do Ensino Fundamental e Médio. Na análise do documento publicado, o que se verificou foi que, nas sessões em que são descritas detalhadamente as

unidades temáticas e os objetos de conhecimento referentes à história a cada ano do ensino fundamental, muito pouco aparece de conteúdo relacionado à história das mulheres e ao conceito de gênero. Apenas três ocorrências evidentes podem ser notadas: uma no sexto ano e outras três no nono ano. No sexto ano, na unidade temática “trabalho e formas de organização social e cultural”, dentro do objeto de conhecimento “O papel da mulher na Grécia e em Romane no período medieval”, consta a habilidade a ser desenvolvida: “Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais”. No nono ano, vemos na unidade temática “O nascimento da república no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX” o objeto de conhecimento: “Anarquismo e protagonismo feminino”. No mesmo ano, na unidade temática “Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946”, inserido no objeto de conhecimento “a questão da violência contra populações marginalizadas”, está indicado o desenvolvimento da seguinte habilidade: “Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas”. Já na unidade temática “História recente”, o objeto de conhecimento “Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade” tem como habilidade proposta “Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência”. Na área de ciências humanas e sociais aplicadas para o ensino médio, não há menção direta a estas questões, mas consta na finalidade deste segmento da educação básica a escola como espaço de acolhimento para que os jovens estudantes possam conhecer seus corpos, seus sentimentos e suas relações interpessoais, combatendo estereótipos e discriminações de qualquer natureza. Pode-se perceber, portanto, que as referências à temática das mulheres ou das relações de gênero são muito escassas na BNCC. Podemos atribuir tal situação a duas questões fundamentais. A primeira delas refere-se ao fato de que a história das mulheres ainda é campo em formação e que disputa espaços para ter lugar no saber escolar e no ensino de história. Além disso, é possível concluir que os ataques recentes que movimentos conservadores desferiram a estas questões surtiram efeito na elaboração da base, e que o grupo que alçou o gênero como um inimigo

foi vitorioso. Um problema adicional refere-se ao fato da base se pretender ser 60% do conteúdo a ser desenvolvido nas escolas, mas, seguindo as referências mais tradicionais do ensino de história e enumerando conteúdos muito extensos, acaba se constituindo enquanto uma proposta que ocuparia 100 % dos tempos de aula, deixando a tarefa do professor preocupado em discutir as importantes relações de gênero quase impossível.

Palavras-chave: Ensino de História; Educação básica; Base Nacional Comum Curricular; História das Mulheres; Relações de gênero.

GPD 4. Aprendizagem histórica em ambiente de escolarização



Aprendizagem histórica em ambiente de escolarização diz respeito às relações entre concepções de aprendizagem e metodologias de ensino envolvendo temáticas como: novas relações com a natureza, conflitos, relações de dominação e resistência e a formação de identidades e formação do pensamento histórico. Acolhe experiências e investigações que tomem as questões anunciadas, a partir do diálogo com elementos da cultura escolar, tais como propostas curriculares, manuais e materiais didáticos e da cultura da escola, tais como práticas docentes e discentes. Pode-se afirmar que, no Brasil, acompanhando o processo que vem sendo desenvolvido em diferentes países como Alemanha, Canadá, Estados Unidos, Espanha, Portugal, Irlanda e Inglaterra, grupos de investigadores têm focado suas atenções nas questões relacionadas às relações entre aprendizagem histórica na educação escolar e a formação da consciência histórica de crianças e jovens, bem como dos seus professores. Estes pesquisadores têm centrado sua atenção nos princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem em História, baseando-se no pressuposto de que a intervenção para a melhoria da aprendizagem requer um conhecimento sistemático das ideias históricas daqueles que ensinam e daqueles que aprendem. De um lado, entende-se a importância dos processos cognitivos pertinentes à natureza da cognição histórica situada na epistemologia da ciência da História. (Schmidt, 2009). De outro, entende-se que a consciência histórica é, como afirma Jörn Rüsen (2012), o âmbito e o objetivo da aprendizagem histórica, pois trata-se de uma atividade mental da memória histórica, a qual se ancora em uma interpretação do passado. Esta interpretação tem como objetivo possibilitar a compreensão das atuais condições de vida e desenvolver perspectivas de futuro da práxis vital, conforme a experiência. A consciência histórica cumpre a função de orientação para a vida atual a partir da competência narrativa, que é a capacidade de se apropriar do passado de tal maneira que a realidade presente se torne algo compreensível, no sentido de fornecer orientação para uma ação ou intervenção do jovem estudante nesta realidade. Chega-se, aqui, ao conceito da competência de geração de sentido histórico, cuja referência teórica e metodológica é a própria “razão histórica”, pois, como defende Rüsen, as operações mentais da História baseiam-se no aprendizado, tornando-se, simultaneamente, um processo de aprendizado. (Rüsen, 2001). Os trabalhos de François Dubet (2005) sugerem a importância de problematizações e

reflexões que indiquem caminhos para a construção de uma escola justa, em que o tipo e a forma das relações das crianças e dos jovens com o conhecimento não influenciem, também, a multiplicação das desigualdades sociais. Assim, são importantes as experiências de prática de docência, estudos exploratórios, investigações de curto, médio e longo prazo, que busquem explicitar as interfaces entre os conceitos substantivos, tais como revoltas, revoluções, conflitos, relações dominação/resistência – conteúdos específicos acerca da realidade social; e os conceitos de segunda ordem, tais como explicação histórica, multiperspectividade e narrativa histórica, que dizem respeito à forma como se aprende, que significados e características apresentam como fundamentos metodológicos para o seu ensino, que sentidos os sujeitos atribuem ao conhecimento aprendido. (Rüsen, 2012; 2016). Um inventário reflexivo e coletivo dessas questões no contexto das demandas atuais da forma escolar constitui um dos principais fatores determinantes da proposição dos GPD, no sentido de perspectivar reflexões que envolvam uma aprendizagem histórica voltada à internalização de projetos emancipadores humanistas.

Coordenação: Ana Claudia Urban (UFPR); Marcelo Fronza (UFMT)

Há protagonismo das mulheres na história ensinada? Análise de duas coleções didáticas para o Ensino Médio (PNLD 2018)

Ana Carolina do Nascimento Albuquerque

Mestranda em Ensino de História pelo ProfHistória/UFMT.

Professora de História na rede de ensino estadual de Mato Grosso (Seduc-MT).

Membro do grupo de pesquisa História e Estudos de Gênero da UFMT.

caroline-c-b@hotmail.com

O presente resumo, elaborado a partir de pesquisa de mestrado em andamento, apresenta resultados parciais da análise de duas coleções didáticas de História para o Ensino médio. A pesquisa está dividida em duas partes, sendo que a primeira expõe a trajetória que levou ao objeto de pesquisa, passando pelas reflexões acerca da desigualdade de gênero, os altos índices de violência contra as mulheres, como são frequentemente culpabilizadas pelos crimes que sofrem, pouca representatividade nos espaços de poder político até chegar na escolhas das Coleções Didáticas do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2018: História, Sociedade & Cidadania, de Alfredo Boulos Júnior (FTD); e História: das cavernas ao terceiro milênio, de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota (Moderna). Os indicadores sociais do Brasil apontam que as mulheres, mesmo tendo alcançado maioria com Ensino Superior completo, têm média salarial inferior à dos homens, considerando a cor da pele ou raça, como descrito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Brasil, 2016). A desigualdade aumenta, tendo em vista que 23,5% das mulheres brancas e 10,4% das mulheres negras possuem Ensino Superior completo. A principal justificativa apresentada pelo instituto, para tais desigualdades, é o tempo médio dedicado aos cuidados de pessoas e os afazeres domésticos, que impossibilita a maioria das mulheres de se

dedicar integralmente, ou da mesma forma que os homens, aos trabalhos profissionais remunerados. Com relação à vida pública, a representação política e a tomada de decisão, em 20 de dezembro de 2017, 39,1% dos cargos gerenciais eram ocupados por mulheres, e na câmara dos deputados, apenas 10,5%. Apesar da existência de cotas, nesse contexto, o percentual de cadeiras ocupadas por mulheres em exercício no Congresso Nacional era de 11,3%. No Senado Federal, composto por eleições majoritárias, 16% eram senadoras mulheres e, na Câmara dos Deputados, composta por eleições proporcionais, apenas 10,5% dos deputados federais eram mulheres. Paraíba, Sergipe e Mato Grosso não tinham nenhuma mulher exercendo o cargo de deputada federal na data. O documento não contempla a representatividade das mulheres negras nos espaços de poder; apesar de serem maioria na sociedade brasileira. Entretanto, o Atlas da Violência 2019, lançado no dia 5 de junho pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), apresenta um cenário calamitoso de crimes letais contra mulheres, indicando que houve um crescimento dos feminicídios no Brasil em 2017; em média 13 mulheres foram assassinadas por dia, das quais, 66% eram negras. Ao todo, 4.936 mulheres foram mortas, o maior número registrado desde 2007. “Enquanto a taxa de homicídios de mulheres não negras teve crescimento de 4,5% entre 2007 e 2017, a taxa de homicídios de mulheres negras cresceu 29,9%” (Cerqueira et al, 2019, p. 38). De acordo com as pesquisas, o crescimento muito superior da violência letal entre mulheres negras em comparação com as não negras evidencia a enorme dificuldade que o Estado brasileiro tem de garantir a universalidade de suas políticas públicas. Lana Lage e Maria Beatriz Nader (2016) exploraram casos de assassinatos e agressões de mulheres, desde o início do século XX até o caso Eliza Samudio, em 2010, que mobilizaram a opinião pública no país. Analisando as motivações e justificativas para os crimes, as autoras descrevem que a condenação legal da mulher adúltera por até 3 anos de prisão, prevista no Código Penal Brasileiro até 1940, legitimava, no senso comum, a punição privada contra as mulheres, do uso da violência até o assassinato “em defesa da honra” masculina. Até a primeira metade do século XIX, a ideologia patriarcal refletiu diretamente na legislação e justificou diversas formas de violência cometidas contra as mulheres, criando na sociedade “um sentimento de tolerância, que dificulta

ou mesmo impede a punição desses atos, ainda que estejam tipificados como crimes nos códigos penais” (Lage; Nader, 2014, p. 293). A segunda parte do trabalho apresenta resultados parciais da análise de duas Coleções Didáticas do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2018: História, Sociedade & Cidadania, de Alfredo Boulos Júnior (FTD); e História: das cavernas ao terceiro milênio, de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota (Moderna). Nesta etapa o objetivo é analisar as relações de gênero a partir do seguinte questionamento: há protagonismo das mulheres nos livros didáticos? Utilizo como referencial teórico e metodológico os estudos de Joan Scott sobre o gênero como categoria de análise, definido em duas partes e várias subpartes, ligadas entre si partir de duas proposições: “(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (Scott, 1995, p. 86). A historiadora e teórica de gênero entende que, por meio desta categoria de análise, devemos pensar como “as sociedades representam o gênero, servem-se dele para articular as regras de relações sociais ou para construir o significado da experiência. Sem significado, não há experiência; sem processo de significação, não há significado.” (Scott, 1995, p. 82). Considerando que “seus usos e significados nascem de uma disputa política e são os meios pelos quais as relações de poder de dominação e de subordinação - são construídas” (Scott, 1994, p. 12), busco focar nos processos a respeito de como hierarquias, como as de gênero, são construídas e legitimadas. Tenho como eixo norteador do trabalho a construção do gênero a partir dos lugares e das funções atribuídas a homens e mulheres pelos livros, analisado de forma interseccional, pois é necessário se incluir outros marcadores de diferenças ao enfoque de gênero: fatores relacionados às identidades sociais, tais como classe, casta, raça, cor, etnia, religião, origem nacional e orientação sexual, constituem uma associação de sistemas múltiplos de subordinação. (Crenshaw, 2002, p. 177). De acordo com Rocha; Reznik e Magalhães (2017) “os livros didáticos são portadores de um discurso peculiar, a narrativa histórica escolar, que é uma síntese resultante das apropriações realizadas pelos seus autores diante de demandas sociais” (Rocha; Reznik; Magalhães, 2017, p. 245), e que por isso não apresentam similitude completa com o conhecimento disciplinar de natureza acadêmica, mas que também pode ser caracterizado como um

objeto de múltiplas facetas e de natureza diversa. Até o momento, refletimos que as duas coleções didáticas utilizadas em sala de aula como auxiliar no processo de ensino e aprendizagem podem contribuir para a manutenção e legitimação de hierarquias de gênero naturalizadas na sociedade, caso não se explore adequadamente algumas seções extras dos materiais, como boxes e atividades. O texto principal dos livros apresenta as ações dos homens como representativa da História Humana, naturaliza a ligação entre as mulheres e certas atividades e a ausência delas em determinados espaços e tempos não é problematizada. As mulheres evidenciadas até o momento são anônimas, sendo apenas citadas, mas não denominadas. De acordo com Monica Lima, não se trata de enumerar as ausências, mas de problematizá-las para que se possa refletir sobre outras formas de abordagens. (Lima, 2017, p. 214). Talvez se essas obras fossem coletivas, construídas ou orientadas por especialistas de diferentes áreas, novas formas de abordagens e epistemologias poderiam ser revistas.

Palavras-chave: Ensino de História; PNLD; Livro didático; Mulheres; Papéis sociais.

Educação patrimonial, consciência histórica e fotografia: a cidade de Tietê, interior paulista, na visão de alunos do Ensino Médio

Arrovani Luiz Fonseca

Doutor em História pela PUC-SP.

Professor de História na rede de ensino estadual de São Paulo (SEE-SP).

Um dos grandes enfrentamentos dos docentes da disciplina de História na escola média é fazer com que o seu ensino tenha algum sentido para a vida dos seus alunos. Diante dos conteúdos oferecidos durante as aulas no decorrer do ano letivo, o esforço do docente está em fazer valer seu significado para o presente ou mesmo que eles, os alunos, possam estabelecer uma ponte entre essas formas do tempo. Recorrer a um projeto de pesquisa que possa aproximar suas vivências e experiências pessoais ainda que nesse momento de curta vida haja vista que todos são adolescentes utilizando-se do espaço da cidade para compreensão do passado de sua relação com o presente torna-se certamente uma forma de atividade estimulante para o professor e os alunos. Daí quando iniciamos a discussão de um projeto de pesquisa com alunos na disciplina de história durante o planejamento escolar para o ano letivo de 2019, tivemos a oportunidade de pensar as questões ligadas ao ensino de história com suas dificuldades e acertos e encontramos a possibilidade de trabalhar com o tema da cidade como, pois que é nesse espaço geográfico e histórico que se desenrolam as vidas dos alunos. A cidade objeto de nosso projeto de pesquisa é Tietê, interior de São Paulo, que dista a 155 km da capital paulista e pertence a Região Metropolitana de Sorocaba. Segundo estimativas de 2018 do IBGE, o município possui 41.622 habitantes

contando com um IDH de 0,778 considerado alto. Desde 2010 devido a municipalização do ensino existe apenas uma escola estadual no município que se situa no centro da cidade e que atende a todos os bairros na modalidade de ensino médio e EJA. A intenção traçada para este laboratório de experiências de ensino de história que é o projeto pretende cruzar as noções de “educação patrimonial” como aquela em que se preocupa em sensibilizar sobre a importância do patrimônio cultural de uma cidade e sua relação de importância com o passado e presente juntamente com outra noção muito apropriada de “consciência histórica” que permite compreender e situar o indivíduo dentro dos aspectos de importância do tempo e da historicidade. Foi usado como ferramenta importante e ao mesmo tempo tornando-se fonte propriamente suscitadora de debates a fotografia que entra aqui como um registro feito a partir do debate e da discussão sobre as noções acima descritas. Tendo a juventude contato direto com o celular androide que abriga hoje uma série de funcionalidades através de aplicativos, rede social bem como outros programas que integram naturalmente esse objeto foi adotada como meio mais próximo na produção de certo conhecimento da cidade. Daí advém a nossa explicação metodológica sobre o projeto que se dividiu da seguinte forma: 1) Debate sobre o espaço histórico da cidade e sua relação com o habitante dela atualmente. 2) Registro desses espaços através das câmeras de celular se restringindo até 10 imagens por aluno. 3) Coleta de material e cruzamento das temáticas recorrentes no conjunto das fotografias. 4) Percepção através de discussão sobre o material coletada no sentido de avaliar qual seria o grau de conservação dos mesmos. Pretendemos apresentar os resultados dessa atividade de pesquisa no GPD 4 enunciando como os alunos apreenderam as temáticas trabalhadas sobre a cidade de Tietê/SP.

Palavras-chave: Ensino de História; Educação patrimonial; Cidade; Consciência histórica; Fotografia.

O RPG e o Ensino de História: apontamentos para a aplicação do jogo no Ensino Médio

Caio Cobianchi da Silva

Doutorando em História pela UFMT.

Pesquisador do grupo de pesquisa Educação Histórica:

Consciência histórica e narrativas visuais (GPEDUH/UFMT/CNPq) vinculado
ao Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH/UFPR).

caiocobianchi@hotmail.com

RPG é a sigla para o termo Role-Playing Game, que nada mais é do que um jogo de interpretação de papéis. Há várias modalidades de RPG e várias formas de se jogar cada modalidade, dependendo muito da escolha dos jogadores. Os interessados em jogá-lo e/ou utilizá-lo como ferramenta de ensino podem ter em mente que o importante, e talvez o seu diferencial, não é ficar preso a um sistema de regras fechado, mas adaptá-lo aos seus objetivos. Nessa modalidade, podemos incluir o RPG de mesa (a representação das personagens é mais narrada do que encenada) e o live-action (o foco é na encenação e teatralização). Talvez se distanciem um pouco a essa definição, mas não fogem dela, a aventura-solo (na qual o livro-jogo oferece a história e os possíveis desdobramentos) e os jogos eletrônicos, afinal, ambos dispensam a figura do Mestre. Se tornando mais popular na década de 1990, o RPG tem sido visto no Brasil como uma opção de entretenimento para muitos jovens, mas também como uma ferramenta de ensino para professores e objeto de estudo de pesquisadores das mais diversas áreas, sobretudo, a Educação e, inclusive, a História. A título de exemplo, podemos citar algumas abordagens: sua utilização como ferramenta de estímulo à leitura (Pereira, 2008); como estratégia de valorização de narrativas históricas para a construção de conceitos históricos (Francisco, 2011); como recurso para estímulo da iniciação científica em História (Corrêa, 2017); entre outros. Nesse sentido,

este trabalho se insere nas discussões acerca da relação entre o uso do RPG e o ensino de História, voltando-se mais especificamente para as diretrizes do Novo Ensino Médio. O presente texto tem por objetivo analisar as potencialidades do jogo de RPG, em sua modalidade *RPG de mesa*, para o ensino de História, com foco no Ensino Médio. Em que medida podemos nos utilizar do jogo se tivermos em vista as exigências previstas nas diretrizes do Novo Ensino Médio? Como podemos pensar essas exigências ao aplicar o RPG nas aulas de História? O objetivo geral é analisar as potencialidades do RPG para o ensino de História no Ensino Médio. Os objetivos específicos são: 1) Definir histórica e conceitualmente o RPG. 2) Analisar a potencialidade do jogo de RPG com vistas às diretrizes do Novo Ensino Médio. 3) Problematicar as diretrizes do Novo Ensino Médio a partir de uma base teórica e objetivos bem delimitados. Ao propormos pensar a potencialidade do RPG com vistas às exigências do Novo Ensino Médio, podemos nos indagar se estamos de acordo com essas exigências e se esse seria um bom ponto de partida para analisar o RPG. Como veremos, a BNCC, na etapa de Ensino Médio, está menos preocupada com a aquisição de conteúdo do que com a aquisição de *competências e habilidades* que podem ser adquiridas através desse conteúdo. Trabalhos como o de Schmidt (2008) criticam a organização do currículo a partir de *habilidades e competências*, considerando-as como meios de adequar-se à realidade social e não de transformá-la. Na verdade, em sua dissertação, o autor procura analisar a base teórica de determinados trabalhos sobre RPG no que tange às concepções de ensino, escola e sociedade. A seu ver, o problema não é trabalhar com as noções de *competências e habilidades*, mas a falta de objetivos e concepções pedagógicas claras nas análises sobre o RPG e a educação. Aqui, partimos de noção de Rüsen de que “a história tem uma função didática de formar consciência histórica, na perspectiva de fornecer elementos para uma orientação, interpretação (para dentro, construindo identidades, e, para fora, fornecendo sentidos para a ação na vida prática)” (*apud* Schmidt, 2009, p. 35). Acreditamos que o RPG pode auxiliar tanto a construção de identidades como em orientações na vida prática, primeiramente, com questões a serem representadas dentro do jogo e, a partir de uma reflexão própria e/ou orientada pelo professor, para a vida prática. A nosso ver, uma vez que o objetivo é trabalhar com o jogo durante as aulas da disciplina de História, não podemos dissociar o RPG das discussões

específicas da ciência histórica. Metodologicamente, a presente pesquisa se divide em três etapas: preparação, sessão e análise dos resultados. Encontrando-se no primeiro estágio, o presente trabalho apresenta discussões introdutórias para pensar a preparação do jogo a ser aplicado em sala de aula, portanto, a sua potencialidade. Nessa etapa, apoiando-nos em metodologias de outros trabalhos, como o de Pereira (2008) e o de Schmidt (2008), consideramos necessário: a) a definição de uma base teórica, b) a definição dos objetivos a serem alcançados; c) a modalidade e o sistema de jogo a serem adotados; d) a delimitação do tema, cenário ou contexto histórico. Como dito no início desse resumo, há várias modalidades e formas de se jogar RPG, dentre as quais apenas algumas foram citadas como exemplo. Enquanto ferramenta para o ensino de História, um dos primeiros passos a serem tomados refere-se à escolha do tema a ser trabalhado. Há jogos ambientados na Idade Média, outros que se passam em cenários próprios de obras literárias, enfim, uma grande variedade. Para esse trabalho, utilizaremos como base o livro-jogo *O Desafio dos Bandeirantes* (Pereira; Andrade; Ricon, 1992, p. 1), que tem por cenário a Terra de Santa Cruz, ou seja, uma simulação da América portuguesa entre fins do século XVII e início do século XVIII. De que forma podemos dialogar o RPG, tendo por base essa obra, com as diretrizes do Novo Ensino Médio? Apesar de os profissionais da educação estarem atentos às novas diretrizes, muitas vezes ainda encontram dificuldades em como colocar em prática noções como as de *protagonismo* e *autonomia* em sala de aula. Longe de pretender oferecer uma receita mágica, a intenção da presente proposta segue no caminho de refletir sobre como o RPG pode servir de metodologia voltada para essas exigências curriculares. Em 2004, momento em que uma considerável produção acadêmica sobre a relação entre o RPG e a Educação já havia sido produzida, Fairchild apontava que não era mais o momento de exaltar as características positivas do jogo, “mas o de perceber que essa exaltação se cristalizou em uma formação discursiva que precisa ser superada” (2004, p. 153). A partir da Análise do Discurso, Fairchild (2004) apontou os fatores que subsidiavam a escolarização do RPG e, assim, acabavam exaltando suas características positivas. Podemos destacar: o interesse editorial, a busca de legitimação da atividade por jogadores experientes e a ideia de insuficiência da escola em seus métodos tradicionais. A atenção a esses fatores é de suma

importância para o pesquisador que pretende analisar criticamente o RPG e não simplesmente advogar em sua defesa. Como este resumo parte da etapa de pesquisa que denominamos *preparação*, objetivamos apresentar as potencialidades da aplicação do jogo no Ensino Médio, portanto, o foco residiu em apresentar as possibilidades. Vale ressaltar que as mesmas só podem ser avaliadas concretamente após a *análise de resultados*, com material adequadamente preparado, posterior à aplicação do jogo. Momento esse que ainda não realizamos. Entretanto, essa *análise* só pode vir após a definição clara da perspectiva de ensino e dos objetivos a serem alcançados. Procuramos aqui fazer um esboço dessas preocupações.

Palavras-chave: Ensino de História; RPG; Jogos; Jovens; Novo Ensino Médio.

O componente curricular “cultura e patrimônio” proposto para as escolas estaduais de tempo integral

Dioury de Andrade Bueno

Mestrando em Educação pela UFPR.
diouryab@hotmail.com

Ana Claudia Urban

Doutora em Educação pela UFPR.
Professora do Departamento de Teoria e Prática
de Ensino (DTPEN) - Setor de Educação/UFPR.
claudiaurban@uol.com.br

Com o intuito de aumentar as possibilidades de aprendizagens, a ideia de Educação Integral e a sua oferta estão sendo discutidas visando reavaliar práticas pedagógicas, a organização curricular e analisar tempos e espaços das instituições. Nesse sentido, a Secretaria de Estado da Educação, em conformidade com o Plano de Metas do Governo do Paraná (2011/2014) elaborou um documento de referência para a implantação da Educação em Tempo Integral e assim, a implementação da Educação em Tempo Integral em Turno Único nas instituições escolares estaduais do Paraná. A pesquisa em andamento encontra-se vinculada- ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná e tem como objeto de pesquisa o Componente Curricular “Cultura e Patrimônio” que oriunda da área Cultura, Arte e Educação Patrimonial proposta para as escolas estaduais de tempo integral. A pesquisa busca as potencialidades para a aprendizagem histórica a partir desse Componente, levando em consideração as expectativas dos estudantes, bem como a temática que deveria ser abordada nos colégios que operam nessa modalidade de ensino. A partir de um contato com essas escolas ao longo da graduação, suscitou a dúvida: quais as possibilidades para uma

aprendizagem histórica no trabalho com o Componente Curricular “Cultura e Patrimônio” com turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental de Escolas Públicas Integrais de Turno Único? Para isso, constitui-se essencial um levantamento das orientações/diretrizes educacionais que são ofertadas para esse Componente, investigar como são trabalhados esse Componente nas instituições que já atuam com essa modalidade de ensino e pesquisar o que a literatura aborda sobre Cultura e Educação Patrimonial. O trabalho empírico da pesquisa será realizado nas escolas estaduais que estão em funcionamento com essa modalidade de ensino na cidade de Curitiba. De acordo com o site da Secretaria de Estado da Educação, seis instituições trabalham com a Educação Integral em Turno Único no município de Curitiba. O intuito dessa etapa será fazer um levantamento de como é trabalhado os Componentes em cada escola, levantando as perspectivas dos estudantes sobre essa parte diversificada do currículo. No objetivo de organizar toda a estrutura de tempo e espaço, deveriam estar no centro dessa lógica escolar, as discussões sociológicas para a reflexão do currículo. Os saberes escolares, são consequências de uma longa “seleção cultural” os quais, dentro da instituição escolar, são hierarquizados e delimitados por níveis, ramos e matérias, fazendo parte de um conjunto de ideias muito discutidas pela sociologia do currículo. Ao afirmar que todos esses saberes são de mesmas importâncias dentro da escola e que são ensinados de maneira igualitária estamos caminhando contrários à realidade escolar. Tornam a demanda de um conhecimento maior do que outro, até dentro do mesmo ramo de ensino, sendo visível essa balança desequilibrada. “No interior de um mesmo currículo, certas matérias “contam” verdadeiramente mais do que outras, seja por seus horários, seja por seus pesos relativos na avaliação que é feita dos alunos (como se vê, por exemplo, com o jogo dos “coeficientes” nos exames”. (Forquin, 1992, p. 41). Antes de abordar os princípios de aprendizagens das instituições em tempo integral, torna-se necessário uma problematização sobre a ampliação do tempo do aluno na escola. Em relação a uma educação de tempo integral Miguel Arroyo argumenta que a ampliação da jornada escolar perde sentido político quando apenas é ofertado a mesma escola, ou um período a mais, ou o mesmo tipo de educação. Perde-se o sentido político educacional quando só aumentamos a “dose” de uma educação tradicional. (Arroyo, 2012, p. 33). A efetivação de uma educação integral,

demanda maiores tempos, maiores espaços, mais saberes, artes, comprometimento e diversidade de profissionais. Além disso, uma organização de projetos inter e transdisciplinares, para um conhecimento mais profundo das histórias e das condições socioeconômicas, políticas e culturais de quem integra a escola. Acima de tudo, torna-se obrigatório uma visão crítica para a lógica dos tempos e espaços que submetemos os alunos, desde as turmas até a sequência de componentes curriculares, aprendizagens e avaliações. Repensando as práticas de retenção, quebrando a lógica temporal escolar dando espaço ao tempo “mental, cultural, identitário e humano”. (Arroyo, 2010, p. 43). Em relação à Educação Patrimonial, Urban e Luporini (2015, p. 35) afirmam que a preservação patrimonial é um discurso cada vez mais recorrente, ao mesmo passo em que aumentam campanhas em relação ao que é patrimônio cultural e sua importância para a História. A educação patrimonial pode ser caracterizada com uma das propostas de ensino envolvendo Fontes Históricas, visando uma discussão em relação à conscientização e sensibilização para os espaços comuns em que vivemos, sendo o local/região as referências para o processo educativo do patrimônio cultural.

Palavras-chave: Ensino de História; Educação integral; Fontes históricas; Educação patrimonial; Educação Histórica.

Narrativas visuais e arquivos particulares: possibilidades pedagógicas para o Ensino de História

Francisca Neta Nunes

Mestranda em Ensino de História pelo ProfHistória/Unemat. Bolsista Capes.
Professora de História na rede de ensino estadual de Mato Grosso (Seduc-MT).
periandra@hotmail.com

Otávio Ribeiro Chaves

Doutor em História pela UFPR, com estágio pós-doutoral em História pela Usp.
Professor do Curso de Licenciatura em História e ProfHistória/Unemat.
otavioribeirochaves@unemat.br

Este objeto de estudo surgiu das nossas inquietações, próprias da prática docente, que foram norteadoras das seguintes questões: como identificar instrumentos pedagógicos capazes de romper com a falta de estímulo dos alunos em horário de aulas? Quais estratégias metodológicas poderiam ser desenvolvidas para além das propostas nos manuais didáticos? Podemos utilizar a fotografia para tornar os alunos sujeitos ativos e pesquisadores? Ao mesmo tempo, fazer com que os alunos sejam capazes de articular-se simultaneamente com a experiência do ensino de História em sala de aula, visando focalizar as questões locais, as memórias e as suas experiências cotidianas? Na perspectiva de criar estratégias pedagógicas capazes de desenvolver habilidades de pesquisa, propomos atividades de análise da imagem fotográfica, tendo por objetivo desenvolver em sala de aula o estudo sobre patrimônio cultural, entendido este como lugar de memória. Nesta proposta de ensino, privilegiamos as fotos dos álbuns de família dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual “Deputado Francisco Villanova”, localizada no Município de Salto do Céu/MT, por ser uma fonte histórica que desperta sensibilidades, por se tratar de acontecimentos que

envolvem a família e, principalmente, por ser a fotografia, tal qual o documento escrito, “material de excelência para o historiador do patrimônio, permitindo a recuperação das tantas ‘reproduções’ do passado”. (Martins, 2017, p. 296). Partindo-se do pressuposto de adotarmos postura crítica em relação aos conteúdos vinculados ao trabalho com as fontes, foram elencados como objetivos específicos: fazer um levantamento de fontes; desenvolver atividades orientadas de análise e registro do contexto da produção das fotografias; analisar as relações estabelecidas entre o tempo e o espaço que as imagens trazem; levantar as informações que fazem parte da memória individual e quais pertencem à memória coletiva; compreender a trama na qual as imagens foram produzidas, os interesses que cercavam as memórias que se pretendiam consolidar. O foco principal desse trabalho não é trabalhar a história da cidade de Salto do Céu/MT, tampouco discutir somente os conceitos de memória e identidades, mas sim, apresentar a possibilidade de desenvolver atividades pedagógicas com o uso da fotografia como instrumento de ensino aprendizagem. Capaz de propiciar o conhecimento sobre o local ou região em que residem os alunos e seus familiares e, perceber que estes, encontram-se inseridos na história da comunidade local por meio de elementos como a religião, os costumes, o trabalho, enfim, das formas de fazer cotidiano. Dessa forma cabe aqui indagar: produzimos e consumimos imagens fotográficas, mas sabemos interrogá-las? Sabemos interpretá-las? E, as crianças e os jovens, sabem fazer leituras das imagens contidas nos manuais didáticos e das demais imagens que compõem o universo da cultura visual? Nessa perspectiva, é possível analisar os registros fotográficos produzidos com finalidade e valor documental, conforme consta na obra “O ato fotográfico e outros ensaios”, de Philippe Dubois, o qual oferece fundamentação teórica altamente relevante para indagar a fotografia. “Afasta-se das concepções de foto como espelho do mundo e foto como operação de codificação de aparências [...] formação arbitrária, cultural, ideológica e percepção codificada”. (Dubois, 1993, p. 45 e 53). Nesse sentido, a fotografia é um documento de representação cultural e ideológica, logo, é uma fonte que tem em si uma história e, como toda fonte histórica, deve ser problematizada, questionada em sua historicidade. A fonte documental – a fotografia -, compreendida enquanto elaboração do patrimônio cultural que segue o movimento das memórias e acompanha a construção das identidades, pode

ser considerada também um monumento, pois, “todo documento reflete o esforço das sociedades históricas para impor ao futuro, voluntária ou involuntariamente determinada imagem de si próprias”. (Le Goff, apud, Romano, Ruggiero, 1984, p.103). As imagens produzidas no ato de se retratar e deixadas para as futuras gerações são monumentos que tem atrás de si uma história, que nos “[...] diz das origens, das genealogias, dos pais fundadores, ela justifica pertencimentos, fornece quadros para instituir diferenças e semelhanças”. (Monteiro, 2007. p. 107). Assim, a imagem fotográfica pode ser compreendida como um produto cultural das pessoas, sendo também reveladora dos contextos sociais em que foi produzida, possibilitando reflexões ao professor e, especialmente ao aluno, por se tratar sobre os problemas de seu tempo e a realidade em que vive. Serve, inclusive, como complementação curricular para o ensino de história local, por ser composta de temáticas relacionadas com a própria comunidade, ou seja, de espaço ou de cotidiano. Na primeira atividade realizada em sala de aula foi concedido um espaço de tempo para que os alunos observassem, de forma descontraída, as próprias imagens e as dos colegas com intuito de levá-los a perceber as representações do cotidiano de vivências comuns; os aspectos da memória individual e das memórias compartilhadas. Em seguida, propomos a seleção fotográfica, a qual consistiu na escolha de uma foto que representasse as lembranças familiares e uma foto que privilegiasse um espaço público (praças, escolas, igrejas, sedes de fazendas entre outros). Foram elaboradas questões orientadoras de pesquisa de campo, a mesma serviria como fio condutor da entrevista com os familiares e para fazer registros sobre os aspectos de identificação das fotografias, atribuindo legenda para cada imagem (ano e local de produção, assunto: conteúdo da imagem; o que retrata e quem são os retratados; o que está retratado; nome do fotógrafo; se esse era profissional ou amador; quem guardou as fotos; por que guardou; que lembranças podem ser atribuídas às imagens). Sobre a foto de representação do espaço público, a atividade consistiu em ir ao local onde se deu o ato fotográfico, sendo produzido um novo registro, para que no encontro seguinte a classe fizesse o cotejamento das imagens, com análise comparativa entre as fotos selecionadas no álbum e as produzidas pelos alunos, verificando as características constitutivas de mudanças e permanências. O aspecto mais interessante que observamos na recepção dos alunos foi à possibilidade de ter voz, de narrarem suas próprias

histórias, das suas memórias. Assim, consideramos que as atividades pedagógicas foram bastante interessantes, pois motivaram os alunos a refletirem sobre aspectos do cotidiano, tornando o conhecimento mais próximo de suas realidades e possibilitando a socialização de saberes e experiência entre alunos e professores. Entretanto, não podemos aqui garantir que todos os objetivos de ensino foram alcançados de forma a promover as capacidades leitoras e analíticas das imagens fotográficas, tampouco que promovemos sensibilidades a respeito da importância da preservação patrimonial (tratam-se de atividades pedagógicas que devem ser reforçadas nos anos seguintes do Ensino Fundamental), mas podemos afirmar que o processo de construção dos saberes, articulando a leitura das imagens e a prática de fazer perguntas e refletir sobre elas, contribuiu para que as aulas de História se tornassem mais prazerosas e aproximassem o conhecimento histórico da realidade social dos alunos da turma.

Palavras-chave: Ensino de História; Narrativas visuais; Arquivos particulares; Instrumentos pedagógicos; Ensino Fundamental.

A música e a moda como expressões da cultura no primeiro e segundo reinado no Brasil a partir do olhar de estudantes do Ensino Médio

Geraldo Becker

Doutorando em Educação pela UFPR.
beckergeral@gmail.com

Ana Claudia Urban

Doutora em Educação pela UFPR.
Professora do Departamento de Teoria e Prática
de Ensino (DTPEN) – Setor de Educação/UFPR.
claudiaurban@uol.com.br

Este trabalho apresenta algumas reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem em História, pautado na relação entre a vida prática e a ciência da História. Neste processo, o ponto de partida deve ser as carências e interesses dos sujeitos – professores e estudantes – pois são eles que indicam os conceitos históricos substantivos (conteúdo da história) ou epistemológicos (relacionados aos processos cognitivos do pensamento histórico) a serem trabalhados por meio de fontes históricas, percorrendo assim, o mesmo processo que constitui a produção do conhecimento histórico. (Schmidt, 2017, p. 63). Partindo destes pressupostos, buscou-se por meio do referencial teórico e metodológico da Educação Histórica, da teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen e dos princípios investigativos da pesquisa qualitativa de natureza empírica e interpretativa, registrar o seguinte problema de investigação: que sentidos históricos são atribuídos por estudantes do Ensino Médio à música e a moda no Primeiro e Segundo Reinado e qual a relação com a sua vida prática? Articulado ao problema da pesquisa, o objetivo geral foi assim definido: refletir sobre a consciência

histórica e a atribuição de sentidos dos jovens estudantes do Ensino Médio em relação a música e a moda no Primeiro e Segundo Reinado. Para tanto, a metodologia construída teve como referências a matriz da Didática da História de Jörn Rüsen e a proposta da “Aula-Histórica” de Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt (2017, p. 69). Neste sentido, buscou-se por meio de um diálogo com 39 estudantes que cursavam a 2ª série do Ensino Médio de um colégio da região Leste da cidade de Curitiba-PR, identificar as carências e os interesses referentes ao Primeiro e Segundo Reinados no Brasil. Nesta conversa ficaram evidentes os interesses relacionados à cultura, especialmente músicas e a moda neste período. A partir desse momento foi desenvolvido um instrumento composto de 2 partes, a primeira continha 8 músicas que foram ouvidas pelos estudantes em sala de aula e 3 fontes sobre a moda feminina e masculina no Primeiro e Segundo Reinado. A segunda uma ficha com a pergunta: A partir das fontes históricas apresentadas elabore uma narrativa sobre o Primeiro e Segundo Reinado no Brasil. Esta questão foi elaborada no intuito de entender os sentidos atribuídos a partir da própria vida prática dos estudantes para uma orientação atual do agir (Rüsen, 2012, p. 96-99), ou seja, que sentidos foram despertados e como eles se identificavam a partir da/as escolha/as da/as fonte/s para elaborarem suas narrativas. Para análise e categorização das narrativas utilizou-se a teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen, relativa às quatro operações mentais da constituição de sentido “experiência ou percepção, interpretação, orientação e motivação”. (Rüsen, 2015, p 42). No processo de análise das narrativas, buscou-se entender os motivos que levaram os estudantes escolherem uma ou mais fontes históricas para a elaboração de suas narrativas. O resultado apontou que dos 39 estudantes que participaram da pesquisa, 13 escolheram fontes relacionadas à música para contar um pouco da cultura no Primeiro e Segundo Reinado, como demonstrado pela estudante A. E. O. “No 1º e no 2º Reinado as músicas populares era o Folclore brasileiro com temas dramáticos, óperas também eram grande destaque e vale lembrar das marchas de carnaval, algo que muitas vezes a gente não esperava, mas que surpreende. Diferente dos estilos de músicas que estamos acostumados pelo fato de ter muitas variedades por ser mais fácil hoje em dia deixar uma música popular”. A moda masculina e o que era interessante em um homem, foi destacado por 18 estudantes como se observa na narrativa de L. A. G. “Cara

amiga, como sabe venho estudando sobre a moda no século XIX e decidi vir lhe contar um pouco sobre. Houve uma certa confusão com a chegada da realeza portuguesa. O que chama a atenção das mulheres nessa época era uma pessoa com inteligência e elegância, e não se importavam muito com trajes caros. Homens vestiam trajes que acompanhavam cartola e bengalas, já as mulheres vestiam vestidos vindos da Europa. Os padrões não mudaram muito nos dias de hoje, mas claro que de roupas sim, mas nós mulheres ainda procuramos homens com inteligência e elegância”. A moda feminina foi evidenciada por 14 estudantes, como se pode perceber na narrativa da estudante R. B. “No segundo reinado os tecidos que chegavam no Rio de Janeiro, eram importados e vinham pelo porto, normalmente os trajes eram mais puxados para o preto e branco, diferente dos de hoje em dia que são mais coloridos e chamativos. No segundo reinado as mulheres eram mais discretas para tudo, inclusive para a moda”. As narrativas aqui apresentadas possibilitaram algumas reflexões sobre os motivos que levaram os estudantes escolherem as fontes históricas, percebe-se que a grande parte destes, estão relacionados à interpretação de experiências que geraram um sentido e uma orientação temporal, assim como também, a uma identificação por meio de alguns elementos da cultura histórica destes estudantes.

Palavras-chave: Ensino de História; Ensino e aprendizagem em História; Narrativas; Sentidos históricos; Consciência histórica.

Ensino e aprendizagem de História: mapeamento de infraestrutura e das práticas com tecnologias educacionais nas escolas estaduais públicas localizadas no campo, nos municípios de Prudentópolis e Araucária

Geyso Dongley Germinari

Doutor em Educação pela UFPR.

Professor adjunto do Curso de Licenciatura em História/Unicentro.

geysog@gmail.com

A pesquisa tem vinculação com a área de educação e busca analisar como se efetiva o ensino e a aprendizagem histórica a partir das tecnologias da educação em escolas estaduais localizadas no campo. Muito tem sido discutido sobre a importância da tecnologia na educação escolar e como o acesso e o seu uso podem contribuir na apropriação de conhecimentos e desenvolver a aprendizagem de maneira significativa. Portanto, objetivo é elaborar um panorama acerca da relação entre as práticas de ensino de história e o uso de tecnologias nas escolas estaduais localizadas no campo nos municípios de Prudentópolis e Araucária, dois municípios do estado do Paraná, com realidades diferenciadas quando se observa os dados oficiais sobre as populações que moram o campo. Com esse projeto será possível realizar a construção de um panorama de como se encontra o acesso e o uso metodológico das tecnologias nas escolas localizadas do campo, para em um segundo momento, analisar e interpretar-se de forma cognitiva como

ocorre o processo de ensino e de aprendizagem da História com o uso das tecnologias. Os relatórios mundiais como o *Norton on line family e o NMC Horizon Report* demonstram dados alarmantes que devem ser considerados nas escolas, como o fato de que as crianças brasileiras, por exemplo, superam as demais e superam-se a cada ano, no quesito navegação na rede (internet) e horas designadas para tal, dentre outros, o que denota a relevância da criação, no mínimo, de estudos que possam analisar estas imersões no que se refere às atividades de aprendizagem. Nos últimos anos, as tendências mundiais engendradas pelo uso de tecnologias na educação básica apontam para estudantes imersos em redes de conhecimento, compartilhando cada vez mais informações e sendo os próprios autores destes conhecimentos, o que significa estar-se diante de uma era muito mais virtual do que simplesmente digital. Do ponto de vista teórico, a investigação ancora-se nas pesquisas em Educação Histórica e na teoria da consciência história de Jörn Rüsen. A metodologia sustenta-se na abordagem qualitativa, na pesquisa documental e em entrevistas com diretores, pedagogas e professores de história. A pesquisa documental realizada nos sítios do Ministério da Educação, Inep e FNDE, IPARDES e Secretaria Estadual da Educação do Paraná (SEED-PR) busca levantar dados relacionados a escolas estaduais localizadas no campo nos municípios de Prudentópolis e Araucária, para obter informações sobre a localização geográfica das escolas, alunos atendidos, professores atuantes e infraestrutura. As entrevistas permitiram aproximar das práticas dos professores de história com tecnologias. As principais contribuições da pesquisa estarão nos mapeamentos tecnológicos, metodológicos sobre a temática investigada, gerando dados para consultas futuras sobre as regiões, mas, principalmente, gerar *approaches* e massa crítica prospectiva entre as escolas localizadas no campo no estado do Paraná.

Palavras-chave: Ensino de História; Aprendizagem histórica; Tecnologia; Escolas do campo; Práticas de professores.

A constituição da História do Brasil segundo graduandos e pós-graduandos em História

Giuvane de Souza Klüppel

Mestrando em Estudos de Linguagem pela UEM.
Participa do Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI).
giuvane_sk@hotmail.com

Este texto apresenta resultados preliminares e parciais de um trabalho cujo ponto de partida é um projeto pesquisa de âmbito nacional realizado em cinco municípios brasileiros, a saber, Morrinhos e Goiatuba (Goiás), Aracaju (Sergipe), Porto Alegre (Rio Grande do Sul) e Ponta Grossa (Paraná). A partir da coleta de questionários, a pesquisa em rede problematiza narrativas de jovens de idade entre 12 e 24 anos sobre a história do seu país e a história da democracia. Nas linhas que se seguem trazemos alguns resultados da análise de conteúdo realizada a partir de respostas sobre a história da nação de 39 jovens integrantes de cursos de graduação e pós-graduação em História. As respostas aos questionários foram coletadas no segundo semestre de 2018 em uma instituição de ensino superior pública da cidade de Ponta Grossa. O tema da pesquisa gira entorno do estudo de narrativas históricas de jovens sobre seu país e sobre a democracia. As narrativas foram analisadas a partir de cinco elementos: forma, conteúdo, sentidos, agência e futuro. Destes, um foi especialmente selecionado para ser analisados com mais minúcia por este trabalho: os conteúdos. A partir deste tópico podemos elaborar as seguintes perguntas-problema: quais são os conteúdos mobilizados por jovens graduandos e pós-graduandos em história quando estes narram a história de seu país? Quais são os lugares, os personagens e os eventos aos quais os jovens participantes da pesquisa fazem referência? Existem variações de conteúdo quando são contrastadas as narrativas em termos de escolaridade? O objetivo

estipulado pelo projeto é construir um panorama abrangente e crítico sobre as formas como jovens em idades entre 12 e 24 anos (aproximadamente), de diferentes lugares do Brasil, constroem narrativas históricas sobre seus países e histórias quem envolvem outros países. Nesse recorte, tomamos como objetivo descrever as narrativas de jovens pontagrossenses sobre a história do seu país, investigando-as a partir de uma categoria de análise pré-definida: os conteúdos mobilizados pelos jovens ao contar a história de seu país. A pesquisa de narrativas sobre a história do país tem especial interesse para o campo da Didática da História, de onde tomamos base para a realização das discussões e das problematizações a seguir. Nessa direção, importa-nos entender como os jovens abordados por nossa pesquisa contam a história de seu país na perspectiva de coletar bases para se discutir e se pensar o ensino da história. Para analisar os conteúdos presentes nas narrativas estabelecemos uma divisão em três partes com o fim de categorizar os elementos encontrados. Seguimos para isso Edda Sant et al. (2015, p. 343), para quem as narrativas, quaisquer que sejam, são compostas de três elementos: personagens, acontecimentos e enredo. A estes três elementos nos referimos ao longo do texto como personagens, eventos e cenários. Eles estruturaram e guiaram a análise das narrativas. Quando mencionamos o conceito de “narrativa” temos em mente o sugerido por Brockmeier e Harré (2003, p. 533): considerá-las como “modus operandi de práticas específicas de discurso”; ao mesmo tempo que, seguindo Bruner (1991), um modo específico de construção e constituição da realidade. Cabendo a nós dessa forma – retornando a Brockmeier e Harré – examiná-las em seus textos culturais e contextos. Os participantes cuja resposta constitui o objeto de análise deste recorte foram selecionados a partir do seguinte critério: - ser ingressante de um curso de graduação/pós-graduação em história, com idade na faixa dos 18-24 anos, em instituição pública ou privada. Dos 39 participantes, 33 eram, naquele momento, graduandos, e os outros 6, pós-graduandos. Nos questionários aplicados havia informações para obtenção do perfil dos participantes (sexo, idade, renda familiar, pertencimento étnico-racial e religião), bem como duas consignas: conte a história do seu país; escreva o que você sabe sobre o desenvolvimento da democracia. A participação era facultativa da mesma forma que a resposta de qualquer das perguntas. As únicas informações obrigatórias para aqueles que decidissem por participar

da pesquisa eram o sexo e a idade. Dos 39 que responderam ao questionário, 22 eram do sexo feminino e 17 do sexo masculino; tanto na graduação como na pós-graduação o público feminino foi maior. A maior parte deles, 29 ao todo, situava-se na faixa etária entre os 18 e 20 anos; outros 10 tinham entre 21-24 anos. No tocante ao pertencimento étnico-racial 22 se declararam brancos, 5 pardos, e 1 “alemão-polonês/indígena”. Outros 11 não responderam. Com relação à renda familiar 16 declararam receber entre R\$ 700,00 e R\$ 3.500,00, dos quais 15 graduandos e 1 pós-graduando; 6 situam-se entre R\$ 3,501,00 e 6,999,99, sendo, novamente apenas 1 deles pós-graduando; 1 participante, da graduação, disse receber entre R\$ 7.000,00 e 10.000,00, e ainda outros 16 não responderam. Quanto à religião as respostas foram mais variadas. Na pós-graduação havia 1 integrante de cada uma das seguintes religiões: católico, espírita, evangélico e protestante; 1 não respondeu. Na graduação 11 se declararam católicos, 2 ateus/agnósticos, 1 evangélico, 1 deísta, 1 jhainista, 1 céptico e 1 budista; 9 não declararam e 6 disseram não possuir nenhuma religião. É significativo que nos dois espaços, graduação e pós-graduação, a maior parte dos participantes que declararam religião seguem alguma vertente do cristianismo. No geral, a diferença de perfil entre os participantes da graduação e da pós, é, naturalmente, com relação à faixa etária. Com relação aos outros elementos há certa paridade entre os dois grupos, compostos, em resumo por homens/mulheres majoritariamente brancos/as de classe média, e fiéis de alguma vertente do cristianismo. No tocante ao conteúdo, o primeiro ponto a se destacar é a tendência a relacionar a história do Brasil majoritariamente – quando não exclusivamente – ao período que convencionalmente se chama de colonial, ou Brasil colônia. Isso acontece com relação a cenários, personagens e acontecimentos. Outro ponto é a predominância de elementos relacionados à história política. Com relação aos eventos, são 63 e 209 evocações no caso dos graduandos e 24 eventos e 34 evocações entre os pós-graduandos, dos quais a maior parte, em ambos os casos, diz respeito a acontecimentos de ordem política. Essas tendências constatadas podem ser reflexo do conteúdo escolar de história que, quando muito avança até a primeira república, não adentrando – pela falta de tempo e pela abundância de conteúdo a serem trabalhados – à história recente do Brasil. É claro que os alunos entram em contato com essas e outras histórias no dia a dia, através da televisão, da internet, da família

e de outros espaços de sociabilidade. Entretanto talvez a própria estrutura escolar predisponha os alunos a narrar apenas os conteúdos trabalhados em aula, ou então a considerar como história somente aquela história. Existem ainda diversas variáveis a serem exploradas, como o que diz respeito ao sexo, à renda familiar, ao pertencimento étnico-racial, à religião e a escolaridades diversas. O que fizemos aqui é um ponta pé inicial no desenvolvimento desse trabalho, que já se ocupou de outras metodologias e formas de análise, resultando em reflexões significativas para o ensino de história.

Palavras-chave: Narrativas históricas; Análise de conteúdo; História do Brasil; Jovens; Didática da história.

Perspectivas de aprendizagem Histórica na Educação Infantil: as formas de compreensão do pensamento histórico das crianças a partir do uso das fotografias de arquivos familiares

Jesuel Ferreira da Silva

Mestre em História pela UFMT.

Professor de História na rede municipal de ensino de Cuiabá/MT (Semec).

jesuel.silva17@gmail.com

Este trabalho busca entender as formas de compreensão do pensamento histórico das crianças a partir do uso das fotografias de arquivos familiares na educação infantil. A concepção de aprendizagem histórica na qual se fundamenta essa investigação tem como referência o campo de pesquisa da Educação Histórica vinculada à cognição histórica. Segundo Oliveira (2013), comentando acerca do objetivo deste campo de investigação relata que as investigações ligadas a este campo do ensino de história buscam compreender a constituição das ideias históricas a partir de processos da cognição histórica, situados em sua ciência de referência. Partindo do pressuposto de que a educação histórica tem apontado caminhos para se trabalhar no contexto da educação infantil o desenvolvimento do pensamento histórico por meio da experiência da criança com o passado essa investigação buscou entender quais as formas de compreensão do pensamento histórico das crianças a partir do uso das fotografias de arquivos familiares na educação infantil. Os suportes teóricos desta pesquisa para análise e investigação são a teoria da aprendizagem histórica do filósofo e historiador Jörn Rüsen (2012, 2015) e os estudos da pesquisadora inglesa Hilary Cooper (2006, 2012) sobre a

aprendizagem histórica de crianças no contexto da educação infantil. Os estudos do Professor Geyso Dongley Germinari (2011, 2012, 2014), sobre os arquivos familiares; Lee (2006), Ashby (2006) e (Seixas e Baton *apud* Chaves, 2006) são os referenciais teóricos para a análise do conceito de segunda ordem do pensamento infantil. Com os dados obtidos nesta pesquisa pelas narrativas das crianças foi possível identificarmos alguns conceitos históricos de segunda ordem, tais como: significância, inferência, continuidade, mudança e evidência. Os conceitos de segunda ordem estão relacionados à epistemologia da História. Dentre os conceitos construídos pela tradição inglesa, incluem-se as ideias de continuidade, progresso, desenvolvimento, evolução, época, mudança e também os ligados a compreensão ou pensamento histórico como os de significância, a objetividade, a evidência, a inferência a narrativa, a explicação histórica, empatia histórica, entre outros. “Todos esses conceitos são considerados como estruturas específicas de compreensão histórica, que auxiliam na construção do pensamento histórico”. (Santos, 2013). O uso das fotografias de arquivos familiares na educação infantil, possibilitou as crianças terem uma experiência com o tempo, motivo que as levaram a interpretar suas experiências com o tempo através de suas narrativas. Segundo Rösen (2001), a narrativa é uma prática cultural de o indivíduo interpretar o tempo. Tenho como objetivo investigar as formas de compreensão do pensamento histórico das crianças a partir do uso das fotografias de arquivos familiares na educação infantil. A partir deste objetivo determinou alguns objetivos específicos que no desenvolvimento da investigação foram atingidos: - Compreender as contribuições da educação histórica na investigação da consciência histórica da criança; - Compreender como a ideia de experiência lúdica presente nos documentos curriculares brasileiros é importante para o aprendizado histórico; - Investigar o uso das fotografias de arquivos familiares como forma de desenvolvimento do pensamento histórico de crianças; - Identificar as formas de compreensão do pensamento histórico das crianças. A investigação se baseou no método de pesquisa qualitativa. Esse método auxiliou o pesquisador no entendimento sobre a natureza geral da questão da pesquisa, fundamental para a interpretação do tema pesquisado. Esta investigação de caráter qualitativo se orientou a partir do método de preceitos da pesquisa colaborativa (Ibiapina, 2008) na obtenção dos dados investigados. Os pressupostos da pesquisa

em colaboração, de acordo com a proposta da pesquisadora Ibiapina. Essa abordagem metodológica em pesquisas na área da educação busca a interação entre os participantes envolvidos na investigação. A pesquisa colaborativa se destaca por possibilitar ao pesquisador uma proximidade da realidade da sala de aula. A articulação entre professores e pesquisador nos permitiu construir pontos norteadores importantes na realização desta investigação. Os sujeitos desta investigação são crianças entre a idade de três e quatro anos de uma creche municipal na cidade de Cuiabá. A creche como espaço de diversas experiências culturais concretas para crianças se torna um ambiente favorável para trabalhar o desenvolvimento do pensamento histórico das crianças. Neste viés o trabalho empírico ocorreu após a elaboração de uma proposta de intervenção juntamente com professoras da turma do Jardim II do período matutino. A proposta constituiu em uma roda de conversa sobre as fotografias de arquivos familiares referentes às famílias das crianças. Através desta proposta foi possível obter informações pertinentes sobre o pensamento histórico das crianças. O trabalho com as fotografias oportunizou, no espaço infantil, experiências que possibilitaram a aprendizagem histórica das crianças. O trabalho com as fotografias de arquivos familiares na educação infantil nos levou às seguintes constatações: 1) O contato com o passado pela fotografia de arquivos familiares auxilia a criança a entender não só as questões referentes ao passado, mas também as relações que estabelecem com o mundo; 2) as fotografias de momentos em família como aniversários, festas, lugares e outros momentos especiais são significativos para as crianças; e 3) as experiências das crianças sobre o tempo, a partir das fotografias, possibilitaram captar alguns conceitos históricos de segunda ordem presentes nas suas narrativas. 4) O uso das fotografias proporcionou também trabalhar a orientação temporal das crianças. Após a análise dos dados obtido com esta pesquisa foi possível chegar a algumas conclusões: A primeira conclusão é que para se trabalhar a aprendizagem histórica na educação infantil, precisa haver uma formação específica para os professores com este fim, pois o papel do educador fundamental nesse processo de aprendizagem. Cabe a ele, professor, proporcionar à criança desafios e estabelecer estratégias que favoreçam a construção do conhecimento histórico no espaço infantil. A segunda é que as crianças entre três e quatro anos de idade conseguem pensar historicamente. Mas para que

isso aconteça no espaço infantil, é preciso que se desenvolvam formas de aprendizagem histórica que possibilitem o desenvolvimento do pensamento infantil sobre o passado. Por isso é importante a inserção de atividade que visem a aprendizagem histórica nas práticas curriculares das instituições que trabalham com a educação infantil. Já a terceira é que o uso da imagem através da fotografia em estado de arquivos familiares possibilita aprender sobre o passado de forma muito mais significativa. Pois usar a própria história da criança narrada pela fotografia torna o aprendizado histórico lúdico. Palavras-chave: Ensino de História; Aprendizagem histórica; Educação infantil; Acervos familiares; Fotografias.

Impressos didáticos e seus usos como fontes históricas: um estudo sobre a produção do conhecimento em Ensino de História

Larissa Klosowski de Paula

Doutoranda em História pela UFGD.

larissa_klosowski@hotmail.com

Adriana Aparecida Pinto

Doutora em Educação pela Unesp, com estágio pós-doutoral em História na mesma instituição.

Professora do Curso de Licenciatura em História e do PPGH/UFGD.

adrianapintoufgd@gmail.com

Considerando a importância do material didático como elemento significativo para a cultura histórica escolar, nas premissas de Salles (2014) e Schmitd (2012), o texto que segue apresenta o resultado do mapeamento e análises acerca das abordagens metodológicas utilizadas nas pesquisas que se valem desse material como fonte, objeto ou fonte/objeto, na produção do conhecimento histórico. Para tanto, operou-se com os textos completos resultantes das discussões ocorridas nos encontros nacionais de história (Anais), em especial àqueles promovidos pela Associação Nacional de História/ Anpuh Brasil, nos anos de 2011 e 2013. Tal mapeamento compõe a primeira parte da pesquisa em desenvolvimento junto ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados / UFGD, cujo escopo de fontes é formado por manuais didáticos datados do período antecedente à República, dos quais os textos base são de autoria dos chamados historiadores de ofício; e a metodologia se dispõe nas premissas de formas de apresentação, interpretação e orientação de Jörn Rüsen.

Para esta proposta, a preocupação consistiu em mapear as temáticas abordadas na atualidade com o intuito de compreender se haveria pesquisas que trilham nas mesmas direções que a pesquisa em desenvolvimento. Como afirmado e catalogado por Bittencourt (2008), os manuais didáticos fazem parte da cultura escolar brasileira desde a vinda da família real para o Brasil e, mais assiduamente, após a instalação da Imprensa em território nacional. Assim sendo, frutos de suas respectivas temporalidades, os impressos didáticos constituem importantes alicerces, tanto na categoria de fontes quanto na de objeto, para a compreensão dos projetos de ensino das disciplinas escolares de uma determinada época, podendo, de acordo com a abordagem suscitada pelo pesquisador, delinear algumas das características da cultura escolar do período no qual foram utilizados. Além disso, de acordo com Salles (2014), tais impressos constituem fortes disseminadores da cultura histórica escolar da época de sua edição, contribuindo, como ressaltado por Bittencourt (2008) e – não necessariamente na trilha dos impressos didáticos – Luca (2011), para as produções historiográficas à medida em que tomados enquanto fontes, posto que elaborados pelos “homens de seu tempo” (Bloch, 2001) em consonância com as particularidades de suas épocas. Para que se pudesse elucidar as formas pelas quais os materiais didáticos estão sendo analisados na atualidade, primeiramente foram consultados referenciais bibliográficos acerca da importância desse disseminador da cultura histórica escolar, como mencionado por Salles (2014), assim como seus usos e possibilidades de pesquisa, tal como abordado nos trabalhos de Bittencourt (2008), Choppin e Bastos (2002), Munakata (2012), entre outros, mencionados anteriormente. No que tange à identificação metodologias utilizadas na atualidade, foram selecionados os textos completos publicados nos anais eletrônicos do Simpósio Nacional de História da Associação Nacional de História dos anos de 2011 e 2013, totalizando 28 textos completos selecionados e analisados. Notou-se diante desse exercício, que não há propriamente, como mencionado por Grespan (2011) sobre os métodos em geral, um tipo de método específico para as pesquisas com materiais didáticos. O tipo de metodologia empreendida acerca desses materiais e a escolha da época de impressão dos mesmos depende dos tipos de hipóteses elencadas pelos autores. No entanto, vale ressaltar que na maioria das pesquisas publicadas nos anais dos SNH, os materiais didáticos interpelados são meios confirmadores das

hipóteses levantadas, que lhes são exteriores. Por exemplo, busca-se, através dos textos, das imagens, das indicações de filmes, das atividades, entre outros, comprovar ou negar determinadas hipóteses, elencando os materiais didáticos como fontes que contém outras fontes implícitas em suas páginas. Na maioria das vezes, os trabalhos completos que focalizam os usos desses materiais em sala de aula configuram uma preocupação com o conteúdo dessa fonte na íntegra, relacionando todo o seu conteúdo em torno de uma elucidação temática única, os demais tendem a seguir a premissa de analisar fontes dentro da fonte, mencionada acima. Partindo desses pressupostos fora possível compreender que, quando se trata de materiais didáticos, as premissas de Bittencourt (2008) e de Choppin e Bastos (2002) de que esta fonte é mista, ampla e possibilita análises distintas, foi comprovada.

Palavras-chave: Ensino de História; Livros didáticos; Fontes didáticas; Cultura histórica escolar; Produção do conhecimento.

Gamificação no Ensino de História: o uso de metodologias ativas

Leandro Rezende da Silva

Mestrando em Ensino de História pelo ProfHistória/Unemat.
leandroidb@hotmail.com

Carlos Edinei de Oliveira

Doutor em Educação pela UFU.
Professor do Curso de Bacharelado em Arquitetura
e Urbanismo e ProfHistória/Unemat.
carlosedinei@unemat.br

A pesquisa Gamificação no Ensino de História: o uso de metodologias ativas tenta responder a seguinte questão: de que maneira a gamificação como uma metodologia ativa poderia contribuir para um ensino e aprendizagem sólidas e significativa a partir do uso de recursos diferenciados aos estudantes do ensino fundamental anos finais? A elaboração de “pesquisas”, entendidas como trabalhos de transcrição nas quais os alunos copiam textos de outros livros sobre os temas indicados pelo professor era uma das principais estratégias indicadas para a realização de atividades. De acordo com Fonseca (2011), tais práticas de ensino de História foram adotadas pelos professores dessa disciplina como um modelo padrão visto ainda até os dias atuais. Tem-se por objetivo, compreender e refletir sobre a gamificação como uma metodologia ativa, cujo intuito é viabilizar a ação do estudante na construção do conhecimento, visto que, a realidade atual tem revelado a necessidade que os jovens e os adolescentes têm para com formas de ensino que lhes sejam mais apropriados. Os referenciais teóricos utilizados nesta pesquisa são: Johan Huizinga (2000) que aborda o jogo em sua dimensão cultural participante da vida humana; Maude Bonenfant et Sébastien Genvo (2014) trabalham de maneira específica com o conceito de gamificação, Marcella Albaine Farias da Costa (2017) e Débora El-Jaick Andrade (2007). No campo do Ensino de História os referenciais teóricos são: Flávia Eloisa

Caimi (2006) que trabalha com o conceito de ensino e aprendizagem da História; Thais Nívia de Lima Fonseca (2011) que enfatiza o estudo da História do ensino da disciplina histórica e das tendências teórico-metodológicas. Os referenciais na área de Metodologias Ativas são: Lilian Bacich e José Moran (2018) e Geniana dos Santos e Hugo Bovareto de Oliveira Horsth (2019), que trabalham com as possibilidades de desenvolvimento da prática pedagógica por meio de metodologias ativas. A metodologia da pesquisa participante foi o instrumento utilizado neste estudo. Ela teve como propósito fundamental, o desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem dos estudantes num processo coletivo e democrático, pois, participam do processo de estudo, numa relação de interação com o professor pesquisador de maneira prática. Busca envolver aquele que pesquisa e aquele que é pesquisado no estudo do problema a ser superado, conhecendo sua causa, construindo coletivamente as possíveis soluções. A pesquisa será sido realizada com o envolvimento do sujeito-objeto. Segundo Caimi (2007, p.19), “os alunos reivindicam um ensino mais significativo, articulado com sua experiência cotidiana, um professor “legal”, “amigo”, menos autoritário, que lhes exija menos esforço de memorização e que faça da aula um momento agradável”. Para Costa (2017, p.32), “O fenômeno da gamificação vem ganhando visibilidade por sua capacidade de criar experiências significativas quando aplicada em contexto da vida cotidiana”. Até o presente momento, o uso da gamificação no ensino de história tem demonstrado ser uma metodologia que promove a participação e desenvolve habilidades, embora durante sua aplicação tenha ocorrido alguns contratempos, como alguns casos de falta de acesso à internet. Todavia, é inegável que a gamificação e o jogos promovam a aprendizagem, operando como um motor motivador e fazendo com que os estudantes se sintam participantes do processo. É preciso enfatizar também que a pesquisa sobre o uso da gamificação no Ensino de História contribui com os professores desta disciplina que se interessam por esta metodologia de ensino. Nesse sentido, a construção de um livro que apresente esta temática de maneira resumida com sugestões práticas de como gamificar aulas de História seria o ideal como colaboração para os profissionais que atuam em sala de aula com estudantes dos anos finais do ensino fundamental.

Palavras-chave: Ensino de História; Linguagens; Metodologia ativa; Gamificação; Práticas de ensino.

Ensino de História e cibercultura: “nativos e imigrante digitais, desafios na construção dos saberes”

Luciene Castilho Queiroz

Mestranda em Ensino de História pelo ProfHistória/Unemat.
Professora de História na educação básica do município de Cáceres/MT.
lucastilho_mt@hotmail.com

Jairo Luis Fleck Falcão

Doutor em História pela Unisinos.
Professor do Curso de Licenciatura em Pedagogia e ProfHistória/Unemat.
jairofalcao@unemt.br

Marcada pela mediação da cultura digital, a sociedade contemporânea, tem experimentado sobremaneira acesso a diversidade de informações, mas esse fato não traz consigo a produção de conhecimento. Nesse contexto, não é uma tarefa fácil fazer com que o processo de ensino/aprendizagem de história aconteça de forma efetiva. No universo da cibercultura, criaram-se um conjunto de novas técnicas, tanto materiais como intelectuais, de práticas, atitudes, de modos de pensamento e de valores em geral, que desenvolveram e desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. Essas técnicas criaram condições que possibilitaram ocasiões para o desenvolvimento das pessoas e conseqüentemente da sociedade. Ser professor em tempos em que a cibercultura reflete nos comportamentos e opiniões das pessoas, impacta significativamente no processo de ensino aprendizagem. Segundo Pierre Lévy, há de se fazer reflexão da relação do sistema de Ensino e de formação na cibercultura, que deve ser fundada na análise prévia das mudanças da relação com o saber na sociedade contemporânea. Para o autor, constata-se a velocidade de surgimento e de renovação dos saberes, o “savoir-faire”,

o saber fazer. Outro ponto, é a nova natureza do trabalho, ambas interligadas. “Trabalhar quer dizer, cada vez mais aprender, transmitir saberes e produzir conhecimento”. Por fim, “o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam e exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas”. (Lévy, 2010, p. 159). Assim, temos novas formas de acesso à informação, novos estilos de raciocínio e de conhecimento. As novas tecnologias da inteligência -coletiva; mudaram profundamente os problemas da educação e da formação. “No lugar de uma representação de escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturada em níveis, noção de pré-requisitos e convergindo para saberes superiores, agora devemos preferir imagens de espaços de conhecimentos emergentes, abertos e contínuos, em fluxo, não lineares se reorganizando de acordo com os objetivos e contextos”. (Lévy, 2010, p. 160). Lévy, aponta que está posto o reconhecimento das experiências adquiridas, pois as pessoas aprendem com as atividades sociais e profissionais, dessa forma, se a escola e as universidades perdem progressivamente o monopólio da criação e do conhecimento, os sistemas públicos de educação podem orientar os percursos individuais do saber e de contribuir para reconhecimento dos conjuntos dos saberes pertencentes as pessoas, aí incluídos os saberes não acadêmicos. Quais conectividades têm essas demandas, com as experiências adquiridas e vivenciadas na atuação docente. Estamos desenvolvendo ações, por meio dos conhecimentos adquiridos. Com o comprometimento de realizar e proporcionar mecanismos que visam contribuir para uma melhor compreensão de fatores que implicam no resultado das práticas educacionais no espaço do qual faço parte, nos questionamos: Como os professores de história tem se preparado para aprender e transmitir saberes e produzir conhecimento no contexto da cibercultura? Os estudos sobre a organização da cultura juvenil, tem forte influência para compreensão dos mundos nos quais esses jovens estão inseridos e a sua relação com escolarização e em específico com o ensino de história, ponto fundamental para que possamos contribuir para produção do conhecimento histórico. Se devemos preferir espaços de conhecimento abertos e contínuos, de forma não lineares de acordo com objetivos e contextos, temos que nos estruturar, isso demanda, valorização, investimentos nas estruturas das escolas públicas e formação dos professores. Segundo Pierre Lévy, todos temos necessidade de familiaridade, onde cada um pode construir totalidades parciais, de acordo com seus

próprios critérios e pertinências. “Nas zonas de significações apropriadas deverão ser móveis em devir substituir imagem da grande arca, por frota de pequenas arcas, pequenas totalidades, diferentes, abertas e provisórias, permanente reconstruídas, pelos coletivos inteligentes”. (Lévy, 2010, p. 163). As autoras Circe Bitencourt e Selva Guimarães serão referências ao tratarmos dos debates e processos de pesquisa sobre o Ensino de História. Será utilizado o conceito de cibercultura de Pierre Lévy, (2010) que trata em seu livro, dos impactos da tecnologia na vida social e a aceleração das alterações técnicas e a inteligência coletiva. Assim, partindo da contribuição de metodologias para a eficácia do processo de ensino aprendizagem e para a construção de uma consciência histórica. A investigação por meio da pesquisa qualitativa, coadjuva para melhor conhecimento do local, pois temos a oportunidade de perceber, analisar e apreender por meio do contexto no qual escola está inserida. Pontua Green e Bigum (2013) que “numa era na qual a tecnologização da natureza e a naturalização da tecnologia apagaram antigas e confortadoras fronteiras tem emergido novos descritores para dar conta das íntimas associações que os humanos têm com as tecnologias.” Entretanto, os termos cyborg e alienígenas para os autores, bem como outros quadros discursivos, são importantes para trabalhar com as complexas interações que localizam “a educação no contexto de uma ecologia digital”. (Green; Bigum, 2013, p. 222). Para os autores a compreensão dessa ecologia onde poucas das formas de vida parecem ser familiares, pois é como estar voltado para outro planeta e assim agimos de forma nos apegar ao que é familiar, “mas o tempo todo explorando novas categorias e novas formas de descrição”. (Green; Bigum, 2013, p. 222). Para Pérez Gómez, prever é sempre uma tarefa arriscada, mas ao menos parece evidente entender que já não se pode mais entender os processos de ensino/aprendizagem sem as TICs e em especial, as redes sociais. Modernizar a escola é algo mais do que simplesmente utilizar novas ferramentas para resolver tarefas antigas de maneira mais rápida, econômica e eficaz, pois a informação vai além da fronteira entre o escolar e não escolar. “Na interação do aluno com a informação e com o conhecimento já não há um único eixo de interação controlado pelo professor, mas uma comunicação múltipla, que exige muito mais atenção e capacidade de resposta imediata a diversos interlocutores”. (Cuban, 2012; Dussel, 2011 *apud* Pérez Gómez, 2015, p. 29). Contudo,

é importante reconhecer como professores da necessidade de mudanças de postura no processo de ensino/aprendizagem no contexto da cibercultura, pois para lidarmos com situações em contextos abertos seja nos campos pessoais, sociais e profissionais, os indivíduos precisam ter capacidades de segunda ordem, “aprender a aprender”, que segundo Pérez Gómez (2015) aprender como autorregular a própria aprendizagem. Enfim, espera-se que esse avanço possa ser gradual e seguir o que aponta Pérez Gómez (2015), nos significados desses novos desafios para a escola contemporânea, com moderação suficiente para separar o joio do trigo, questionar e debater quais são as novas finalidades e propósitos que a escola deve satisfazer para preparar nossos alunos, os cidadãos da era digital.

Palavras-chave: Ensino de História; Cibercultura; Cultura digital; Cidadania; Era digital.

Análises e reflexões de alguns dos conceitos mobilizados por jovens estudantes em relação à história e cultura afro-brasileira

Luzinete Santos da Silva

Mestra em História pela UFMT.

Professora de História na rede de ensino estadual de Mato Grosso (Seduc-MT).
Pesquisadora do grupo de pesquisa Educação Histórica: Consciência histórica e narrativas visuais (GPEDUH/UFMT/CNPq) vinculado ao Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH/UFPR).
luzinete1982@gmail.com

Marcelo Fronza

Doutor em Educação pela UFPR.

Professor associado do Departamento de História, PPGHIS e ProfHistória/UFMT.
Pesquisador do grupo de pesquisa Educação Histórica: Consciência histórica e narrativas visuais (GPEDUH/UFMT/CNPq) vinculado ao Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH/UFPR).
fronzam08@gmail.com

O presente estudo é parte dos resultados de uma investigação desenvolvida em nível de mestrado em História (UFMT/IGHD/PPGHIS), com estudantes do Ensino Médio Regular, pertencentes à rede pública estadual do município de Rondonópolis-MT, e tem como objetivo compreender as ideias prévias dos mesmos em relação às contribuições históricas, científicas e culturais da população negra para a constituição da sociedade brasileira. Nesse sentido, foi aplicado um questionário investigativo contendo onze perguntas objetivas e descritivas, no tocante as concepções e aos conceitos do conhecimento histórico que norteiam a aprendizagem da história e cultura afro-brasileira. O questionário foi aplicado sem que houvesse nenhuma discussão prévia em relação à temática investigada, tendo como base o aporte teórico e metodológico do campo da Educação das Relações Étnico-Raciais (Billings, 2006), da Educação Histórica e da Cognição Histórica Situada

(Schmidt; Fronza; et al. 2016), que nos permitiu analisar quais noções do conhecimento histórico influenciam o ensino e a aprendizagem da história e cultura afro-brasileira. Diante disso, foi empregado o método qualitativo com dados quantitativos, conforme a Triangulação proposta por Flick (2009), que aplica e correlacionam diferentes metodologias e perspectivas teóricas. Desse modo, buscamos relacionar o prisma da Educação Histórica e da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Assim, fundamentamos a presente pesquisa por meio de fontes bibliográficas, documentos oficiais, a aplicação de um questionário e a observação participante. Segundo Billings (2006), a utilização de diferentes métodos permite a obtenção de conhecimentos em diferentes perspectivas, visto que, o sistema educacional e a sociedade ainda se encontram dominadas por padrões eurocêntricos e canônicos, que desvalorizam a importância da diversidade humana, histórica e cultural que possuímos. No tocante ao questionário, sua aplicação ocorreu em duas escolas da rede estadual do município de Rondonópolis, sendo uma na região central e a outra em um dos bairros periféricos. Optamos pela investigação em jovens estudantes do último ano do Ensino Médio Regular, ou seja, em turmas de terceiros anos. Dado que, os mesmos ingressaram na Educação Básica praticamente no mesmo período da implementação da Lei n. 10.639/2003. Para preservar a identidade das duas escolas e dos 39 estudantes investigados, os nomes dispostos nos dados da pesquisa são fictícios. Assim, a escola localizada na região central foi denominada de Escola Maior, enquanto a escola localizada na zona periférica foi denominada de Escola Menor. Vale ressaltar que no dia da aplicação do questionário, alguns estudantes faltaram, outros não tiveram autorização dos pais e/ ou se recusaram a participar da pesquisa. Os dados obtidos em relação às ideias prévias dos estudantes foram analisados e disponibilizados em forma quantitativa, por meio de gráficos, e na forma qualitativa com a apresentação de várias narrativas produzidas por alguns dos sujeitos investigados. Além disso, associamos tais dados com o aporte teórico da Educação Histórica e da Educação para as Relações Étnico-raciais. Quanto ao questionário, às onze perguntas são constituídas em 7 de múltiplas escolhas abertas a respostas descritivas, e 4 especificamente descritivas. Para complementar foi realizada uma análise introdutória nos conteúdos dispostos nos manuais didáticos de História do Ensino Médio utilizados pelas duas instituições de ensino.

No tocante aos assuntos abordados no questionário um dos itens investigados que carece de estudos, análises e reflexões, e em relação a seguinte pergunta: Qual (is) assunto (s) estudou na escola sobre o negro. Tendo em vista que, as respostas dos estudantes associaram em demasia a população negra aos conceitos de tráfico negreiro e a escravidão. Ainda que, passados dezessete anos de implementação da Lei n. 10.639/2003, constatamos a presença das ideias colonialistas na sociedade brasileira, principalmente no cotidiano das escolas e nos indicadores que mapeiam a violência no país (Ipea 2018), que continuam a evidenciar as desvantagens entre brancos e negros, em decorrência do sistema escravocrata e suas consequências. Apesar da Lei n. 10.639/2003 enfatizar a importância de conteúdos que valorizam a história e cultura africana e afro-brasileira, os conceitos tradicionais que aborda a população negra restrita ao tráfico negreiro e a escravidão continuam dominantes na escola e na sociedade. Com isso, tornou-se natural relacioná-los a pobreza, violência, inferioridade, submissão, entre outros. As consequências são evidenciadas na expressiva desigualdade entre brancos e negros, e na consideração e validade dos conhecimentos originários da Europa, em detrimento aos demais, especialmente aos que são oriundos do continente africano (Paixão, 2008). Embora tenhamos um percentual considerável de estudos e publicações acerca da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, conforme a Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008, os mesmos estão sendo inseridos e abordados paulatinamente nos livros didáticos e nas salas de aulas. (Mendes; Valério; Ribeiro, 2016). A população negra tem papel crucial na constituição da sociedade brasileira, porém, continua sendo pouco perceptível e/ou tratada simplesmente como coadjuvante. Em razão disso, as pesquisas das últimas décadas em relação à história do tráfico negreiro, da escravidão e da colonização do Brasil, estão sendo conhecidas sob a luz da percepção de personagens negros escravizados e libertos. (Ribeiro, 2016). Sendo assim, podemos acessar com maior clareza e veracidade a relevância e dimensão dos conhecimentos de origem africana, principalmente aos seguintes aspectos: a diáspora, a filosofia, ciência, cultura, tecnologia, invenções, estratégias de sobrevivência e a luta pela liberdade. Como também, a participação e influência exercidas na política, na resistência, na linguagem, nas artes, na economia, na saúde, na religião, na sociedade e na educação. Os resultados da presente pesquisa demonstram que apesar dos

avanços conquistados, sobretudo pela referida Lei n. 10.639/2003, muitos embates precisam ser travados para superar a cultura escolar tradicional e seus reflexos, que continuam pautadas por normas celetistas, classificatórias e eurocêntricas. Bem como, restrita a teorias, regras e fórmulas que foram impostos pelos colonizadores aos povos nativos e escravizados. Desse modo, a importância de valorizarmos as ideias prévias dos estudantes possibilita-nos identificar uma série de lacunas e problemáticas, e assim, planejar e agir para que a história e cultura de todos os povos sejam tratadas com respeito e igualdade, a fim de que possamos atingir a interculturalidade, o humanismo, a cidadania plena e a consciência da nossa própria identidade.

Palavras-chave: Ensino de História; Cultura afro-brasileira; Educação Histórica; Ensino; Aprendizagem Histórica.

Mediando narrativas sobre o conhecimento histórico: um estudo com professoras dos anos iniciais

Magda Madalena Tuma

Doutora em Educação pela Unicamp.
Professora associada do Departamento de Educação/UEL.
mada@uel.br

Este estudo em abordagem sociocultural visa reconhecer elementos da consciência histórica relacionados à aprendizagem histórica. Para tal tem entre suas referências autores como Bhabha (2005), Rüsen (2001, 2010, 2014), Koseleck (2006), Miranda; Siman (2007, 2017); Fonseca (2007); Cainelli e Schmidt (2009), dentre outros. A fonte desta análise é oriunda de elaborações de seis professoras de três escolas municipais (uma da zona leste e duas da zona norte) em curso denominado “Mediando ressignificações para a aprendizagem e ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental” ministrado em 2018, onde se produziu fontes para análise como: 1. Elaboração de diagrama sobre a história do mundo; 2. Projeto de intervenção na sala de aula; 3. Questionário para avaliação do curso e elaboração de narrativa sobre a ressignificação dos conceitos fato histórico, memória e fontes históricas. Neste estudo será analisada a atividade 1 produzida no primeiro dia de aula. Peter Seixas (1997) foi a referência por investigar os eventos e personagens históricos de maior significado para os estudantes da educação básica do Canadá. Diferimos do autor ao visarmos elementos da aprendizagem histórica como conteúdos e conceitos históricos constituídos que permaneceram para professoras dos Anos Iniciais graduados em variadas licenciaturas e em alguns casos pós-graduados na área educacional. A atividade ‘diagrama da história do mundo’ em sua segunda

parte solicita a escrita de narrativa sobre as motivações para a seleção e forma de organização temporal. A atividade foi individual e sem pesquisa em qualquer fonte. Com idades variando entre 26 e 51 anos, o primeiro a ser analisado foi o da professora mais jovem (26 anos) aqui nominada como P1 que inicia o diagrama relacionando a criação do mundo ao BIG BANG. A presença humana traz a cultura e o poder que origina guerras e rupturas nas estruturas por meio de instituições como o Estado e a Igreja. Organizando os eventos com setas dispostas horizontalmente e em diversas direções, utiliza conceitos de segunda ordem. Não especifica ordenação métrica temporal para reconhecimento de eventos significativos. Na segunda parte a organização cronológica evolutiva é explicada pela sequência dos eventos que partem da criação do mundo à atualidade. Utiliza escala de análise que se inicia em dimensão macro para então inserir a família como núcleo básico da sociedade. A professora P2 (48 anos) segue a clássica periodização expressando a Idade Antiga o 'sagrado' representado pelo nascimento de Jesus Cristo. A apresentação do diagrama é verticalizada indicando cada seta o período e eventos a que se refere. A Idade Média como período da produção de conhecimento, inquisição e avanços científicos como na astronomia e o Renascimento como fase da arte, precedem a memória histórica nacional com o descobrimento do Brasil em 1500. Conceitos substantivos dão sentido à ordenação temporal em conhecimento histórico fortemente relacionado à formação nacionalista, patriótica, repercutindo o que foi dominante no Ensino de História até a década de 1970. Para a professora P3 (51 anos) a ordem evolutiva e crescente do mundo e as transformações da natureza e dos seres vivos tem no ser humano o agente de sua própria extinção. P3 se preocupa com o futuro do planeta e dos seres vivos em narrativa que contém elementos do evolucionismo de Darwin. Clamando pelo comprometimento da atual geração com as futuras, organiza os eventos prescindindo da datação e destaca personagens sem distinguir seres humanos dos demais seres vivos. A mudança aparece em eventos significativos que contraditoriamente apresentam sentido culturalmente elaborado. A natureza (terra) como propriedade gera guerra e mudanças para a professora P4 (37 anos), ou seja, é a natureza que ao propiciar riquezas gera a divisão e mudanças. A professora P5 (48 anos) é graduada em História e organiza o diagrama como uma linha circular contínua. O século XX é referência por

ser o século de seu nascimento (1969) e o da chegada do homem à Lua. Os eventos da memória histórica só existem relacionados às fases naturais do desenvolvimento biológico, familiar e profissional. Finaliza no início do século XXI ao gerar este 'expectativas'. A História do mundo articulada à sua existência é exposta por meio de eventos econômicos (inflação), esportivos (copa do mundo), cultural (música), políticos (guerra fria). Sem o intento de reconhecer distorções ou exercer o padrão de interpretação crítica, nutre sua memória social da experiência do passado em um quadro referencial onde as três dimensões temporais se imbricam em contexto condicionado pelas circunstâncias, ou seja, em contextos objetivos das condições vitais, ignorando a memória histórica nacional e mundial de décadas e séculos anteriores. Assumir o protagonismo também foi a opção da professora P6 (45 anos) que tem graduação em Ciências Sociais e Pedagogia. Inicia pela data de seu nascimento (1971) e as setas não obedecem a ordem linear mesmo ao relacionar os eventos à própria dimensão acadêmica e profissional. De forma evolutiva apresenta mudanças articuladas à sua formação e âmbito profissional, assim como as da humanidade, de forma impessoal, no que se diferencia da P5. A história de vida para P5 e P6 se articula às transformações socioculturais e históricas como experiências que só adquirem sentido na relação com a memória afetiva sendo a familiar para P5 e a profissional e acadêmica para P6. Há nas narrativas das seis professoras mistura de elementos que advém da experiência de vida, da produção historiográfica e do espaço profissional, de forma tão inter-relacionada que em sua ressignificação camuflam referências que estão na trajetória acadêmica ou histórica. Assim, nesta primeira análise entendemos que: 1. Categorias de análise que são constantes em currículos escolares como colonialismo, imperialismo, escravidão permanecem como memória histórica significativa traduzida em conceitos substantivos como poder, guerras, conflitos em meio a narrativas míticas e teorias científicas 2. O discurso do mundo acadêmico e profissional repercute sem clareza na orientação do agir evidenciando-se conhecimento histórico que já não se vincula a personagens mas mantém a datação como recurso explicativo. 3. Discurso em narrativas lineares e evolutivas permanecem para quatro professoras, sendo que duas delas (as mais jovens - 26 e 37 anos) não se utilizam deste recurso para a elaboração do diagrama. 4. O sujeito histórico ainda não é compreendido como ser no coletivo o que

leva a narrativas centradas em si o que decorre da não compreensão de como situar os sujeitos no contexto histórico. 5. Projeções para o futuro trazem perspectivas pessimistas (2) na política, economia, e em visão ecológica (1).

Palavras-chave: Educação; Ensino de História; Aprendizagem histórica; Professoras; Anos Iniciais.

Os vídeos de história no Youtube como evidências audiovisuais mobilizadoras da aprendizagem histórica dos jovens estudantes secundaristas portugueses

Marcelo Fronza

Doutor em Educação pela UFPR.

Professor associado do Departamento de História, PPGHIS e ProfHistória/UFMT.

Pesquisador do grupo de pesquisa Educação Histórica: Consciência histórica e narrativas visuais (GPEDUH/UFMT/CNPq) vinculado ao Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH/UFPR).

fronzam08@gmail.com

Agradeço ao CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar “Cultura, Espaço e Memória” – da Universidade do Porto, Portugal, onde desenvolvo meu estágio de pós-doutoramento sob a supervisão da Prof.^a Dr.^a Isabel Barca, por possibilitar as condições de tempo e estrutura para a realização desse trabalho.

Tenho como finalidade compreender as formas como os jovens estudantes fazem escolhas que mobilizam a geração de sentido histórico (Rüsen, 2015) por meio da inferência de evidências audiovisuais quando confrontados com vídeos de história do *YouTube*. Com isso, busco investigar processos históricos ligados à relação entre interculturalidade e o novo humanismo (Rüsen, 2014, 2015; Castro, 2007) e o princípio da “*burdening history*” investigada por Bodo von Borries (2016), que propõe que o fardo da história possa para ser superado pela interpretação multiperceptivada que institui a controvérsia proporcionada pela autocrítica na teoria da história. A interculturalidade parte do princípio do reconhecimento igualitário e humanista da diferença cultural (Rüsen, 2014). Nesse sentido, a formação intercultural de professores de história e a produção de conhecimentos históricos na escola ou fora dela devem se basear nos critérios de cognição histórica, orientados

por princípios e propósitos baseados na ciência da história (Schmidt, 2009). Para construir a categoria de evidência audiovisual a partir dos vídeos de história do YouTube inventarei conceitos advindos da epistemologia da história. A evidência histórica situa-se entre o que o passado abandonou (as fontes dos historiadores) e o que reivindicamos do passado (narrativas ou interpretações históricas) (Ashby, 2003; Simão, 2007, 2015). Por meio dessa conceitualização, podemos entender a ideia de evidência histórica “visual”, pois a iconografia pictórica histórica pode ser compreendida como artefatos da cultura histórica, pois a evidência mobilizada pelas dimensões estética, política, cognitiva e ética da cultura histórica mobiliza a geração de sentido de orientação temporal nos estudantes (Vieira, 2015, Rüsen, 2015). No campo de investigação da Educação Histórica o debate relativo sobre as imagens mentais que os jovens têm da história é abordado a partir da categoria de *Big Picture* que propõe a hipótese da superação da ideia de grande perspectiva em direção à ideia de perspectiva da totalidade. A afirmação que fundamenta a tese dessa concepção é que a educação histórica deve encarar o problema de ajudar os estudantes sobre os meios para se orientar historicamente (Lee e Howson, 2009). Com isso, ajudando os estudantes a construir “*big pictures*” por meio de estruturas “metamórficas”, ou seja, categorias meta-históricas em constante transformação. Para isso é importante aduzir evidências por meio dos conceitos meta-históricos de mudança, explicação, significância e narrativas históricas. Nesse sentido, o objeto da *Big Picture* é a história. (Lee e Howson, 2009). Contudo, inventariando as investigações empíricas sobre a Educação Histórica também encontramos uma antítese, jovens têm grande dificuldade em construir imagens do passado para além de “*little pictures*” (retratos específicos ou julgamentos enviesados no passado). (Shemilt, 2009). Sabe-se pouco da relação entre evidência e narrativa. Isto porque a maior parte das construções dos estudantes a partir das evidências leva a imagens específicas no passado ou, no máximo, a mapas conceituais comuns (mesmo que sejam progressões de conceitos meta-históricos) ou a estórias. As estórias são, para Denis Shemilt (2009), menos que narrativas do passado. São como filmes ou imagens em movimento do ou no passado. As “*big pictures*” são narrativas sobre a história da humanidade como um todo que geram sentido de orientação histórica nos estudantes. (Shemilt, 2009, Rüsen, 2001). Por isso, sugere-se partir das

“*little pictures*” (imagens específicas no passado) para as “*big pictures*” como narrativas perspectivadas do passado. Nesse sentido, a educação histórica também propõe como hipótese uma síntese transformativa ao compreender que a antropologia histórica é a história. A qualificação do pensamento, da investigação, da argumentação e dos julgamentos históricos multiperspectivados são os objetivos da aprendizagem histórica. Só é possível aprender história por meio de narrativas temáticas significativas que levem em conta a dialética negativa entre a “concretude da identidade” de uma comunidade e a “pluralidade multiperspectivada” do outro clivado nessa mesma comunidade. É a inclusão antagônica de “histórias difíceis” com outros argumentos, outros pontos de vista que gera sentido de orientação temporal nos jovens estudantes. (Borries, 2016). Deve-se mobilizar os padrões processuais da aprendizagem histórica, entre os quais a seletividade, a perspectividade, o caráter hipotético e a narratividade da história, pois são mais concretos do que as reflexões dogmáticas e tendenciosas (ou seja, didatizadas) sobre os conteúdos. (Borries, 2016). Seguindo esse caminho, compreendo, portanto, a evidência histórica enquanto imagem da humanidade olhando para si mesma. Toda imagem é uma narrativa do olhar sobre a realidade; é uma perspectiva sobre a humanidade e a natureza que a constitui e a rodeia. A imagem pode ser entendida enquanto narrativa perspectivada, pois toda imagem apresenta um ângulo perspectivado sobre a realidade. É uma narrativa sobre como os sujeitos constroem perspectivas visuais do mundo na temporalidade do passado e como como são vistas por nós no presente. (Hockney; Gayford, 2016). Evidências audiovisuais são, por sua natureza, narrativas históricas (áudio)visuais, por isso se deve investigar as ideias dos jovens estudantes a partir de histórias em quadrinhos, videogames, filmes e *websites* da Internet, como o *YouTube*. Assim, por meio de um instrumento de pesquisa, construído a partir dos princípios da investigação qualitativa. (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 2005), pesquiso as ideias históricas de jovens estudantes portugueses do ensino secundário de duas escolas da rede pública do norte de Portugal. Busco compreender como esses sujeitos inferem evidências audiovisuais quando apresentados aos conflitos presentes no processo da conquista e colonização europeia sobre os povos da América, por meio do confronto de três vídeos do *YouTube* sobre este tema histórico. O público-alvo da investigação são um grupo de 35 jovens estudantes, com

idades entre 16 e 17 anos (uma com 21 anos), de duas turmas do 11º ano de 2 escolas públicas que estudam no ensino secundário nas cidades de Paredes (14 estudantes) e Santo Tirso (21 estudantes), Portugal. A questão de investigação que fundamenta essa pesquisa é: *que escolhas históricas fazem os jovens estudantes quando são confrontados com diferentes versões de vídeos de história do YouTube?* O instrumento de pesquisa contém perguntas abertas e fechadas a partir de um questionário entendido como um estudo-piloto, cujo objetivo é diagnosticar como os jovens fazem escolhas históricas quando são confrontados com três versões de vídeos do *YouTube* sobre a História da colonização europeia sobre os povos da América. O primeiro vídeo, denominado “500 anos de história do Brasil” é a versão A, do *Nostalgia*. Esse vídeo possuía 5.695.444 visualizações em 25 de abril de 2019. O segundo vídeo, versão B, chamado “Ciclo do Ouro” do canal *Débora Aladim*. Esse vídeo possuía 152.989 visualizações em 25 de abril de 2019. O terceiro vídeo, chamado de “O que foi a Revolta dos Búzios?” é a versão C. Esse vídeo possuía 2.182 visualizações no dia 25 de abril de 2019. Os resultados da investigação nos permitem compreender que a hipótese de que as pesquisas relativas à evidência histórica (Shemilt, 2009; Ashby, 2006; SIMÃO, 2015; Vieira, 2015) permitem concluir que é possível entender como válida a ideia de evidência audiovisual quando inferida no confronto narrativo de artefatos da cultura histórica como os vídeos do *YouTube* que mobilizam, nos jovens portugueses, escolhas pautadas na geração de sentido de orientação histórica a partir da dimensão sofrimento humano.

Palavras-chave: Educação Histórica; Evidências audiovisuais; Vídeos do *YouTube*; Interculturalidade; Colonização europeia dos povos da América.

Descendentes de imigrantes brasileiros no Paraguai (1970-2016): “construção” de pertencimento sociocultural a partir do espaço escolar (1970-2016)

Marta Izabel Schneider Fiorentin

Doutora em História pela UFPR.

Professora de Prática de Ensino de História na Universidade Paranaense/campus de Toledo.
martaf@prof.unipar.br

Tânia Regina Zimmermann

Doutora em História pela UFSC, com estágio pós-doutoral pela UFPR.

Professora associada do Curso de Licenciatura em História e ProfHistória/UEMS.
taniazimmermann@gmail.com

A região leste do Paraguai, fronteira com o oeste do Paraná, apresenta, hoje, um perfil cultural ímpar devido ao fluxo migratório existente na área, desde a época da colonização espanhola até a imigração de agricultores brasileiros. Os imigrantes brasileiros passaram a se deslocar com maior intensidade a partir da década de 1970. De acordo com Albuquerque (2010), atualmente, estima-se que há em torno de 500 mil “brasiguaios” entre imigrantes e seus descendentes. O número expressivo de imigrantes brasileiros e seus descendentes leva a indagações sobre o universo sociocultural desses indivíduos. Qual seria a realidade social e cultural vivida especialmente pelos descendentes de imigrantes? Esses indivíduos nasceram e cresceram no Paraguai e lá foram construindo suas vidas, de modo que, o ambiente escolar frequentado por descendentes de imigrantes pode ser entendido como espaço facilitador de trocas culturais e de construção da identidade cultural. Os principais objetivos do presente estudo se concentram em analisar a experiência escolar vivida, em especial, pelos descendentes de imigrantes, que

nasceram e cresceram no Paraguai, bem como entender a escola enquanto espaço de sociabilidades, integração e construção da identidade cultural, sobretudo, para descendentes de imigrantes brasileiros. A partir do recorte temporal de 1970-2016, as relações que se estabeleceram no novo espaço físico e social paraguaio e, ademais, questões culturais e identitárias foram investigadas a partir de entrevistas cujo escopo principal será a inserção na ambiência escolar. Na visão de Santos (2004), o espaço escolar é um dos locais privilegiados para estudar os encontros e desencontros entre filhos de brasileiros nascidos no Paraguai e paraguaios. Cabe destacar que a dificuldade de acesso às escolas paraguayas, nos tempos de chegada, principalmente em razão do isolamento geográfico, foi fator limitador para que houvesse uma maior integração nos tempos de chegada. A realidade vai se modificando à medida que a região vai sendo povoada e questões de infraestrutura vão sendo implantadas. Essas mudanças identitárias serão analisadas a luz de autores como Hall, Valle, Sturza, Weber e Candau. Além da revisão passado-presente por meio de uma pesquisa bibliográfica, a presença do historiador entrevistando testemunhas também demarca um momento particular no campo da historiografia. Não obstante, foi na década de 1970, que a pesquisa histórica recuperou a importância das experiências individuais e das situações singulares, destacando as memórias e as lembranças do que fora vivido. Como salientou Marieta Ferreira (1994), esse enfoque renovou as pesquisas no campo da história cultural. As fontes orais têm seu retorno em investigações históricas, permitindo descortinar experiências, visões e perspectivas dos sujeitos históricos, que vivenciaram os processos históricos em que estão inseridos. Neste estudo, foram entrevistados 5 (cinco) jovens utilizando a metodologia da história oral. Nossos entrevistados tiveram e têm um maior estreitamento das relações, principalmente, por causa da escola; viveram e vivem uma realidade diferente dos seus pais. Este cenário, se relaciona a vínculos entre os imigrantes de um determinado grupo ou lugar, neste caso, liga-os à sociedade paraguaia. Certamente, os sentimentos e representações do Brasil continuam presentes no cotidiano dos primeiros imigrantes e no imaginário de seus descendentes, após tantas experiências e histórias relatadas pelos avós e pais brasileiros. Entretanto, a realidade, cotidianamente, é reinventada pelos diferentes grupos que coexistem naqueles espaços. É recorrente nos relatos dos descendentes de

brasileiros imigrantes no Paraguai, a manifestação de sentimentos por seu local de vivência, cujos são importantes para a coesão e para a vida social e comunitária. De acordo com Weber (2005) e Valle (2002), é uma questão de pertencimento social e cultural, os quais fundamentam laços pessoais na comunidade e fortalecem o reconhecimento da adesão aos princípios da vida em comum num mesmo espaço. Especificamente, em relação a esse estudo, os “brasiguaios” construíram uma nova identidade. Logo, o espaço escolar é um dos ambientes que proporciona trocas culturais a partir dos contatos interétnicos entre os descendentes de imigrantes e os paraguaios, produzindo novas identificações culturais (Hall, 2015). Candau (2015), destaca que o processo linguístico é um dos principais elementos para perceber questões relativas à identidade, etnicidade e alteridade. Quem adentra as fronteiras no Paraguai, passa a ser visto como estrangeiro e falar em guarani é uma condição de aceitação, cidadania e socialização. (Sturza, 2015). Esta característica seria como a “peça-chave” que diferenciaria os descendentes de imigrantes de imigrantes dos imigrantes. E isso é, obviamente, decorrente da participação no ambiente escolar paraguaio. Diante disso, nas escolas públicas, ensinam-se os dois idiomas e os filhos dos imigrantes brasileiros manuseiam o material didático em espanhol. Nesse estudo percebeu-se que as novas gerações (descendentes de imigrantes) deslocaram as suas “velhas” estruturas históricas, sociais e culturais modificando quadros de referência cultural. Sobretudo, modificaram-se a partir da experiência de radicação de seus pais e avós no Paraguai, sendo o ambiente escolar um espaço de construção de pertencimento sociocultural. As experiências relatadas mostram o cenário escolar enquanto espaço de sociabilidades. Isso deu visibilidade para se compreender que cada indivíduo, à sua maneira e com suas próprias experiências, construiu a sua história. Existe uma rede de espaços de sociabilidades, entretanto, o ambiente escolar se mostrou importante dinamizador do processo de construção tanto do sentimento de pertença quanto da construção da identidade cultural dos descendentes de imigrantes brasileiros no Paraguai.

Palavras-chave: História; Imigração; Brasiguaios; Identidade cultural; Espaço escolar.

Progressão do conhecimento histórico na primeira versão da BNCC

Margarida Maria Dias de Oliveira

Doutora em História pela UFPE.

Professora titular do Departamento de História, PPGH e ProfHistória/UFRN.

margaridahistoria@yahoo.com

Matheus Oliveira da Silva

Mestrado em História pela UFRN.

matheos_oliveira@hotmail.com

Em setembro de 2015 o Ministério da Educação tornou pública a Primeira Versão Preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se caracterizava por reorganizar os conteúdos e objetivos do ensino não mais pela tradição do modelo quadripartite francês, mas sim a partir da história e das demandas brasileiras. Coube-nos aqui refletir se a primeira versão da Base, tão polêmica como foi, faria jus a um caráter inovador não apenas pela maneira como reorganizou a história escolar em torno do Brasil, mas se também seria por incorporar ao componente curricular história aspectos da progressão do conhecimento, aqui entendida como a “distribuição criteriosa dos conhecimentos e habilidades relativos à determinada matéria”. (Freitas, 2014). O estudo da progressão em História é resultado da percepção de que a aprendizagem histórica é um elemento da ciência da história. Segundo Saddi (2012), há uma disciplina especializada dentro da ciência da história, chamada didática da história, que é responsável pelo estudo das formas, usos, sentidos e funções do conhecimento histórico sob a relação de como se ensina e se aprende história em diversos espaços da sociedade. Para averiguar a progressão histórica na Base foi necessário utilizar a análise de conteúdo, que é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrições de

conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) desta mensagem”. (Bardin, 2011). Assim, foram elaboradas unidades de registro, definidas como estratégias de progressão e menção a progressão. Para as estratégias de progressão, foram identificados elementos referentes a reforço em passos anteriores e a organização dos espaços na perspectiva do próximo ao distante. Os objetivos e eixos que se repetiam eram classificados como reforço nos passos anteriores. Para a organização dos espaços do próximo ao distante, eram observados quais são os principais recortes espaciais. Feito isso, foram analisados em perspectiva crescente, procurando visualizar se do 1º Ano dos Anos Iniciais para o 2º do mesmo nível havia uma ampliação dos espaços – da casa, família, comunidade, bairro etc. Já a menção à progressão estava relacionada ao mapeamento de qualquer indicação à existência de progressão, de maneira explícita ou implícita, nos textos introdutórios ao componente História e aos diferentes níveis do ensino. Por fim, além da menção à progressão e da identificação das estratégias, analisamos os comandos do 9º ano dos Anos Finais e do 1º ano do Ensino Médio. Todos os comandos foram destacados e comparados com a taxonomia de Bloom e seus domínios cognitivos – conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. Esses domínios foram pintados de maneira que os mais simples utilizam as cores branco, azul e verde, e os mais complexos as cores amarelo, laranja e vermelho. Em seguida, foram postos lado a lado para que fosse possível visualizar a progressão e a qual campo do domínio cognitivo da taxonomia seriam inseridos. O reforço nos passos anteriores aparece de duas maneiras. Primeiro na repetição de eixos temáticos. Assim, o 1º ano dos Anos Iniciais versa sobre os sujeitos e grupos sociais e o 2º sobre grupos sociais e comunidades, por exemplo. Isso demonstra uma conexão entre as séries, retomando aspectos abordados no ano anterior. A segunda maneira é a repetição de comandos entre séries. Já os recortes espaciais do próximo ao distante são efetivados a partir da tomada da realidade brasileira como ponto de partida e o estabelecimento de nexos com outros locais ao longo do tempo. No que se refere a menção a progressão, verifica-se que “a proposta para o componente curricular História compreende uma ordenação de objetivos de aprendizagens relacionadas à compreensão do lugar social do saber histórico na Educação Básica”. (Brasil,

2015). Além disso, “em função dessa postura, a proposição curricular estabelece articulação entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e entre esses e o Ensino Médio” (Brasil, 2015). A BNCC, portanto, afirma que seus objetivos foram ordenados de maneira criteriosa e articulada. No que diz respeito aos comandos, no 9º ano, todos remetem a ideia de conhecer e compreender, ou seja, fica claro que a proposta nesta série é construir uma base cognitiva e conceitual. Já no 1º há maior variedade de comandos. A prerrogativa de conhecer e compreender é mantida, mas agora estão acompanhadas de os objetivos como avaliar, posicionar-se e interpretar. Assim, o 9º ano seria a fase de construir uma base e o 1º ano o momento de utilizar esta base para operacionalizar comandos que exigem, de maneira mais concreta, a atuação dos alunos. Esses resultados demonstram-se inovadores, uma vez que não se encontram trabalhos que tenham tomado a BNCC (História) como objeto de análise para a progressão. Contribui-se, portanto, com a expansão de possibilidades de análises para os historiadores e com a integração de mais uma experiência de pesquisa que aproxima a progressão do conhecimento à História. Após averiguar a existência de estratégias de progressão, a articulação de objetivos e dos pressupostos epistemológicos por trás da estruturação do componente curricular História, anunciados no texto introdutório da disciplina, é possível afirmar que a primeira versão da Base se organiza por meio de uma progressão do conhecimento histórico, que se faz presente em diversos aspectos, como desde a concepção espacial até a distribuição de comandos.

Palavras-chave: Ensino de História; Progressão; BNCC; Conhecimento histórico; Aprendizagem histórica.

A aprendizagem histórica em Oxímoro: o jogo eletrônico e o câmbio entre a cultura de presença e a cultura de sentido

Rafael Freitas

Doutorando em História pela UFMT. Bolsista Capes.
Pesquisador do grupo de pesquisa Educação Histórica: Consciência histórica e narrativas visuais (GPEDUH/UFMT/CNPq) vinculado ao Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH/UFPR).
profrafaelfreitas@outlook.com

Este trabalho toma como esforço a compreensão a complexidade dos fatores constituintes do processo de aprendizagem histórica de jovens estudantes tendo como linguagem problematizada o jogo eletrônico. Para tanto, apresenta-se resultados parciais que revelam a aprendizagem histórica pertencente à duas lógicas aparentemente contraditórias, a saber, a cultura de presença (Gumbrecht, 2011) e a consciência histórica (Rüsen, 2015) indicada como cultura de sentido. Tomados como linguagem artística, o jogo eletrônico materializa uma experiência subjetiva que fornece narrativas históricas constituidoras de sentido para a consciência histórica (Rüsen, 2015) ao provocar a mobilização das operações mentais. Com a experiências de vídeos jogos, a interpretação da narrativa ali exposta indica o agir no mundo virtual revelando categorias interpretativas e motivações subjetivas refletidas na cultura histórica vigente, isto é, na relação entre consciência histórica (indivíduo) e sociedade (cultura histórica). Inserido no campo da Educação Histórica, a aprendizagem histórica é pensada à luz da Teoria e Filosofia da História com o objetivo de explicitar, nas narrativas de jovens estudantes, pautas da meta-teoria da história entendida neste trabalho como fundamentos epistemológicos do pensamento e do conhecimento histórico. Estes indícios abre a possibilidade de verificação de conteúdos manifestos de temporalidade simultâneas tida na dimensão estética

da cultura histórica, bem como a hermenêutica ao se tomar a experiência do jogo eletrônico com temática histórica como fator para orientação temporal. Outrossim, este trabalho tem como objetivo apresentar a análise e síntese de um caso investigado mediante configuração de estudo piloto, realizado em uma escola de caráter particular na cidade de Cuiabá. Yuri, de 16 anos, tem-se mostrado interessado pelas discussões sobre o jogo eletrônico e sua relação com a sociedade, cultura histórica e cultura política. Com a possibilidade de fazer parte do grupo focal, este voluntariou-se indicando vídeos jogos sem apelo à violência como conflito. Foi então exposto ao jogo eletrônico *Coming out Simulator* (2014) de autoria de Nick Case, ao qual descreve a experiência narrativa como “meias-verdades”. O jogo tem como objetivo narrar a história de Case no momento em que se assume homossexual para seus pais “asiáticos ultraconservadores.” Assumindo um tom autobiográfico, Nick Case nos convida para uma série de conversação noite ocorrida em 2010, entre a personagem principal, seus pais e seu ex-namorado. O jogador ou jogadora, portanto, é incentivado a escolher entre diferentes possibilidades de fala as quais causarão diferentes reações para seus interlocutores. Eis a indicação de “meia-verdade”: por ter como intencionalidade a produção de presença (Gumbrecht, 2011) para o jogador, Nick Case renuncia à verdade sobre sua experiência traumática, colocando a subjetividade do jogador a ser mobilizada pelo apelo à condição humana em um conflito indenitário com a sociedade e a cultura histórica vigente: a estrutura conservadora representada pelos pais e a incerteza de um futuro nada elaborado na figura do (ex-)namorado. Neste sentido, a simultaneidade temporal se configura a partir da intersubjetividade mediante a angústia de autoafirmação. (Rüsen, 2016). O passado de Nick Case abre-se para resignificação não deste, mas de um terceiro, desconhecido que deverá, assim que se inicia o jogo, responder e provocar respostas em uma atmosfera ansiosa de eminente rejeição parental. É com esta narrativa que Yuri senta-se à frente do computador, nervoso, entre alguns risos de desconforto e ansiedade. Ainda que informado da sua função – jogar vídeo game – o estudante assumiu a postura solene, descartada apenas com o envolvimento estético com *Coming out simulator*. Como forma de garantir uma experiência imersiva, portanto, serena sob indicativos da *gelassenheit* (Heidegger), qualquer pergunta feita pelo estudante era respondida com um acenar positivo ou negativo.

Palavras-chave: Aprendizagem Histórica; Jogos eletrônicos; Cultura da presença; Estética; Jovens.

O romance histórico brasileiro contemporâneo como fonte para o Ensino de História

Rafaella Baptista Nunes

Mestranda em Educação pela UFPR.
nunes.rafaellab@gmail.com

Ana Claudia Urban

Doutora em Educação pela UFPR.
Professora do Departamento de Teoria e Prática
de Ensino (DTPEN) - Setor de Educação/UFPR.
claudiaurban@uol.com.br

O que liga a história e a literatura é a narrativa. A interação entre a historiografia e a teoria literária existe e é interdependente, partindo do pressuposto de que seu discurso se forma em princípio na narrativa. Porém, cabe ao historiador trabalhar com essa dimensão dialógica entre o passado e o presente. O principal objetivo dessa pesquisa é analisar a aplicabilidade de romances históricos brasileiros contemporâneos como fonte no ensino de história, levando em consideração o caráter híbrido da obra, assentada em uma dimensão em que o histórico e o mítico se conjugam para formar um discurso intertextual. Procura entender em que medida, ao reler a história, poderá se deparar com a fronteira do discurso histórico e mítico ficcional, dentro do processo de construção do conhecimento histórico. O passado, objeto de investigação do historiador e do ensino de História, depende de uma definição de significados. Para que compreenda o passado, atribui-se um determinado sentido, baseado na capacidade de ler e entender o mundo. (Rüsen, 2001). Conceituar o passado é importante para a construção da epistemologia da ciência histórica e para se aprendê-la. A atribuição de sentido ao passado é o caminho que viabiliza a aprendizagem histórica. Se, para Rüsen (2001) a função da história seria a orientação do homem no tempo, orientar o sentido poderia ser feito através da narrativa histórica.

A aproximação da literatura e da história permite que se elabore e haja a utilização da literatura em função da história. Seguindo a ideia de Hilary Cooper (2006), de que as narrativas ficcionais são reconstruções, podemos discutir como o texto literário auxilia na aprendizagem histórica, podendo ser compreendidos como fontes históricas se estudados de modo que possam proporcionar a formação de uma consciência histórica. Seu uso só permite acesso aos dados e informações à medida que lhe é questionado sistematicamente. O texto literário como fonte histórica requer que se faça presente o diálogo com outras fontes e informações que proporcionem relacioná-las. O professor, conseqüentemente, é o agente que encaminha discussão e faz com que haja essa análise de mudanças e permanências, e que se abra o leque de possibilidades colocadas frente a tais questionamentos. A história como ciência, no sentido de ciência escolar, é controversa à ciência acadêmica: ela necessita da interdisciplinaridade. Não se trata de simplificar a análise histórica, senão torná-la complexa e não existente por si só. Enriquecer sua metodologia e, através do papel literário, agregar o valor da literatura como fonte. Existe uma grande quantidade de publicações literárias que trazem fatos e personagens históricos como centro de suas ações. Como uma forte tendência mundial, não exclusiva de determinados países, revisitar o passado tem ganhado novas formas e formatos, novos discursos. E, entre essas novas tendências, tem-se encontrado o romance histórico brasileiro contemporâneo. A história sempre foi fonte de inspiração para escritores literários, tendo destaque inclusive para romances históricos, entendidos como parte da literatura clássica. Porém, em contrapartida, há uma literatura contemporânea ganhando espaço, utilizando-se de aspectos históricos para cenário e enredo, ao mesmo tempo que mescla fantasia e mitos. Assim, nessa pesquisa que ainda está engatinhando, o primeiro passo consiste em tentar aprofundar a análise acerca da narrativa literária e histórica, através de uma revisão literária que viabilize uma discussão mais ampla das proximidades e dos distanciamentos de ambas as formas de literatura, a fim de esclarecer a relação entre os conteúdos e a forma do texto. Esse será o fio condutor de toda a pesquisa, pois, além de categorizar a tipologia das fontes históricas que se pretende trabalhar, também servirá de base para o trabalho a ser desenvolvido, do estudo empírico ainda a ser decidido. Em paralelo, procura-se enfatizar as perspectivas do ensino e de

aprendizagem. Antes que se estabeleça o diálogo principal – no qual a fonte histórica ficcional e o ensino de história são o objetivo, entende-se que há a necessidade de iluminar, mesmo que timidamente, uma discussão acerca do papel do professor. Com novos domínios, novos espaços, cada vez mais presentes na formação dos docentes de História e de Educação, os estudos pautados na ideia de Cognição Histórica vêm como uma política pedagógica que pressupõe a construção dialógica da aprendizagem. Através do entrelaçamento do ficcional e do histórico que se buscará questionar sua viabilidade como fonte histórica e sua aplicabilidade no contexto escolar. O trabalho empírico, ainda que não definido em sua totalidade, irá ser realizado em uma escola oriunda da rede pública de Curitiba. Não se pré-estabeleceu escola ou obra(s) literária(s) até o presente momento. Pretende-se que entre os títulos futuramente escolhidos pertençam à listagem do MEC, através de programas de incentivo à leitura, como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e o Programa Nacional do Livro Didático – Literatura (PNLB – Literatura). No presente momento estão sendo levantados dados determinantes na escolha dos programas – o que pode influenciar diretamente no rumo dessa pesquisa. Não se tem a intenção de encontrar uma resposta definitiva sobre essa questão, mas sim apontar alguns caminhos possíveis para entendermos essa tendência e em que medida podemos entendê-la como influência para a construção do conhecimento histórico.

Palavras-chave: Educação Histórica; Literatura; Romance brasileiro; Fontes; Ensino de História.

Ensino de História: a prática docente e o trabalho com as fontes históricas

Ricardo Rocha Balani

Mestrando em Ensino de História pelo ProfHistória/Unemat.
Professor de História na rede de ensino estadual de Mato Grosso (Seduc-MT).
ricardobalani@hotmail.com

Regiane Cristina Custódio

Doutora em Educação pela UFGRS.
Professora do Curso de Licenciatura em Letras e ProfHistória/Unemat.
Integrante dos grupos de pesquisa: Núcleo de Estudos de Educação e Diversidade/NEED/UNEMAT e Cultura, Política e Sociedade/CNPq.
regianecustodio@unemat.br

Este texto resulta da experiência didática advinda da prática realizada na disciplina “História do Ensino de História”, cursada em 2018, no Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória, na Universidade do Estado de Mato Grosso/Unemat, no campus de Cáceres. A atividade solicitava a elaboração de um artigo que contemplasse a seleção de um conteúdo que compõe o currículo da educação básica e realizar um estudo sobre a produção historiográfica, além de observar a organização do referido conteúdo no livro didático. Após esses passos foi necessário elaborar a proposta didática que contemplasse o ensino do conteúdo estudado e compartilhar a experiência realizada com os alunos, como objetivo refletir sobre a prática docente no ensino de história e a utilização de fontes históricas na sala de aula. A proposta foi realizada com os alunos da Escola Estadual Vitória Furlani da Riva de Alta Floresta/MT. No contexto desta escrita, seguindo a pista indicada por Henry Rousso (1996) são definidos como fontes históricas todos os vestígios do passado que o historiador se utiliza com o objetivo de compreender uma sequência particular do passado, por meio de análise, sendo que esta é explicada pela narrativa escrita e fundamentada pela inteligibilidade

científica. A proposta da pesquisa é aproximar o conteúdo didático com a realidade vivenciada pelos estudantes da educação básica. Segundo Albuquerque Júnior (2012) a organização didática e a não identificação com o conteúdo estudado pode ocasionar na percepção de uma história que seja praticada como monumentalização do passado. Tal situação provoca o estranhamento do estudante, e assim, ao não se sentir identificado com o tema, ocorrerá o total desinteresse. Caimi (2006) ao retratar o interesse do estudante se apoia na teoria piagetiana para explicar a necessidade de significação do conhecimento, visto que a interação que o aluno tem com o mundo proporciona o interesse. O conhecimento construído na escola necessita de sua relação com a vivência, ou seja, é importante para o estudante compreender a afinidade do saber escolar na sociedade em que vive, como mecanismo de compreensão de mundo ou como pressuposto para verificar seu entendimento e seu raciocínio diante do que é apresentado nas disciplinas escolares e nos livros didáticos. No entanto, os estudantes sem olhar crítico ao se depararem com o livro didático tomam o conhecimento contido nele como verdadeiro, seguro e coerente sem perceber os limites, vantagens e desvantagens como os demais materiais dessa natureza. (Fonseca, 2003). Por isso, é necessário que os estudantes desenvolvam a criticidade e a reflexão sobre o livro didático e os temas nele apresentados. Segundo Timbó (2009) os livros didáticos veiculam valores e ideologias, através de características básicas, e isso se dá por três aspectos: o primeiro é a forma (sua produção busca atender as exigências governamentais, visto serem os principais consumidores desse material), já o segundo corresponde às normativas oficiais sobre os conteúdos escolares (como os Parâmetros Curriculares Nacionais) e o terceiro, os conteúdos pedagógicos (divulgam não só os conteúdos específicos da área, mas também uma concepção de aprendizagem). A proposta da prática docente surgiu como uma tentativa da aproximação entre o trabalho do historiador com o cotidiano do estudante, para isso foi desenvolvida atividades com os alunos na disciplina de História, sobre as fontes históricas. Nas linhas seguintes, explica-se como a atividade foi desenvolvida. No início da atividade didática, a partir da leitura de um texto que falava sobre a ampliação da concepção de fonte em diferentes períodos históricos, realizou-se uma discussão circular com os alunos a respeito do Positivismo, do Marxismo, da Escola dos Annales e da História Cultural.

Na discussão estava em foco a ampliação da concepção de fonte histórica e a produção do conhecimento histórico. Na atividade desenvolvida a turma foi dividida em quatro grupos e cada um deles deveria apresentar o que compreenderam como fonte histórica em cada perspectiva teórica estudada, ou seja, eles deveriam explicar o que havia mudado no trabalho do historiador em cada uma dessas concepções. Após, a realização da atividade, os grupos fizeram uma exposição, e assim, diante desta exposição, puderam perceber que nem sempre a ideia de fonte histórica teve a mesma concepção. Após a etapa de apresentação, ocorreu uma segunda que foi a produção de um texto escrito a partir de material solicitado previamente pelo professor (como fotografias e jornais) que se relacionassem com a história local de Alta Floresta. Assim, os estudantes passaram a desenvolver uma produção textual simulando o trabalho do historiador, ou seja, analisar e indagar os documentos. Vale ressaltar que o objetivo da atividade foi fazer com que eles percebessem a importância das fontes na escrita da história. De imediato, foi percebido o interesse dos alunos na atividade fazendo comparativos de fotos, textos e objetos, mostrando seus parentes, e até em tom de humor rindo das roupas usadas pelas pessoas. Como a temática era a colonização e as fontes retratam outras temporalidades, também podem ser considerados retratos de outras épocas e oferecem pistas de um passado que necessita interpretação e compreensão. Ao retratar o contato dos estudantes com outras temporalidades, Oliveira (2012) resalta extrema riqueza de tal momento, visto que proporciona tanto ao professor quanto ao aluno refletir sobre o ofício do historiador. Na escrita textual dos alunos também foi abordada a parcialidade de quem escreve uma narrativa, para isso foi elaborada uma dinâmica na qual os alunos verificaram as notícias jornalísticas disponíveis e fizeram alguns questionamentos básicos ao documento como: Quem escreve? Qual o objetivo da notícia? A quem interessa a notícia? Com estes questionamentos perceberam que os textos jornalísticos, assim como as narrativas históricas, trazem consigo o interesse de quem os produz, ou seja, a intencionalidade, os valores do órgão da imprensa. Conclui-se que a experiência docente proporcionou uma análise que permite romper com as estruturas tradicionais de ensino que se ancoram na ideia de que o professor “passa o conhecimento”. Ao fugir da concepção de “transmissão de conhecimento” pode ser usado para a produção do saber o cotidiano, como se utilizar do

acervo familiar como ferramentas didáticas. Com isso consegue atender a função cognitiva do aluno e possibilitar a construção do conhecimento por meio da aproximação do conteúdo com a realidade do aluno. (Xavier, 2010). Aproximar o aluno do processo de produção do conhecimento mostra a ele o modo como se dá essa produção, o que possibilita uma aula significativa por abordar sua vivência no desenvolvimento e na execução das atividades. Isso coloca os alunos como agentes na produção textual, tal ação favorece a significação e a construção do conhecimento discente.

Palavras-chave: Ensino de História; Fontes históricas; Livros didáticos; Aula significativa; Prática docente.

Colonialismo e imperialismo: uma visão crítica sobre Tintim no Congo

Rogério Luís Gabilan Sanches

Doutorando em História pela UFMT.

Servidor técnico-administrativo da Unemat.

Pesquisador do grupo de pesquisa Educação Histórica:

Consciência histórica e narrativas visuais (GPEDUH/UFMT/CNPq)

vinculado ao Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH/UFPR).

gabilan.sanches@gmail.com

Aqui estabelecemos a correlação entre Histórias em Quadrinhos e o período de colonização europeia na África. Neste contexto, a famosa obra *Tintim no Congo* lançou mão de uma narrativa de poder que obedecia a critérios como: o local de fala, o período em que foi publicada, o público-alvo que se pretendia atingir, bem como a dualidade ‘civilização x barbárie’, representados, respectivamente, por colonizadores (Europa) e colonizados (África). Neste plano, buscaremos compreender a noção de discurso, narrativa e suas diversas facetas no que diz respeito aos fatos e às “verdades” nela contidos e como confluir estes conhecimentos em sala de aula, buscando uma noção de consciência histórica, cujo objetivo é o de produzir sentidos para os discentes. O problema ora apresentado consiste na suposta dificuldade em se relacionar uma temática até bem pouco tempo considerada pueril e sem maiores relevâncias dentro do meio acadêmico (Eisner, 1985, p. 5), as Histórias em Quadrinhos e, sua utilização em sala de aula, bem como a sua correlação com a narrativa histórica. Pois aqui buscaremos conjugar o conceito de narrativa, discurso, fato, pois é bastante espinhosa a tarefa de utilizar tais teorias, principalmente, no que diz respeito à narrativa histórica, haja vista que, historiograficamente falando, tal conceito encontrou forte resistência no âmbito da dita história tradicional, que teve

os seus alicerces abalados, principalmente a partir da década de 1960 com a chamada “virada linguística”. Este trabalho é voltado para a utilização de um personagem facilmente reconhecível e admirado atualmente (retratado em desenhos animados e em um filme, dirigido pelo mundialmente famoso Steven Spielberg) e sua correlação com o período em questão. Ao contrário do que possa dizer o senso comum, o tema é bastante complexo e envolve discursos, narrativas e peculiaridades no que diz respeito à colonização da África. Ao se abordar o preconceito (seja ele étnico-racial, cultural etc.), este trabalho busca privilegiar novos temas que podem e devem ser debatidos em sala de aula. Seguindo o raciocínio de Silva (2015) defendemos que tais discussões fazem parte da agenda histórica – e historiográfica – do século XXI, onde cada vez mais os olhares estão voltados para estes tipos de abordagem, e a prática do ensino de História em sala de aula não pode ficar a margem desta realidade. No trabalho desenvolvido há a emergência em se estabelecer uma ponte entre a noção, o conceito do discurso e suas diversas ‘verdades’ encontra uma explicação plausível no que tange à sua utilização em sala de aula, pois o conhecimento empírico dos estudantes, bem como dos educadores, também, vem carregado de subjetividades e de carga ideológica. Não se configura em trabalho fácil para o historiador a diferenciação entre passado e História. Podem parecer termos sinônimos, porém, o que se observa com o advento da ‘virada linguística’, é que houve uma mudança do foco, que passou da ‘experiência’ para um olhar voltado para a questão da linguagem. Em poucas palavras, passou-se a valorizar a ‘narrativa’ em detrimento da ‘realidade’. Pretendemos trazer para a nossa realidade – a do educador e a do aluno - as características que tanto marcaram a Colonização europeia na África. A história se repete e para que ela seja validada e legitimada, o discurso, a narrativa de trazer para o presente um grande fato, um acontecimento de grande vulto, ainda se torna uma tentação para que o discurso dominante possa se manter em evidência por mais tempo possível. No caso das HQs essas narrativas de poder não seriam diferentes, haja vista que Eisner (1985) já preconizou que se trata do meio de comunicação mais produzido, difundido e consumido em todo o mundo. A narrativa envolvente de seus personagens somado a um apelo comercial e – por que não dizer – sentimental visaria arrebatar a juventude, ávida por este tipo de produção, que não raro, possuía uma mensagem ideológica

muito forte e que de maneira nenhuma resvala na sublimariedade. Um conceito bastante utilizado em nosso trabalho é o de local de fala proposto por Certeau, que estabelece que ‘toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural. Implica um meio de elaboração que circunscrito por determinações próprias’. (Certeau, 1982, p. 66). Como operacionalizaremos e dotaremos de sentidos essa nossa justificativa, principalmente no âmbito de sala de aula? A resposta para este questionamento não é das mais simples, haja vista, conforme já explanado, a utilização de HQs como ferramentas de suporte conceitual, teórico e/ou metodológico ainda é bastante recente. Porém, este cenário vem paulatinamente se modificando através dos tempos e hoje em dia este tipo de produção cultural pode tratar de temas bastante específicos, com o foco adequado, podendo trabalhar com o conceito de tempo, bem como ilustrar determinada época – seja a retratada, seja o período em que foi escrita: um clássico exemplo são as aventuras de Asterix e Obelix que cometem uma série de anacronismos e imprecisões históricas em suas páginas. Assim sendo, os fatores supracitados atribuem, sim, um juízo de valores, um discurso, uma narrativa que, por sua vez, pode ser ilustrada e exposta em sala de aula e, conseqüentemente, conferir sentidos aos estudantes no decorrer da exposição deste tema, bem como tantos outros. Ao utilizar a linguagem pictórica ficará muito mais visível a forma como os artistas, roteiristas e desenhistas encaravam determinados acontecimentos. Tintim, personagem do cartunista belga Hergé, muitas vezes foi alvo de críticas ao apresentar em suas páginas uma representação desfavorável dos povos sob a dominação colonial da Bélgica na África. Nesse viés, a discussão sobre colonização, racismo, preconceito e dominação intelectual toma forma, pois, este tipo de domínio tinha – e tem - como ponto de partida uma noção de superioridade, ou seja, um discurso de poder, que tem em sua narrativa um dos pontos a serem discutidos neste texto. Le Goff (2005) já buscava estabelecer (guardadas as devidas e cabíveis proporções a este trabalho) uma inter-relação entre acontecimentos do passado e suas contrapartes contemporâneas ao tentar relativizar as noções de idade média ‘bárbara’, ‘inculta’ e ‘supersticiosa’ com fatos que ocorrem em nosso tempo presente. Ou seja, a narrativa empregada para determinar certa época ou acontecimento está intimamente ligada às estruturas de poder que a cercam. Pois a história como representação do

passado dá margem a isso: a versões dos fatos. Cada época abriga em si o seu próprio discurso de modernidade, de vanguarda, ou em linhas gerais e simplistas consideram o modelo vigente (cultural, social, político etc.) melhor do que o passado. Foi assim com os renascentistas da Idade Moderna que tentavam a todo custo mistificar e dotar de sentidos pejorativos da Idade imediatamente anterior a sua. Vamos, pois, aplicar de maneira prática o que estamos tentando validar com tais informações. No que diz respeito ao trabalho, buscaremos covalidar o objetivo de nosso projeto ao tentar contextualizá-lo com a utilização de HQs em sala de aula. Guardadas as devidas e cabíveis proporções e utilizando-se destes fatores teórico-metodológicos que sejam a narrativa histórica, a utilização de HQs como fontes históricas e teremos um conjunto que, se não é plenamente satisfatório – apesar de esta ser a nossa intenção, mas acreditamos que não haja satisfação plena em se tratando de ensino de História – buscará estabelecer em sala de aula, uma conceitualização, não uma verdade pronta e acabada, uma representação de como se deu determinado fato, período ou época histórica.

Palavras-chave: Histórias em quadrinhos; Colonialismo; Imperialismo; África; Sala de aula.

Espaço de experiência e aprendizagem histórica: fontes escritas e imagéticas na construção do conhecimento histórico escolar

Ronaldo Cardoso Alves

Doutor em Educação pela Usp.

Professor do Departamento de Educação da Unesp/Assis e do PPGHS/UEL.

Coordenador do Laboratório em Estudos e Pesquisas

em Didática da História – LEPEDIH/Unesp/Assis.

A presente pesquisa objetiva investigar a construção de consciência histórica de estudantes dos anos finais do ensino fundamental, por meio da interpretação de fontes históricas de tipos e temporalidades diferentes, com a finalidade de verificar em que medida os estudantes identificam conceitos históricos em temas estudados, dotando-os de historicidade, bem como os relacionando ao próprio cotidiano e o de sua sociedade. Essa dinâmica favorece o estabelecimento das duas funções da consciência histórica: a orientação temporal e a construção de identidade. (Rüsen, 2001). Diante dos desafios de diferentes matizes, presentes na cultura histórica (Schmidt, 2012), a consciência histórica firma-se nas demandas que os seres humanos têm de construir interpretações para se haverem com suas próprias mudanças e de seu mundo, com a finalidade de enfrentar tais transformações por meio de suas ações. A primeira delas se refere à sua dimensão externa, pois a história possibilita aos seres humanos a criação de padrões culturais que constituem sentidos aos contextos sociais em que vivem cotidianamente. Por outro lado, a história fornece meios de orientação para criação de identidade firmada nas experiências pretéritas que as fazem vivenciar o presente e projetar o futuro. A concepção de que interesses de orientação

existencial geram ideias foi estudada por Reinhart Koselleck, promovendo uma racionalidade histórica possibilitadora da criação de ideias gestadoras de experiências históricas inéditas com vistas à satisfação de novos (e prementes) interesses de orientação, experiências que apontavam para novas expectativas. Ele percebeu que a consciência histórica surge da reflexão dinâmica a respeito da relação entre as experiências dos seres humanos e as expectativas que delas podem provir (ou não). A consciência histórica decorre, nesse contexto, da interpretação de experiências passadas, por meio de critérios de racionalidade histórica, que aludem à abertura (ou não) de horizonte de expectativas a serem vivenciadas no porvir. Expectativas que geram novas experiências, mediadas intelectualmente. Assim, tais conceitos remetem não somente à História, mas também à seu processo interpretativo, pois “[...] eles [os conceitos] remetem à temporalidade do homem, e com isto, de certa forma meta-historicamente, à temporalidade da história”. (Koselleck, 2006, p. 309). Mas como, meta-historicamente, pode-se refletir a respeito do processo histórico humano, bem como a respeito da temporalidade que a subjaz, com vistas à compreensão das experiências e expectativas nele contidas? A geração científica do conhecimento histórico no âmbito da cultura escolar, mais especificamente, na disciplina de História, dá muita importância aos conceitos substantivos existentes nos diferentes temas abordados. Nessa perspectiva, a pesquisa objetivou verificar se os estudantes conseguem, por meio da investigação inicial de fontes históricas a eles submetidos para interpretação, a identificação de conceitos substantivos no estudo da disciplina de História. Conceito substantivo é compreendido como o “conhecimento de conteúdos concretos sobre o passado [que se] referem a conceitos ontológicos da realidade humana e social” (Barca, 2000, p. 25), ou seja, conceitos importantes ao estudo da História, bem como à compreensão do presente como, por exemplo, por exemplo: revolução, democracia, nobreza, governo, estado, comércio, classe etc. (Lee, 2001, p. 9). Ao identificar e compreender determinado conceito substantivo, em sala de aula, em determinado contexto histórico, o estudante abre espaço para interpretar seu cotidiano, utilizando-se de tal conceito, porém respeitando as contingências de seu contexto histórico. Essa ação cognitiva permite, por exemplo, que o estudante compreenda o conceito de democracia no contexto da Antiguidade Ocidental, bem como o contextualize para a

modernidade europeia e para a sua ocorrência na contemporaneidade, escapando de uma compreensão anacrônica do conceito, tão presente no senso comum. A partir da compreensão do conceito substantivo o estudante pode analisar, por exemplo, diferentes informações as quais é submetido cotidianamente. Pode orientar-se temporalmente, identificar-se como ser humano, enfim, pode operar aspectos de sua consciência histórica no tempo. Entretanto, para se compreender os conceitos substantivos da História, outros conceitos são mobilizados, os quais possibilitam a consistência desse aprendizado. Eles possibilitam a interpretação do conhecimento produzido historicamente, pois estão subsumidos às operações mentais do pensamento histórico. Destarte, a pesquisa apresenta um trabalho empírico que se desenvolveu em três escolas públicas pertencentes ao estado de São Paulo, sendo duas localizadas no município de Assis (distante 430 quilômetros da capital) e uma na cidade de São Paulo. Dois instrumentos foram utilizados para a coleta dos dados. O primeiro deles, aqui denominado “Instrumento de Perfil Discente”, teve como objetivo coletar algumas informações para elaboração do perfil socioeconômico-cultural dos discentes das diferentes escolas participantes da pesquisa. Tal instrumento possibilitou o levantamento de algumas características pessoais (idade, gênero, etnia, renda familiar, entre outros) e geracionais (grau de instrução dos pais, profissão, entre outros). No aspecto cultural, o instrumento objetivou coletar alguns dados de hábitos dos estudantes, tais como acesso ao lazer e relação com meios de comunicação como a internet, por se constituir num veículo crescentemente utilizado, sobretudo pelas novas gerações que se adaptam com maior facilidade a suas ferramentas. Tais meios de comunicação participam ativamente do cotidiano da maioria dos alunos e também colaboram, de alguma forma, nas narrativas a respeito da História por eles construídas. Num segundo momento, ao longo da pesquisa, os estudantes responderam a um instrumento com questões que objetivavam perceber as semelhanças e diferenças na construção do conhecimento histórico, por parte dos grupos investigados. O “Instrumento Cognitivo” comporta um documento historiográfico que remete ao estudo do período colonial brasileiro, outro que se refere a uma notícia jornalística do jornal de maior circulação no país e, por fim, um documento imagético (uma charge) do mesmo jornal, que alude a uma situação que envolve a mesma temática nos documentos: o trabalho escravo. A partir da leitura dos documentos,

por parte dos estudantes, cinco questões foram feitas. A ordem das perguntas procurou ensaiar uma sequência didática muito comum nas aulas de História, quando da discussão de um tema por meio da interpretação de fontes históricas. Na pergunta inicial pretende-se perceber em que medida os estudantes conseguem identificar conceitos substantivos a eles relacionados. A segunda questão, por sua vez, adentra a discussão a respeito da relação que o estudante pode fazer entre os conceitos substantivos e o(s) tempo(s) históricos ao qual (aos quais) se relacionam. O processo de identificação do conceito substantivo e de seu tempo histórico possibilita, por consequência, a verificação da ocorrência de sua inter-relação temporal, ou seja, se o estudante consegue, por meio das fontes, relacionar passado e presente. Em outras e concisas palavras: se o aluno consegue relacionar o tema histórico estudado com seu cotidiano. Este é o objetivo da terceira e quarta questões. A última questão pretende ser um espaço em que, ao se deparar com uma questão estrutural da História que atravessa o tempo, o estudante reflita a respeito de possibilidades de orientação temporal, ou seja, de ideias que possam relacionar o espaço de experiência estudado a horizonte(s) de expectativa. (Koselleck, 2006). Nesse sentido, a pesquisa objetiva verificar em que medida se apresenta a identificação de um problema histórico, sua relação com a diversidade temporal, e a reflexão a respeito deste tema, tanto no processo histórico como em seu cotidiano, possibilitando, assim, o estudo da relação entre a aprendizagem histórica e o espaço de experiência dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino de História; Aprendizagem Histórica; Fontes; Espaços de experiência; Jovens.

A emoção e Ensino Aprendizagem de História: analisando as ilustrações sobre escravização e violação dos direitos humanos no Brasil existentes em duas coleções de livros didáticos de História do Ensino Médio

Sergio Antônio Scorsato

Doutorando em Educação pela UFPR.

Professor adjunto de Anatomia, Fisiologia e Neurologia Humana/PUC-PR.
Coordenador de Neuropsicologia e Aprendizagem e da Geriatria e Gerontologia da pós-graduação Itecne – Curitiba/PR. Pesquisador do LAPEDUH/UFPR.
sergioscorsato.itecne@gmail.com

Maria Auxiliadora Schmidt

Doutora em História pela UFPR, com estágios pós-doutorais em Didática da História pela Universidade Nova de Lisboa/Portugal, 2001 e em Teoria da História pela UnB.
Professora titular aposentada da UFPR, atuando como docente permanente do PPGE/UFPR.
Coordenadora do LAPEDUH – Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica/UFPR.
dolinha08@uol.com.br

Durante a leitura do artigo “Aprendizagem da Burdening History: desafios para a educação histórica” de Schmidt (2016) duas referências me chamaram a atenção enquanto pesquisador da Educação História e Neurociência. A primeira diz respeito ao conceito de história difícil a partir dos trabalhos de Bodo von Borries. E o segundo a citação da autora sobre as sete vergonhas nacionais estabelecidas por Lilia Schwarcz; Heloisa Starling (2015) sendo: a) Genocídio da população indígena, b) Sistema escravocrata, c) Guerra do Paraguai, d) Guerra de Canudos, e) Polícia política do Governo Vargas, f) Centros clandestinos de violação de direitos humanos, g) Massacre do Carandiru. Além disso, como aluno do doutorado, parte de minha pesquisa

inclui o uso do livro didático do ensino médio por professores e jovens alunos da Rede Pública Estadual do Paraná. As referências de Schmidt e o livro didático me impulsionaram na construção desta pesquisa ao despertar o interesse em observar como estão inseridas e são utilizadas as diversas formas de ilustrações que compõem parte dos livros didáticos de História as ilustrações históricas e qual a relação com a emoção e os processos de aprendizagem histórica. Bem como se estas ilustrações se enquadram no conceito de “Burdening History” proposto por Bodo von Borries (2016) e em duas das sete vergonhas nacionais estabelecidas por Schwarcz; Starling (2015) escravização no Brasil e violação de direitos humanos. Na construção do conceito de história difícil dentro da proposição de Borries (2018) podemos notar o enredamento do tema históricos pois, para o autor, este envolvimento é muito complexo, considerando que as pessoas necessitam de experiências, de relacionar-se com o outro e continuarem juntos e isto envolve, além da indubitável reflexão e necessária análise de eventos [...] (2011, p. 165)”. Quando nos detemos para a ponderar a respeito da “Burdening History”, conseguimos entender por que o sujeito tem dificuldade em interagir com este conteúdo. De acordo com Borries citado por Schmidt, (2016, p.165), a história difícil usualmente aborda fatos que envolveram conflitos diretos ou indiretos. O sujeito, ao rememorar situações conflituosas ou constrangedoras, requisita do seu sistema nervoso a área responsável pelas emoções, que ao ser ativada passa a interferir no processamento dos diferentes tipos de memória e assim nas diferentes fases do processo de aprendizagem histórica. Este processo em geral suscita sentimentos opostos assim, o que saiu vitorioso do conflito fica enaltecido por outro lado o perdedor fica cada vez mais deprimido, isto podendo perdurar por gerações. Para responder aos questionamentos iniciais desta pesquisa, de como estão inseridas e são utilizadas as diversas formas de ilustrações que compõem parte dos livros didáticos de História as ilustrações históricas e qual a relação com a emoção e os processos de aprendizagem histórica. Para tanto foi necessário um aprofundamento nas leituras que perpassam pela neurociência e aprendizagem histórica. No campo da Educação Histórica a fundamentação teórica esta pautada em Borries (2015) e Schmidt (2016). No campo da Neurociência das emoções embasei Antônio Damásio e Hilgard Atkinson, por abordarem temáticas os estudos das emoções e seus

desdobramentos no âmbito da educação como empatia conceito caro ao ensino e aprendizagem da História e impossível de ser desvinculado da emoção. A importância da empatia é externada por vários teóricos da Educação Histórica como Jörn Rüsen, Maria Auxiliadora Schmidt, Estevão Martins, entre como elemento primordial na construção da consciência histórica para teóricos como Rüsen (2015), pois empatia [...] é a capacidade de compreender os sentimentos [...] (Atkinson, 2002, p. 63), procurando experimentar de forma objetiva e racional o que sente outro indivíduo, ou seja, a capacidade de se colocar no lugar do outro. No que compete a emoção, enquanto manifestação, é a partir dela que o sujeito poderá adotar um posicionamento a respeito de um determinado fato e por meio desta capacidade acionar os diferentes processos de memorização necessário à aprendizagem histórica. Segundo Damásio (2003) as emoções básicas (alegria, tristeza, medo, raiva, surpresa, repugnância) são consideradas universais pelo reconhecimento através da expressão facial e são geradas por situações extremas, sendo o seu contágio entre os membros de um grupo social um potencial catalizador de comportamentos coletivos, como atestam os protestos e as manifestações que sacudiram todo o Brasil recentemente. Damásio (2003, p. 289) destaca o valor adaptativo das emoções e de sua função na interação social, e propõe uma classificação em termos de três tipos de emoções: de fundo (emoções mais vagas, como o entusiasmo e o desencorajamento), primárias (mais pontuais, como a tristeza, o medo, a raiva ou a alegria) e sociais (resultantes de um contexto sociocultural – como a empatia, a compaixão, a vergonha ou o orgulho). No âmbito metodológica minha pesquisa na proposta de investigação qualitativa, mais especificamente no que propõem Lessard – Hébert; Goyette; Boutin (2012) quando estruturam um estudo em três polos: 1 – Polo epistemológico onde o objeto científico e a problemática de investigação da pesquisa interagem com os teóricos que tratam da temática; 2 – Polo morfológico núcleo do qual fazer parte da metodologia onde o local, a hipóteses e conceitos utilizados são definidos e organizados e; 3 – Polo técnico onde estão inseridas as metodologias, análises e estratégias utilizadas nas investigações. Para a análise de conteúdo imagético utilizei a categorização criada por Farcas, 2006, p. 48. Como fonte utilizei as ilustrações inseridas dentro de duas coleções três volumes do livro didático de História (LDH) adotados para o triênio 2018-2020 em dois colégios públicos

de ensino médio do estado do Paraná, sendo uma da região da periferia e uma da região metropolitana da cidade de Curitiba. No processo de análise das duas coleções, como as ilustrações são apresentadas aos jovens alunos, procurei observar e responder às seguintes questões - qual a emoção primária, qual a emoção secundária e qual a emoção de fundo que as imagens seriam capazes de liberar nos jovens alunos? Estas ilustrações podem facilitar o processo de aprendizagem (memorização) do processo histórico como um todo? Pode esta ilustração como está posta no LDH favorecer a formação de uma narrativa histórica plausível, pelos jovens alunos? Como resultado parcial pude estabelecer o comparativo entre as duas coleções onde estruturei quadros analíticos divididos em campos nos quais pontuei a) tipo de ilustração que é colocada no livro; b) quanto a cor da imagem: colorida ou preto e branco; c) qual o tipo de emoção primária que poderá ser despertada no sujeito; d) qual o sentimento despertado pela visão da ilustração; e) qual a emoção de fundo estará ligada à visão e, f) qual o texto existente na ilustração. A partir da análise das informações coletados nestes quadros poderão ser efetuadas comparações, com a finalidade de sentir o impacto das figuras como elemento incentivador, motivador dos processos de aprendizagem Histórica.

Palavras-chave: Temas Controversos da História do Brasil; Burdening History; Aprendizagem histórica; Educação Histórica; Emoção.

Patrimônio ambiental em Mato Grosso: a criação do Parque Nacional de Chapada dos Guimarães

Tulasi Krishnadasi dos Santos Branco

Mestre em História pela UFMT.

Pesquisadora do grupo de pesquisa Educação Histórica: Consciência histórica e narrativas visuais (GPEDUH/UFMT/CNPq) vinculado ao Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH/UFPR).
tulasichap@gmail.com

Nos séculos XIX e XX, apareceram muitas preocupações com o meio ambiente, desde a preservação da fauna e flora até políticas ambientais para a recuperação de áreas degradadas. Iniciaram diversas ações no mundo e planejamentos para que os seres humanos não terminassem de destruir o que ainda restava. Devido a isso, foram realizadas eventos, conferências, congressos, manifestações, publicação de artigos, criação de leis e planejamentos de ações para frear toda essa devastação e alteração do meio ambiente, abrangendo todo o meio onde os seres humanos de alguma forma estão inseridos. Por perceber esses impactos ambientais, iniciei a pesquisa na graduação sobre o Parque Nacional de Chapada dos Guimarães, no Mato Grosso. Ano após ano sempre há ocorrências de queimadas e outras degradações no interior da Unidade de Conservação, que ocorre com maior frequência nos locais próximos a estrada e com presença humana. E devido a esse estudo inicial decidi dar continuidade ao objeto estudado, mas com um olhar voltado ao significado histórico que o Parque Nacional de Chapada dos Guimarães/MT, tem a para alguns membros envolvidos no processo de criação do Parque Nacional de Chapada dos Guimarães. As discussões sobre preservar a região onde hoje está localizado o município de Chapada dos Guimarães vêm desde o início do século XX, quando o vice-presidente Pedro

Celestino Corrêa da Costa, em 13 de setembro de 1910, assina o Decreto n. 262, e assim, declara como área de utilidade pública as terras devolutas existentes na encosta da serra da “Chapada”, zona entre as principais cabeceiras dos rios Cuiabá, Manso, Jangada, Casca e Roncador e seus afluentes até 6 km das respectivas nascentes. No ano de 1970, foi proposta à criação uma reserva biológica abrangendo as áreas do vale da Benção, sub-bacia do Coxipó e propriedade do colégio Buriti. Também na década de 1970, foram criadas outras leis municipais, proibindo o uso indiscriminado de fogo (1975), criação do Conselho Municipal de Meio Ambiente (1978) e no ano de 1976, a Resolução CNTUR n. 819, 2 de abril de 1976, cria a zona prioritária de interesse turístico no município de Chapada dos Guimarães com cerca de 30.000 hectares, assim como também foi proposta a criação de um Parque Nacional, tendo a cidade de Cuiabá como ponto de partida para locais de interesse turístico do estado (Costa, 2008). Dessa forma, o governo do estado declara essas terras como de utilidade pública para fins de desapropriação, através do Decreto n. 882, de 9 de fevereiro de 1977. E na década de 1980, houve um grande processo de luta para a criação e implantação do Parque Nacional de Chapada dos Guimarães, estiveram envolvidos nesse movimento a população que residia em Chapada dos Guimarães e Cuiabá, membros de Organizações não Governamentais. Havia diversos decretos e leis, mas nada era feito para se preservar de fato a região. Isso fica claro, quando membros de movimentos de ativistas, se deslocam para os rios e cachoeiras de Chapada dos Guimarães e retornam carregados de lixo. Além dessa degradação, também havia desmatamento, trilhas abertas irregularmente, construção de cabanas, plantações entre outras atividades que acabavam por causar grande impacto na fauna e flora. Naquele período muitos achavam que criar um Parque Nacional em Chapada dos Guimarães era impossível. No entanto, o grupo colocava que era possível se criar e cuidar de modo que, no futuro, as pessoas iriam entender o objetivo deles. Muitos eram contra o projeto, dentre eles estava a população de Chapada dos Guimarães e funcionários dos órgãos públicos ambientais da época. Achavam que ia dar muito trabalho, ter muitos gastos financeiros e que já havia muitos moradores nas regiões que fariam parte da área do futuro Parque Nacional. As principais organizações envolvidas no processo foram a Associação Mato-grossense de Ecologia (AME – Mato Grosso) que era

composta por moradores de Chapada dos Guimarães e de Cuiabá, constituída por intelectuais da Universidade Federal de Mato Grosso e do Movimento dos Artistas pela Natureza (MAPN), com diversos artistas que lutavam pela defesa das nascentes de Mato Grosso, tendo a frente o artista plástico Bené Fonteles e, por fim, a Associação para Recuperação e Conservação do Meio Ambiente (ARCA), em Chapada dos Guimarães, que trabalhou em conjunto com a população que residia no Jamacá, praticamente isolados de modo que seu principal objetivo era dar legitimidade às discussões ambientais para a criação do Parque Nacional e a preservação da nascente da cachoeira do Jamacá. Muitos Parques Nacionais no Brasil foram criados com a intenção da preservação, mas também houve áreas criadas para a utilização do lazer da população de cidades próximas. E um dos artigos do decreto federal n. 84.017, de 21 de setembro de 1979, tem em seu 2º parágrafo a finalidade dos Parques Nacionais do Brasil com “fins científicos, culturais: educativos e recreativos e, criados e administrados pelo Governo Federal, constituem bens da União destinados ao uso comum do povo, cabendo às autoridades, motivadas pelas razões de sua criação, preservá-los e mantê-los intocáveis.” Penso na construção de um projeto de doutorado utilizando o Decreto Federal sobre a finalidade dos Parque Nacionais, tendo como foco a educação. E os seguintes questionamentos: O que está sendo utilizado do que foi conquistado por esse grupo que lutou na década de 1980 para cria e deixar para as futuras gerações? Está sendo utilizado por elas? A população chapadense sabe da grande importância que esse Parque Nacional tem para o Mato Grosso? E o que fazer para que a consciência da população regional mude?

Palavras-chave: Ensino de História; História ambiental; Patrimônio ambiental; Chapada dos Guimarães; Parque Nacional.

Museu de periferia: possibilidade de uso de documento em estado digital para o Ensino de História na rede municipal de ensino de Curitiba

Vaneska Mezete Pegoraro

Mestranda em Educação pela UFPR.
Professora na educação municipal de Curitiba/PR.
vmpegoraro@uol.com.br

Por meio deste texto intencionamos apresentar reflexões sobre as possibilidades de trabalho com um saber histórico presente em documentos guardados em suporte digital, especialmente com documentos guardados no acervo em construção do Museu de Periferia (MUPE), para o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME). Na pesquisa de Mestrado que realizamos, buscamos sistematizar uma reflexão sobre o debate em torno do arquivo e identificar, no documento oficial da RME (Currículo para o Ensino Fundamental), os indicativos para o trabalho em sala de aula que consideram os documentos de acervo e seus desdobramentos. Neste sentido a problemática da investigação se pautou na preocupação quanto ao uso, em contexto escolar, particularmente no ensino de História dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Curitiba, com um saber histórico presente em documentos guardados em suporte digital, particularmente com os documentos do MUPE. O objetivo foi refletir sobre o significado dos documentos digitais e sua possível relação com o trabalho em sala de aula, como também aproximar os documentos do arquivo do Museu de Periferia com o Currículo de História do Ensino Fundamental da Rede Municipal da Educação de Curitiba. Os documentos do acervo do MUPE são portadores de uma história que, em nosso entendimento,

encontram espaço para o ensino de História, especialmente no 3º ano (I Ciclo). O Museu de Periferia está situado em um bairro de Curitiba chamado Sítio Cercado. Localizado na região sul, o Sítio Cercado fica a mais ou menos 17 km do centro de Curitiba. Os documentos do MUPE mostram um pouco da história sobre um movimento de ocupação de terrenos, com o objetivo de conquista pela moradia. Tomando a perspectiva da ocupação dessa região, um grupo de moradores manifestou a preocupação de que essa história fosse contada para as gerações futuras. Com esse objetivo, iniciou uma ação no sentido de coletar na comunidade materiais que pudessem contar esses acontecimentos, além de dar também à população jovem um local de expressão cultural. Na literatura sobre Arquivologia, encontramos como referência as produções da pesquisadora Dr.^a Ana Maria de Almeida Camargo e na construção para a escrita desse trabalho, além das reflexões feitas em suas aulas presenciais, destacamos a obra *Centros de memória: uma proposta de definição* como ponto para a compreensão sobre os centros de memória. A pesquisadora enfatiza a diferença entre as instituições que possuem custódia de documentos: os arquivos municipais, estaduais ou federais, bibliotecas/centro de documentação e os museus. De modo particular, o acervo do museu foi sendo constituído pelos documentos e/ou registros que as pessoas guardavam em casa, como um registro ou arquivo pessoal. Há relevância acadêmica para o debate que considera a Educação e a Arquivologia, pois abre mais espaços para que educadores do primeiro segmento do Ensino Fundamental registrem suas incursões nessa temática. No caso do espaço escolar, vemos que a aproximação dos alunos com os documentos de arquivos, exige muito mais do que uma visita ao museu onde os documentos estão expostos: exige um planejamento mais elaborado, que proporcione às crianças e jovens conhecer a que se referem os documentos que podem ser observados. Adriana Carvalho Koyama é, em nossa interpretação, uma das pesquisadoras que considera tais aproximações. No livro *Arquivos online: ação educativa no universo virtual* (2015) é possível identificar a sistematização em torno da interpretação das experiências dos arquivos públicos *online* para o ensino de História. A autora dedica-se a demonstrar que a preocupação em integrar os campos de saberes da Arquivologia e da Educação não é recente, mostra o crescente uso de documentos no ensino de História, o que tem atraído o interesse dos arquivistas, visando uma integração com

as práticas escolares e seus objetos de trabalho, como uma valorização dos arquivos e de seu papel social. O Currículo do Ensino Fundamental – 1º ao 9º ano – Volume V (2016) revela uma forma de pensar a escola, os conteúdos, a avaliação, entre outros aspectos. Compreendemos que o documento não é um reflexo objetivo das práticas escolares, mas apresenta formas de pensar e de legitimar o que caracteriza cada momento – neste caso, na cidade de Curitiba. Identificamos, ao analisar o currículo do município que o documento sugere possibilidades didáticas, tanto em relação aos *conteúdos* como em relação à *metodologia*, possibilidades de trabalho com arquivos, particularmente com os documentos guardados no arquivo do Museu de Periferia do Sítio Cercado. Também percebemos no documento uma fundamentação no que se refere à importância da interpretação histórica por meio com o trabalho com fontes, trazendo a explicação da “aula histórica”, que, entre seus pressupostos, pondera que toda criança e/ou jovem possui uma consciência histórica e que o professor, em sala de aula, deve considerar as carências e interesses das crianças ao trabalhar os conteúdos, aliando-os às fontes (primárias e secundárias) e assim oportunizando a interpretação dessas fontes. Também destaca o significado da produção, por parte das crianças e/ou jovens, por meio das narrativas, momento em que a criança poderá manifestar ou expressar a sua interpretação e/ou explicação sobre determinado conteúdo histórico. Entendemos que, quando o documento aponta para esses procedimentos para o ensino de História, favorece o desenvolvimento de competências históricas e ilumina a ideia que valoriza e potencializa o trabalho com as fontes e documentos. Ao realizar a análise do Currículo e conhecendo os documentos em estado digital do MUPE, é possível afirmar que existe a possibilidade de uso desses documentos em sala de aula, pois o texto curricular assume/direciona o trabalho para um diálogo metodológico que considera tanto a fonte (documento do MUPE) quanto o conteúdo que está registrado nesses documentos. Como esta pesquisa intencionou refletir sobre os documentos de arquivo (Museu de Periferia) e a sua relação com o ensino de História, podemos afirmar, após a análise do Currículo para o Ensino Fundamental (2016), que os documentos do acervo do MUPE se justificam no ensino de História nos anos iniciais sob duas perspectivas: 1.^a) Por meio dos conteúdos – que foram destacados anteriormente, especialmente no que se refere ao 3º ano; 2.^a) Por meio do

método de ensino, isto é, o caminho pelo qual esses documentos podem chegar à sala de aula e, por consequência, serem utilizados pelos professores em suas aulas. Percebemos que o currículo da Rede Municipal de Curitiba sugere uma aproximação ou possibilidade de trabalho em que os documentos do arquivo do MUPE podem ser explorados em sala de aula. Particularmente o terceiro ano (ciclo I) potencializa, de forma bastante clara, tanto o trabalho com documentos como o conteúdo “Ocupação e povoamento da cidade de Curitiba”, isto é, a história da ocupação e luta por moradia que marcou a região do Sítio Cercado marca a ocupação e povoamento de determinada região da cidade. Em outras palavras, esse conteúdo está presente nos documentos de arquivo do MUPE, que é a história de uma ocupação ocorrida na região do Sítio Cercado (bairro da região sul da cidade) no final da década de 1980. O arquivo do MUPE é portador dessa história, contemplada no currículo da Rede Municipal de Curitiba.

Palavras-chave: Ensino de História; Museu de Periferia; Acervos digitais; Documento de arquivo; História local.

Aprendizagem histórica dos jovens na cidade de Rosário Oeste (MT) através da educação patrimonial

Victor Póvoas Jucá Corrêa Lima

Mestrando em Ensino de História pelo ProfHistória/UFMT.

Pesquisador do grupo de pesquisa Educação Histórica: Consciência histórica e narrativas visuais (GPEDUH/UFMT/CNPq) vinculado ao Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH/UFPR).
victorpjcl@gmail.com

A presente comunicação consiste em uma discussão acerca do processo de cognição histórica acionado pelos jovens estudantes do ensino médio do município de Rosário Oeste/MT. Leva-se em consideração o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva de Schmidt, que defende a investigação permeando a elaboração de mecanismos que possibilitem uma percepção da relação ensino-aprendizagem na disciplina de história que torne os estudantes em protagonistas na produção de conhecimento histórico (Schmidt, 2009). Nesse sentido, o trabalho que ora se apresenta tem por objetivo discutir a educação histórica e patrimonial em uma escola estadual do ensino médio na cidade de Rosário Oeste. Por meio dos seus atores sociais, seus sítios históricos, lugares de memória, edifícios, e os diversos componentes da cultura material e imaterial, tomados enquanto fontes para o ensino de história, busca-se especificar os monumentos localizados na porção mais antiga da configuração da cidade de Rosário Oeste, comparando-os com os da cidade histórica de Cuiabá. Sendo assim, estudam-se os sítios que dão vozes ao passado. Através da aprendizagem histórica, e partindo da cidade e do meio social em que vivem, pretende-se fazer com que os jovens constituam sua consciência histórica, usufruindo de sua cultura material e imaterial e refletindo tanto sobre a valorização do passado quanto em um futuro possível.

A reflexão a partir das impressões dos jovens em relação a história local começa pelo reconhecimento do lugar em que estão inseridos, bem como das pessoas familiares – parentes, amigos, vizinhos, colegas – fazendo-os se perceberem como sujeitos históricos da dinâmica social em Rosário Oeste, buscamos uma constante reflexão de reconhecer, valorizar para preservar a cultura local e os espaços que constituem a cidade, priorizando o que é reconhecidamente como sendo patrimônio material e imaterial. As possíveis configurações que podem ser acionadas a partir da memória, para Michel de Certeau, são estruturas basilares do fazer histórico, e consistem tanto na arquitetura, nas ruas e largos, elementos constitutivos do imaginário urbano e expressão do lugar e seu legado, que sussurram por suas marcas e frestas a filigrana das histórias não contadas e seus personagens secretos. (Certeau, 2014). Portanto, será nas pistas alocadas nas construções existentes no centro histórico da cidade Rosário Oeste, nas percepções oblíquas que representam um sentido memorial da paisagem, que conta e reconta as histórias, os tipos, as pechas contidas em seus logradouros, das pistas contidas nos relatos de seus agentes, que segundo Ginzburg, compõem as tramas a serem decifradas. (Ginzburg, 1989). Em decorrência desses princípios fundantes, utilizar a análise de Rüsen no processo de interação dos estudantes protagonistas e professores que atuam no desenvolvimento da relação de ensino e aprendizagem da ciência histórica, a partir de instrumentos que acionem sua consciência histórica em uma experiência mobilizadora, conectores das diversas dimensões da aprendizagem histórica no que se refere ao uso das fontes históricas e suas narrativas. (Rüsen, 2015). Usamos como exemplo a experiência realizada no período da graduação, em Cuiabá, enquanto bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência revelando ser possível a constituição da consciência histórica a partir de alguns artefatos e seus pressupostos enquanto fontes histórica, bem como sua correlação com a dimensão vivenciada pelos protagonistas em relação a existência humana, estando a mesma equivalente no tempo e sua produção cultural, através da análise e interpretação de sua narrativa plausível (Corrêa Lima, 2018), as quais permeiam algumas retratações e culturas relatadas a contrapelo, onde a memória é o *lume* que se estende ao presente e se atualiza na composição dos seus signos a cerca daquele passado (Montenegro, 2016) e como esses relatos relacionados ao contexto vivenciados pelos protagonistas A experiência aplicada em Cuiabá será também promovida na cidade de

Rosário Oeste, em uma escola de tempo integral, onde propomos uma busca sensorial pela cidade, suas memórias e tradições, com seu traçado urbanístico setecentista e os elementos fundantes da memória rosariense em concomitância com a experiência em sala de aula relacionadas ao ensino de história. Nessa resignificação pode-se utilizar a impressão trágica da resistência que para Said a cultura traz em si um compêndio de resignificações que partem do confronto dos diversos atores sociais diante da relação de dominação, e que dela emana os signos sociais estabelecidos por meio do contato. (Said, 2011). Logo, a resignificação é transmutada pelo contato colonizador e colonizado, ou melhor, escravizado, simultaneamente organizando uma nova configuração da religiosidade e santidade, não perdendo o seu teor da dominação. A dimensão histórica que o valor estético impõe possibilita elaborar uma reconstrução da memória em tempos imemoriais preceptivo nas pistas e nos relatos que decifram o conhecimento histórico. Pensando a partir da ciência da história, a cognição histórica situada desses jovens protagonistas, e a dimensão de historicidade contida na filosofia benjaminiana, onde, diante da finitude do acontecido daquilo que se vivenciou e na infinitude do que a memória nos permite lembrar que está intimamente ligado a aquilo que passou e do que está por vir. (Benjamin, 1994). Ou seja, a relação presente, passado e futuro, tecendo os fios, elaborando os tecidos da memória, onde os protagonistas estão envolvidos na trama social. Em âmbito central, pensar a cultura escolar e a cultura juvenil, integrantes da cultura histórica, bem como a escola e os respectivos artefatos da cultura histórica fortemente ligada ao cotidiano da vida dos jovens protagonistas, sendo esta uma escola com funcionamento em regime integral, que concomitantemente vem a ser um patrimônio público e histórico, em que ao mesmo tempo fortalece os agenciamentos plurais da sociedade, bem como buscar nestes relatos as histórias através das múltiplas elaborações possíveis, onde nelas se vislumbra o desencadear da primeira chave do processo, onde refletir a história local e dos jovens protagonistas inseridos ao processo, casa, escola, cidade, o fluxo dos rios, das praças, festas de santo e afins. (Fronza, 2014). Nesta perspectiva, estudar a educação histórica e a educação patrimonial a partir da cidade da qual eles fazem parte é fundamental para reconhecer-se sujeito da história da sua cidade, do seu estado, de sua nação e do nosso mundo.

Palavras-chave: Educação Histórica; Jovens; Educação patrimonial; Cognição histórica; Protagonismo juvenil.

GPD 5. A constituição do saber histórico escolar: livros e narrativas didáticas



A constituição do saber histórico escolar pode ser evidenciada pelo conjunto de textos didáticos responsáveis pela institucionalização da história escolar. Essas narrativas didáticas compõem o código disciplinar da História no Brasil. Entendida enquanto artefatos, que configuram de diferentes formas o cotidiano escolar, essa literatura didática destinada aos alunos e professores de História assume na pesquisa a função de fontes que permitem conhecer a história das disciplinas escolares. Diante desse debate, este GPD tem como objetivo reunir pesquisadores que tomam como objeto de investigação os livros e narrativas didáticas em História. O objetivo será compreender a constituição da disciplina escolar de História a partir da análise dos livros e narrativas didáticas.

Coordenação: Osvaldo Rodrigues Júnior (UFMT); Luís César Castrillon Mendes (UFGD)

A ausência da revolta “rusga” nos livros didáticos: onde fica a história local?

Ana Paula Lima Botelho

Mestranda em Ensino de História pelo ProfHistória/Unemat.
Professora de História na rede de ensino estadual de Mato Grosso (Seduc-MT).
anabot73@gmail.com

O trabalho foi pensado a partir do planejamento de aula para discussão das revoltas do período regencial brasileiro, com a duração de 3 aulas, realizada em uma escola estadual no município de Várzea Grande, Mato Grosso, com uma turma do 2º ano do Ensino Médio. A experiência didática teve como objetivo entender as motivações para as revoltas nesse período e perceber a ausência da revolta de 30 de maio de 1834, a “Rusga”, ocorrida em Cuiabá, nos livros didáticos. As aulas foram realizadas com o auxílio de livros didáticos e manuais didáticos com o conteúdo sobre as revoltas regenciais e a História da “Rusga” e o estudo por meio de revisão bibliográfica, com leituras de autores que trabalham as temáticas de ensino de história e história local, além da análise de livros didáticos. Para realizar a análise do livro didático foram escolhidos o Projeto Mosaico: história, anos finais, de Claudio Vicentino e História Global 2, Gilberto Cotrim. Ambos são parte do Programa PNLD, onde o governo federal fornece às escolas de educação básica pública obras didáticas, pedagógicas e literárias. As aulas tiveram seu início com a leitura dos textos nos livros didáticos e a identificação dos movimentos descritos pelos alunos. Cada grupo expôs o movimento revoltoso designado, onde ocorreu, como aconteceu, quem foram os idealizadores. Após o término das apresentações dos alunos, foi exibido a história da Rusga, onde ocorreu, suas características, consequências, entre outros detalhes. A partir da apresentação da Rusga, os alunos levantaram perguntas e problematizações sobre o tema: por que mostrar a história de algumas

províncias como importantes a todos e outras províncias não recebem destaque? A tendência histórica predominante não se faz através de temas regionais, pois aparenta não ter muita importância, mas partir da localização do poder político? Para Maria de Lourdes Fanaia (2014, p. 103) é visível, na produção dos materiais didáticos, a ausência do tema Rusga, quando deveria estar associado com o ensino de história nacional e regional, conforme os Parâmetros curriculares nacionais (PCN). Para Bittencourt (2008, p. 161), a análise da bibliografia, assim como da seleção de documentos ou excertos de determinadas obras historiográficas, contribui para a percepção da tendência histórica predominante, assim a tendência histórica predominante não se faz através de temas regionais, pois aparenta não ter importância nacional para professores e alunos. Os elementos que constituem os livros didáticos perpassam pela introdução ao tema, textos e imagens, mapas e glossários. Mas elementos que façam menção às histórias locais não são encontrados. A história regional deve estabelecer a relação entre as exigências sociais e à experiência de vida dos alunos e enfatizando de forma contextualizada os fatos históricos que determinaram nossa atual sociedade mato-grossense, envolvendo seus costumes, vocabulário e crenças entre outras características do povo cuiabano. Sobre a ausência da Rusga nos livros didáticos, fica a impressão de que alguns assuntos não são prioridades, e a pergunta que se repete é: quem decide o que é prioridade dentro dos conteúdos didáticos.

Palavras-chave: Ensino de História; História local; Historiografia; Livro didático; Rusga.

As teorias das relações raciais nos livros didáticos de História

André Filipe Gonçalves Lopes

Mestrando em História pela UFMT.

adrefilipelopes033@gmail.com

Apresenta resultados parciais de pesquisa em desenvolvimento no Programa de Iniciação Científica – Pibic da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), que tem como objetivo analisar as teorias das relações raciais, com enfoque na perspectiva de Gilberto Freyre e Florestan Fernandes, nos livros didáticos de História aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Os objetivos específicos do trabalho foram: a) realizar uma revisão bibliográfica da obra de Gilberto Freyre e Florestan Fernandes; b) conhecer as bibliografias que tratam das relações raciais nos livros didáticos de História; c) fazer um levantamento dos livros didáticos de História aprovados pelo PNLD 2017. Analisou-se o livro *Da hominização à colonização rumo à conexão dos continentes*, da editora Saraiva. Na análise assumimos como referencial teórico-metodológico a sociologia do conhecimento a partir das contribuições de Pierre Bourdieu. Para isso, utilizamos o conceito de campo, com o intuito de compreender o campo científico ou campo da produção erudita e as suas lógicas. Ainda o conceito de “jogo de referências”, por entender-se que a cultura letrada é sustentada na relação entre “autor” e “lector”, sendo o papel da sociologia do conhecimento promover uma crítica epistemológica e sociológica da leitura” Também o debate acerca dos sistemas de ensino e sistemas de pensamento. Dessa maneira, ao analisar as obras de Gilberto Freyre e Florestan Fernandes compreendeu-se os lugares ocupados por esses autores no campo científico e da produção erudita. Ainda, considerando que as suas obras são resultado do “jogo de referências”, característico da cultura letrada. Os resultados parciais nos permitiram observar o caráter das teorias raciais, bem como das relações raciais, com o teor teórico e historiográfico da narrativa e escrita dos autores esboçados, todavia, com ausência de uma discussão mais profunda acerca da problemática.

Palavras-chave: Ensino de História; Teorias raciais; Livros didáticos; História do Brasil; Identidade.

A figura bandeirante nos discursos históricos e curriculares

Andressa da Silva Gonçalves

Mestranda em História Social pela UFPA.
Membro do Núcleo de Estudos sobre Formação de Professores
e Relações Étnico-raciais (GERA/UFPA).
andressa_g.m@hotmail.com

Mauro Cezar Coelho

Doutor em História Social pela Usp.
Professor associado da Faculdade de História e do PPGH/UFPA.
Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação
de Professores e Relações Étnico-Raciais - GERA/UFPA.
maurocoelho@yahoo.com.br

Este trabalho propõe-se a discutir a inserção da temática das Entradas e Bandeiras nos currículos escolares. A década de 1990 traz diversas mudanças para o âmbito escolar. A primeira é a publicação da Lei 9.394/2003, de Diretrizes e Bases da educação nacional, tal dispositivo legal estabelece os agentes históricos que a história escolar deve incluir nos currículos. Outra importante inflexão no mesmo ano foi a inserção no Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) de uma avaliação gerida por especialistas dos livros didáticos com a finalidade de filtrar obras que estivessem fora das regulamentações estabelecidas pelo Ministério da Educação. Tal medida é significativa, já que a partir daquele ano, o estado não apenas compra e distribui, mas também regulamenta e avalia a produção de livros didáticos detendo um *controle* dos saberes veiculados na educação básica. (Mirand-De Luca, 2004.). Partindo desses marcos, pretendemos investigar como o tema bandeirante se inseriu nos discursos oficiais e posteriormente nos currículos escolares e livros didáticos. Durante a pesquisa para dissertação nos inquietamos com as diversas roupagens que o bandeirante adquiriu em momentos históricos específicos, em diversas medidas, tais roupagens ainda estão presentes nos currículo escolar de história. (Goodson, 1997).

Assim, empreendemos a pesquisa bibliográfica sobre o uso político do bandeirante desde a proclamação da política até a ditadura militar, também foi feita análise dos currículos de vinte estados brasileiras. Nossa intenção foi perceber como a figura sertanista foi se construindo até o presente, e mais importante perceber se esse personagem ainda se encontra nas prescrições escolares. Neste trabalho recorremos a análise de discurso de Bakhtin (2006), o autor afirma que a língua não é um sistema de regras imutáveis, já que à medida que falamos e escrevemos a língua passa por uma série de mudanças, o que acontece é que muitas vezes, nós como usuários não conseguimos perceber essas modificações linguísticas. A língua segundo Bakhtin, nada mais é do que um sistema abstrato de normas que não se aplicam na vivência da língua, já que os parâmetros utilizados na fala serão definidos nos contextos em que for utilizada. Esta abordagem leva em conta a sua historicidade, assim o discurso se torna um “elemento concreto de feitura ideológica”. (Stella, 2005, p. 178). Segundo tal teoria o aspecto ideológico do discurso é mais importante que as características linguísticas, já que em contextos concretos o uso das palavras e o sentido dado a elas, são mais importantes que a linguística. Dessa forma, o discurso somente pode ser estudado quando junto do contexto em que foi falado ou proferido, pois nunca se pode separar o discurso das motivações do seu locutor. Desta forma, tal conceito nos ajudará na análise da bibliografia e principalmente dos currículos escolares. Utilizaremos também o conceito de cultura histórica de Le Goff (1996), esta não é constituída apenas de projeções acadêmicas, mas também da totalidade das diversas facetas presentes em uma esfera social, buscando perceber os sujeitos que a criaram, os meios pelos quais se difundiu e a sua recepção social. Assim a cultura histórica é a percepção de um passado, percepção que pode ser reelaborada e reinterpretada com o passar do tempo. Com a temática das Entradas e Bandeiras podemos perceber que embora as demandas sociais tenham dotado a narrativa com revisionismo e criticidade, ainda há resquícios da imagem apologética do bandeirismo. Percebemos durante o estudo que a imagem do bandeirante foi extremamente utilizada em momentos importantes da história do Brasil. Tal uso da memória ocorria tanto pelo governo oficial, como por grupos contestadores, revelando o uso abrangente desse recurso histórico para legitimar demandas e grupos sociais. Desde a República, a memória bandeirante foi

extensivamente evocada, destacamos, a Proclamação da República em que a elite regional paulista resgatou os laços com os antepassados bandeirantes para reivindicar a direção país, a Revolução Constitucionalista, em que a memória bandeirante foi mobilizada tanto pelo estado de São Paulo, quanto pelo regime varguista. Ressaltamos também o uso da memória bandeirante na Era Vargas, neste período houve uma intensa produção intelectual voltada para associar o movimento bandeirante a marcha para o oeste promovida pelo governo de Vargas. Salientamos o uso da retórica sertanista na construção de Brasília, neste momento o impulso desbravador bandeirante foi associado a expansão para oeste, simbolizada pela fundação de Brasília. Por último, a ditadura militar, esta evocou a mitologia bandeirante tanto no impulso desenvolvimentista voltado para a Amazônia, como na adesão de elementos simbólicos bandeirantes na cultura militar. Nestes processos históricos, a memória bandeirante se fez presente para legitimar ideais e principalmente emprestar a essas intenções valores associados aos sertanistas paulistas, entre estes se destaca a vocação desbravadora e civilizadora. Com a análise dos currículos escolares, percebemos que o bandeirante continua se fazendo presentes nesses documentos, sempre relacionados aos seus feitos, legitimados por uma longa e intencional construção deste símbolo nacional. Fizemos alguns questionamentos para os currículos analisados, não apenas sobre a temática bandeirante, mas sobre a concepção de história adotada, sobre a educação étnico-racial e também sobre a percepção desses documentos sobre os livros didáticos. Acreditamos que tais perguntas nos darão uma visão abrangente sobre os currículos estaduais. Os currículos que citam diretamente a temática são quatro: Amapá, Distrito Federal, Goiás e Minas Gerais. O estado do Amapá em seu programa apresenta vários tópicos sobre o tema bandeirista, embora não explane sobre o objetivo da temática. O Distrito Federal também enumera a matéria em seus conteúdos, colocando como objetivo do tema o entendimento da expansão do território brasileiro. O programa de Goiás também acrescenta o sertanismo nos tópicos de conteúdos básicos, mas não explica o objetivo deste. O último estado a elencar o tema é Minas Gerais e coloca como função das Entradas e Bandeiras ressaltar a importância dos bandeirantes para a expansão do território. Percebemos então que dentre os vinte currículos, quatro trabalham diretamente com a temática. Como dito anteriormente há

currículos que trabalham de forma indireta com a questão bandeirante, enumerando assuntos que se relacionam com esta temática. Entre os vinte currículos analisados, dez citam assuntos em que os bandeirante certamente serão citados, estes estados são: Bahia, Espírito Santo, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Pará, Rio de Janeiro, Rondônia, São Paulo, Sergipe e Tocantins. Entre os assuntos que provavelmente farão referência o bandeirante e foram sugeridos nos currículos; temos: Formação e expansão territorial, identidade nacional, mineração, missões jesuíticas, construção de heróis brasileiros e guerra dos emboabas. É importante destacar que mesmo que tais documentos não abordem diretamente a temática das Entradas e Bandeiras, se elencam conteúdos que relacionam-se diretamente com esta e ao serem trabalhados o bandeirante também vai ser um elemento importante da discussão. Portanto, consideramos que tais currículos também disseminem a memória bandeirante. Neste estudo, destacamos processos históricos em que a memória bandeirante foi amplamente evocada em discursos políticos, em seguida analisamos se a mitologia tão utilizada para legitimar grupos e demandas específicas continua nos currículos escolares, para tanto, analisamos os currículos de vinte estados. Percebemos que a temática sertanista se faz presente nestas prescrições escolares, em tais documentos mesmo que não haja a referência explícita as Entradas e Bandeiras, se enumera conteúdos intimamente relacionados a temática bandeirante, como expansão territorial e a guerra dos emboabas. Logo, a presença desse tema é evidente nas formulações curriculares.

Palavras-chave: Ensino de História; Historiografia; Bandeirantes; Discursos curriculares; Identidade nacional.

Cidadania e os movimentos sociais no Ensino de História por meio do livro didático

Guilherme Nogueira M. Muzulon

Mestrando em História pela UFGD.
guilhermemuzulon@gmail.com

O livro didático de História é entendido como um produto e um artefato cultural, algo próprio da lógica de mercado contemporânea, bem como um promotor de saberes históricos oficiais e, portanto, autorizados pelos agentes que ocupam o campo do ensino de História escolar. Este artigo apresenta um dos resultados da análise realizada durante a dissertação de mestrado do autor. O resultado aponta para a forma como as representações de movimentos sociais são utilizadas, de maneira articulada com o texto total do livro didático, para desenvolver o conceito de cidadania. Vale dizer que este conceito é exigido pelos editais que imputam exigências às editoras e seus autores quanto à fabricação do material didático. Foram analisadas representações de movimentos sociais de três livros didáticos distintos, cada qual ocupante do primeiro lugar de vendas no respectivo período em que foi utilizado nas escolas públicas brasileiras. Trata-se de livros didáticos de História do terceiro ano do Ensino Médio, referentes ao Guia do PNLEM de 2008, ao Guia do PNL D de 2012 e ao Guia o PNL D de 2015. A investigação ainda oferece um embasamento para se compreender de que modo certos movimentos sociais têm sido representados e apontam, com isso, as concepções que os leitores ideais podem ter, tais como os professores de História e os alunos. O tema, ou melhor, o objeto de que trata este artigo é a relação entre o conceito de cidadania e de movimento social em livros didáticos de História que circularam em escolas estaduais, brasileiras, entre os anos de 2008 e 2017, compreendidos entre três Guias do Livro Didático, sendo o do

Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) de 2008, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2012 e o PNLD de 2015.

Palavras-chave: Ensino de História; Livro didático; Saber histórico escolar; Cidadania; Movimentos sociais.

Aprendizagem histórica: um estudo sobre a competência narrativa de estudantes do Ensino Médio

Ione Machado Santos

Graduanda do Curso de Licenciatura em História/UEFS.
ione.0205@hotmail.com

Valter Guimarães Soares

Mestre em Literatura e Diversidade Cultural pela UEFS.
Professor de Prática de Ensino de História/UEFS.
vgsoares@uefs.br

Trata-se de uma pesquisa exploratória sobre a competência narrativa de estudantes do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública da cidade de Feira de Santana/BA. A investigação partiu de duas questões centrais, articuladas entre si: os alunos têm aprendido história na escola? Que tipo de aprendizado histórico se realiza? Estes questionamentos brotaram de experiências de trabalho de campo em escolas da referida cidade, constatando-se permanências de práticas que configuram um modelo tradicional de ensinar-aprender História. Frente a este quadro, e partindo da premissa de que um dos objetivos centrais da história escolarizada é o desenvolvimento da competência narrativa dos/as estudantes (Cerri, 2010), e considerando também que a consciência histórica se expressa através da narrativa, a pesquisa colocou como objeto diagnosticar o nível de aprendizagem histórica dos estudantes a partir de uma base empírica, delineando-se como objetivos a) identificar indicadores de aprendizagem histórica dos alunos a partir da análise de narrativas históricas escritas, b) problematizar em que medida o Ensino de História escolarizado contribui para o desenvolvimento da competência narrativa dos estudantes; e c) especular sobre as

relações entre a produção de narrativas e a construção do conhecimento histórico. O estudo em questão ancora-se nos princípios e procedimentos do campo da Didática da História. De forma mais específica, se inscreve no território de investigação do ensino escolar da História. (Saddi, 2012). Em razão disso, incorpora e dialoga também com pressupostos e modos de fazer da Educação Histórica, na medida em que pergunta e busca respostas sobre a construção do pensamento histórico e a formação da consciência histórica da juventude. (Schmidt e Barca, 2009), buscando fundamentar a problemática da cognição histórica na própria epistemologia da História. (Cainelli e Schmidt, 2011). Enquanto disciplina científica específica a Didática da História, tem por objetivo investigar o aprendizado histórico como uma das dimensões e manifestações da consciência histórica (Rüsen, 2010). A Educação Histórica, por sua vez, “estuda as ideias históricas dos sujeitos em contextos de escolarização”. (Germinari, 2012, p. 273). A aproximação com uma teoria das operações da consciência que constituem o aprendizado histórico conduz aos conceitos-chave da pesquisa: a narrativa histórica e a competência narrativa. Aquela é a operação básica na qual se resume as diferentes funções da consciência histórica. (Rüsen, 2011, p. 43); a outra é compreendida como uma competência essencial e específica da consciência histórica e que pode ser definida a partir de três elementos: conteúdo, forma e função, que correspondem de maneira respectiva às competências de experiência, interpretação e orientação. (Rüsen, 2011). Conforme os objetivos projetados foram delineados alguns caminhos e ferramentas metodológicas, assim definidos: a) observações de práticas de ensino de história na referida escola; b) aplicação de questionário com vistas a traçar um perfil do alunado; c) aplicação de uma prova com questões do Enem com uma temática específica para dimensionar o desempenho das estudantes; d) produção de narrativas sobre o negro na sociedade brasileira, a partir de um conjunto de imagens previamente selecionadas e ordenadas de forma cronológica. O trabalho de análise foi efetuado a partir da leitura cruzada dos dados, embora as narrativas constituam o corpus principal. Ao todo, foram produzidas 74 narrativas, e do conjunto foi construída uma amostra representativa com 24 delas. Para analisá-las utilizou-se um bloco de perguntas elaboradas pelos integrantes do Grupo de Investigação em Didática das Ciências Sociais (GREDICS), em diálogo com as contribuições de Jörn

Rüsen. Seguidamente, sob a inspiração da Teoria Fundamentada em Dados (Grounded Theory), as produções dos estudantes foram agrupadas em categorias. As narrativas foram classificadas inicialmente em dois grandes grupos: *narrativas históricas* e *não históricas*. Identificamos uma quantidade significativa de textos (17%) com teor basicamente descritivo, *relatos* sem embasamento histórico e produções que se caracterizam enquanto *listas* (17%). Dentre os textos que atendem aos critérios da narrativa histórica e se desenvolvem enquanto trama, relacionando atores/personagens, informações, tempo e espaços históricos, verificam-se textos pouco elaborados, e há aqueles que se aproximam do ideal de uma competência narrativa. Neste grupo, algumas narrativas analisadas foram classificadas como *simplistas* (46%), pois carregam fragilidades, principalmente com relação aos marcadores temporais, e apresentam equívocos historiográficos, anacronismos e informações descontextualizadas. Encontramos ainda narrativas mais estruturadas, que articulam melhor tempo, espaço, atores e acontecimentos históricos, além de demonstrar um maior desenvolvimento das competências de experiência, interpretação e orientação. Estas foram classificadas enquanto *contextualizadas* (20%), pois já se percebe uma temática coerente e bem delimitada quanto ao contexto espaço-temporal. O diagnóstico se mostra preocupante no que diz respeito à aprendizagem histórica dos/as estudantes, visto que parte considerável dos textos não se classifica enquanto narrativa histórica (34%), e aqueles que podem ser enquadrados enquanto tal são em sua maioria simplistas (46%). Na sua maior parte, as narrativas indiciam fragilidades na articulação entre as diferentes temporalidades, informações históricas fragmentadas e desconexas, incoerência temática, e conseqüentemente inconsistências em relação às competências de experiência, interpretação e orientação.

Palavras-chave: Ensino de História; Aprendizagem histórica; Competência narrativa; Jovens; Ensino Médio.

Produzindo livros didáticos de História: análise do espaço didático-editorial brasileiro - 1990-2010

Jandson Bernardo Soares

Doutorando em História pela UFRN.

Membro do grupo de pesquisa Espaço, Poder e Práticas Sociais/UFRN.

jandson_ze@hotmail.com

Nos meados de 2017, foi possível observar no espaço escolar brasileiro um intenso debate sobre o que deveria ser ensinado nas escolas dos 26 estados brasileiros e Distrito Federal, tratava-se da elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse processo se delineou através de uma série de consultas públicas e reestruturação do documento que viria a ser oficial a partir das opiniões coletadas, tendo sua versão final instituída em 22 de dezembro de 2017, para o Ensino Fundamental. Uma das organizações que participou desse debate foi a Associação Brasileira de Autores de Livros Educacionais (ABRALE), uma associação civil sem fins lucrativos, fundada em 1992 e composta por autores de livros educacionais. Assim, perguntamos: Como se desenrolaram as disputas em torno da constituição das prescrições para o livro didático de História para o Ensino Fundamental II, a partir do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), quando se analisa a relação entre o Estado brasileiro e os autores de livros didáticos? Quais táticas e estratégias são utilizadas por esses últimos para transformar as prescrições, indicadas através dos editais, no livro didático materializado, adquirido por tal Programa, e como indicam a maneira que esses saberes podem ser praticados no espaço escolar, entre as décadas de 1990 e 2010? Tais perguntas direcionam este trabalho ao estudo da relação entre o Estado brasileiro e os autores de livros didáticos, como se desenrolaram as disputas

em torno do que deveria ser o livro didático de história, como estas se materializaram no livro e nas práticas de ensino sugeridas, enquanto formas de diálogo entre os espaços escolar e didático-editorial brasileiros. Para estabelecer essa discussão, parto de alguns conceitos de Michel de Certeau (2013), a saber: espaço, habitabilidade, táticas e estratégias. A escolha desses conceitos está associada ao desejo de analisar as relações sociais em torno do conceito de livro didático, compreendendo essas como práticas espaciais relacionais, em que os agentes sociais se utilizam de hierarquias próprias ao espaço social analisado ou se apropriam de práticas constituídas como práticas de outros espaços. Essas relações, segundo Certeau, estariam demarcadas por disputas e contratos em que os agentes sociais se tencionam para estabelecer as práticas sociais coerentes com a espacialidade em que se encontram. Esses consensos marcariam a dimensão da habitabilidade do espaço, compreendida aqui como a capacidade de mobilizar um repertório de ações e conceitos que, ao serem utilizados, constroem uma coerência com o espaço social em que os agentes estão inseridos. Tal repertório, segundo esse autor, compreenderia elementos de três ordens, os quais constituiriam o mundo social: 1º) o crível, 2º) o memorável e 3º) o primitivo. Utiliza-se também dos conceitos de tática e estratégia. Compreende-se como estratégia as ações calculadas objetivamente a partir das relações de poder, ligadas a um lugar próprio ou instituição, que representaria ações mais estruturais e da ordem do coletivo. Já as táticas estão ligadas aos movimentos circunstanciais, filiando-se à dimensão da inteligência e das manipulações. Estas corresponderiam à formulação das ações para driblar o instituído, se dando assim muito mais no âmbito do individual e de sua capacidade de jogar com o instituído sem se comprometer. Tomar a análise a partir desses dois conceitos possibilitará verificar as práticas tanto em termos coletivos como individuais dos autores de livros didáticos em suas práticas de produção. A execução desta pesquisa abordará três tipos de fontes diferentes, que possibilitarão visualizar, as relações estabelecidas no processo de produção de livros didáticos em seu aspecto relacional com o espaço escolar e didático-editorial. O primeiro tipo são os editais do PNLD do Ensino Fundamental, edições 2005, 2008, 2011, 2014, 2017. Esses documentos permitirão que se observem as prescrições que foram estabelecidas no espaço escolar no que tange à delimitação dos aspectos que os livros didáticos de História

devem possuir. O segundo tipo de fontes a ser analisado são os documentos produzidos pela ABRALE da década de 1990 e 2010, que se constituem em sua maioria de boletins informativos em que a associação apresenta a seus membros, publicamente, suas concepções, assim como eventos idealizados em que se estabeleceram os debates e discussões. Por último, escolheu-se analisar os livros didáticos de História do Ensino Fundamental, a fim de localizar a forma como os autores traduziram as prescrições, inicialmente mencionadas, em objetos materiais, passando das ideias às coisas. Em virtude da grande massa de produções, estabeleceram-se três critérios de seleção que estão atrelados à circulação das obras no cenário nacional. O primeiro ateu-se às três coleções mais adquiridas por meio do PNLD para o Ensino Fundamental II – entre 2001 e 2014. Para isso, aportou-se nos dados estatísticos disponibilizados pelo do Fundo Nacional da Educação (FNDE). No entanto, vale salientar que tais estatísticas se demonstraram insuficientes para as edições anteriores a 2011, o que obrigou a selecionar um segundo critério: a presença da coleção em mais de uma das edições do PNLD estudadas. Na ausência desses parâmetros, adotou-se um terceiro critério: obras filiadas a editoras com maiores índices de aquisição pelo Programa, a saber: FTD, Scipione, Saraiva e Brasil, que estiveram nos Guias do PNLD. A escolha por esses parâmetros está voltada à ideia de que esses livros realmente estiveram nas mãos de alunos e professores, portanto, fizeram parte do cotidiano escolar. Ao mesmo tempo, esse recorte permitirá identificar o perfil de livro que foi escolhido pelos profissionais da história durante essas duas décadas. Para trabalhar essas fontes, optou-se por fazer uso da história dos conceitos (*Begriffsgeschichte*), proposta por Reinhart Koselleck. Para pensar os elementos intertextuais para além da observação dos conceitos e seus significados atribuídos, aportou-se no que Roger Chartier apontou como protocolos de leitura. Para Chartier, essas ferramentas seriam de dois tipos. A primeira seria metatextual, ou seja, estaria presente no interior do próprio texto, na qualidade de direcionamentos dados pelo autor ao leitor. O segundo tipo se daria através da estratégia tipográfica, representada pelas escolhas do editor no momento de transformar o texto em um impresso. As disputas em torno do conceito de livro didático têm se utilizado do espaço público, como espaço de debates e disputas, processo que já pode ser visualizado superficialmente, mas que ainda será analisado

com mais afinco. As avaliações são o grande foco da ABRALE, uma vez que se configuram como um dos caminhos para disputar e consolidar conceitos e ideias de livro didático, o qual se daria através da elaboração de critérios de qualidade desse material. Foi possível também constatar que autores, representados pela ABRALE, e editores, representados pela ABRELIVROS, tem relações marcadas por conflitos e colaborações. As disputas giram em torno da dimensão capitalista da produção de livros didáticos, envolvendo questões como direitos autorais, aumento do repasse das editoras para os autores, a constituição de novos formatos de livros que desvalorizam o papel social dos autores. Tal fato coloca autores e editores de lados diferentes desse jogo. No entanto, sempre que esses desejam alcançar esferas de poder mais elevadas, como por exemplo, o poder executivo, ou inferir contribuições sobre as políticas públicas em debate no espaço público, esses dois grupos estabelecem mútua colaboração, fato que pode ser assistido em questões como o PNLL (2006), ou a BNCC (2017), assim como para a reformulação das avaliações do PNLD.

Palavras-chave: Ensino de História; ABRALE; PNLD; Livros didáticos; Mercado editorial.

Identidade nacional e a formação racial brasileira no ensino escolar de História do Brasil no advento da república - décadas de 1890-1920

Leonardo Castro Novo

Doutorando em História pela UFFA.

Professor de História na rede estadual de ensino do Pará (Seduc-PA).

leonardokastro@hotmail.com

O presente trabalho apresenta e discute como a questão racial relacionada à identidade nacional esteve presente no ensino escolar de história, sobretudo nos livros didáticos de História do Brasil, na Primeira República. A preocupação com a construção da nação e a busca de uma identidade coletiva (que estava diretamente relacionada com a questão racial) para o país, seria uma tarefa que iria perseguir a geração intelectual da Primeira República. No ensino escolar de História do Brasil também houve reflexos dessas questões. As análises dos regulamentos educacionais publicados durante a Primeira República indicaram que a questão da formação nacional também entrou no currículo escolar, porém, sugerindo estudos de História do Brasil, sobretudo, a partir de 1500 e concentrados nas “narrativas de viagens” e nas “biographias dos grandes homens” ou dos “brazileiros mais notáveis”. Porém, é a partir da análise dos livros didáticos publicados por autores da época que verificamos que a preocupação para com a identidade nacional relacionada com a questão racial esteve presente no ensino escolar de história no início da República no país. Neste sentido, foram analisadas obras didáticas da educação primária e secundária de diversos autores publicados e utilizados no período, tais como “História do Brasil. (Curso Superior)”, de João Ribeiro, “Pequena História do

Brazil por perguntas e respostas – para uso da infância brasileira”, de Joaquim Maria de Lacerda, “Resumo de História do Brasil”, de José Benevides, “Lições de História do Brasil”, de Raphael Galanti, “Lições de História do Brasil”, de Alfredo Balthazar da Silveira e “História do Brasil”, de Rocha Pombo. As obras didáticas de História do Brasil publicadas no início do século XX, em relação à organização dos conteúdos, são divididos em unidades ou “Lições” sobre a história do país, sobretudo, de história baseados em acontecimentos político-administrativos, organizados de forma cronológica. Foram mapeados os conteúdos das obras destes autores com o intuito de identificar o lugar e a representação dos elementos considerados formadores do Brasil (indígenas, europeus e negros) e a discussão acerca da formação nacional. Em todos os livros analisados, o que predomina é iniciar a história do país com as grandes navegações e o “descobrimento” do Brasil e, conseqüentemente, com o protagonismo do europeu enquanto sujeito histórico no país. Os livros didáticos da época também abordam temas sobre os indígenas e os negros, dedicando algumas unidades a eventos na História do Brasil relacionados a esses grupos. Nos livros analisados do início do século XX, também foi identificado que além das unidades citadas, alguns livros didáticos mencionam os três elementos formadores do Brasil, influenciados pelas teorias raciais no que diz respeito à presença das “três raças” que formaram o país. O que predomina nos livros é o pensar a sociedade brasileira formada em uma hierarquia racial, com a presença de elementos inferiores e superiores; a mestiçagem não é vista como elemento positivo; o sucesso da nação brasileira foi prejudicado pela presença e “mistura” das “três raças”. Neste contexto, os europeus são tratados como sujeitos fundamentais na formação da história do país, ao enfatizar os feitos de personagens lusitanos em destaque na construção da nação brasileira; já indígenas e negros são representados principalmente como os elementos inferiores que não contribuíram de forma positiva e decisiva ao país, suas ações não são consideradas fundamentais na formação nacional. Deste modo, no ensino escolar de História do Brasil no início do século XX, apesar de haver uma preocupação em abordar a constituição nacional e os grupos “raciais” constitutivos do país, continua a narrativa da história do país baseada na perspectiva discursiva eurocêntrica e no protagonismo de personagens europeus em detrimento da participação de indígenas e negros na história da formação da nação.

Palavras-chave: Ensino de História; Ensino escolar de História; História do Brasil ensinada; Identidade nacional; Formação racial brasileira.

Identidade de gênero nos livros didáticos de História e Língua Portuguesa em tempo de escola sem partido

Luís César Castrillon Mendes

Doutor em História pela UFMT, com estágio pós-doutoral em Estudos da Linguagem pela mesma instituição.
Professor adjunto do Curso de Licenciatura em História e PPGH/UFGD.
luismendes@ufgd.edu.br

O trabalho apresenta um percurso teórico em torno da temática de gênero por meio da análise de cinco coleções de Língua Portuguesa e História, do ensino médio, que mais foram distribuídas no Brasil pelo Programa Nacional do Livro Didático, referente ao ano de 2015. A escolha dessas duas componentes curriculares se deu por serem áreas que comumente apresentam assuntos em torno dessa “problemática”, no geral abrindo ensejo a escritoras ou personagens femininos da literatura e/ou tópicos em torno desse assunto. Salienta-se que não desconsiderar que discursos generificadores estão presentes em outros livros didáticos de outras disciplinas é fundamental, mas, dada a proposta deste texto, não é possível levá-los em conta. Com base em Scott (1992), o termo gênero se refere à diferenciação social que atribui papéis culturais e históricos ao posicionamento dos sujeitos, independentemente de qualquer extrato biológico, podendo desdobrar-se em diferentes sistemas articulados com categorias a exemplo de “raça” e classe. Dessa maneira, a diferença relativa ao gênero – mulher cisgêneras e mulheres transgêneras/homens cisgêneros e homens transgêneros – se subdivide em outras diferenças em termos de classe social, condição financeira, “raça”, sexualidade, lugares de pertencimento, entre outros, que constituem essa diferenciação inicial. Pode-se privilegiar a existência de

múltiplas identidades ao invés de uma identidade única e homogeneizadora para as diferentes configurações de pessoas. Ou seja, existem diferenças na própria diferença, como adverte Scott (1992). Essa constatação trouxe à tona um debate que torna possível articular o gênero na qualidade de categoria de análise, o que constitui a opção metodológica adotada neste texto, não perdendo de vista que ela precisa ser articulada com outros condicionantes sociais, citados anteriormente. O conceito de gênero, articulado a outras relações sociais, evidencia diversos sistemas de poder e de dominação, trazendo a dimensão política para a análise. (Scott, 1991). Esse conceito pode ser uma categoria útil de análise histórico-educacional, na medida em que assegura operacionalmente um maior detalhamento de processos sociais pouco conhecidos. Assim, com base em Scott (1992) – História das mulheres cisgêneras e transgêneras – ampliamos para os de homens transgêneros – deve ser um campo inevitavelmente político, como política deve ser a postura do intelectual, voltado à pesquisa necessária, como propõe Abdala Júnior (2002) ao defender o mundo plural das representações humanas. Diante desse quadro teórico, podemos afirmar que as categorias de feminino e de masculino são instáveis e voláteis. Em vez de supor que as identidades são auto evidentes e fixas, o trabalho de Butler (1990/ 2006) detalha os processos pelos quais a identidade é construída no interior da linguagem e do discurso. O sujeito não existe desde o nascimento, mas é instituído em contextos específicos. Nesse sentido, produzir material didático que não ponha em contato essa ampliação teórica do que seja masculino e feminino é escamotear os diferentes sujeitos que produzem a História contemporânea, além de naturalizar os diversos processos de opressão contra minorias de gêneros. De maneira geral, nas coleções de Português aprovadas, merecem relevo a presença da literatura africana, diversidade e heterogeneidade cultural brasileira, seguramente fruto da implantação da Lei n. 10.639/2003, que obrigou o ensino da história, cultura e literatura africana. Questões relativas à identidade de gênero, bem como no tocante aos diversos tipos de violência, preconceito e discriminação pelas quais a mulher e outras identidades de gênero estão sujeitas, ainda estão longe de se tornar presentes nas páginas dos livros de Língua Portuguesa utilizados pelos jovens brasileiros. Com relação ao componente curricular História, há uma ocorrência maior da participação das mulheres nas narrativas, mas

ainda é muito insuficiente quando se trata da temática de (trans)generidades. Cabe destacar também que elas aparecem numa espécie de narrativa secundária, ou seja, em boxes, separadas da narrativa principal, sob títulos diversos tais como: “curiosidades”, ou então, “Você sabia que”. Assim, pode parecer ao aluno que a participação feminina se situa hierarquicamente inferiorizada em relação ao enorme contingente masculino presente nas coleções analisadas. Diante da análise das fontes, ou seja, das cinco coleções do PNLD/2015 mais utilizadas por professores e professoras no Brasil, verifica-se que as discussões referentes a gênero estão identificadas com a história ou com o protagonismo das mulheres nas narrativas, persistindo o dualismo homem X mulher. Outras distinções na diferença entre esses gêneros não aparecem, seja na componente Português seja na História. Quando emergem elementos que poderiam fomentar uma discussão sobre a temática das (trans)generidades, tais como o travestimento no carnaval, as coleções não articulam os exemplos, ou imagens às reivindicações que diferentes grupos, na atualidade, exercem para serem respeitados e reconhecidos, ao autodeterminarem suas identidades. Constatou-se também que há uma preocupação muito maior por parte dos livros de Português com literatura africana, assim como, no caso dos livros de História, com questões étnico-raciais. Enquanto isso, na preocupante realidade brasileira, persistem a intolerância, a violência, a discriminação e a estereotipização de qualquer grupo ou atitude distintos da heteronormatividade historicamente arraigada na Literatura e na História nacionais, que forjaram identidades hegemônicas em detrimento de muitas outras silenciadas em objetos culturais de grande circulação, como é o caso dos livros didáticos.

Palavras-chave: Discurso; Identidade de gênero; Livros didáticos; História; Língua Portuguesa.

As representações indígenas no livro didático de História: leituras de alunos Xavantes de Campinápolis (MT)

Mirian Regina Camargo Barroso

Mestre em Ensino de História pelo ProffHistória/UFMT.
Professora de História na educação básica municipal de Campinápolis/MT.
miriancamargo273@gmail.com

As multifaces do livro didático e a importância que este material ganha com a massificação da educação atraem as pesquisas da área da educação para este objeto e as pesquisas se multiplicam com inúmeros enfoques, pesquisadores utilizam-se de vários caminhos para se analisar o livro didático, pelo efeito prisma que ele – o livro didático – pode assumir. Pode se atribuir este efeito as inúmeras possibilidades que o olhar sobre o livro didático nos apresenta, do olhar de um pesquisador podem se refratar uma gama de linhas de pesquisas, quando perpassam o livro didático, emitindo um leque “colorido de perguntas e respostas” a partir desse olhar. As pesquisas que têm como objeto o livro didático se multiplicaram a partir das décadas de 1980 e 1990 e continuaram em crescimento no decorrer do século XXI. Dentre elas, destacaram-se as investigações preocupadas com os conteúdos das obras didática. Pesquisar os sujeitos presentes no livro didático é um caminho bastante utilizados nas pesquisas e dar enfoque a um grupo específico, no caso o indígena, vem se afirmando como campo fértil a ser explorado com a implantação da Lei n. 11.645/2008, que altera a Lei n. 9.394/1996, modificada pela Lei n. 10.639/2003, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”. No entanto esta temática pode ser observada

como objeto de pesquisa muito antes da aprovação desta lei, num breve levantamento bibliográfico podemos perceber os esforços de muitos estudiosos tanto da História como da Antropologia em fazer um debate sério e consistente acerca dessa problemática, o sujeito indígena na História do Brasil. Com a finalidade de compreender como os alunos indígenas percebem as representações dos indígenas nos livros didáticos de história e na tentativa de obter o ponto de vista deste grupo acerca desta temática, nos propomos a trabalhar com a abordagem qualitativa que tem como premissa um caráter exploratório, que considera aspectos mais subjetivos, como percepção, interpretação, motivação na realização de fenômenos que nos fornecerá informações, que permitem uma maior reflexão dos dados obtidos através da aplicação de questionários e/ou entrevistas. Esta abordagem requer um contato maior com os pesquisados e seu contexto. Sendo professora da rede pública da educação básica, lotada em escolas no município de Campinópolis – MT, com população indígena da etnia Xavante, estimada em mais de 50%, e que este percentual se reflete dentro das salas de aula, creio que saber, ou pesquisar como o aluno indígena recebe a História que o Livro didático “conta”, é essencial para se fazer uma educação democrática e pautada diversidade. A coleção que será analisada será História passado e presente, que foi a coleção adotada pela escola e é atualmente a coleção utilizada, de autoria de Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi, ela mestre em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, ele Bacharel em Língua Portuguesa pela Faculdade de Filosofia, letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, também têm parceria na coleção Teláris, também da Editora Ática, para o ensino fundamental. Esta coleção é composta de 3 volumes e datada do ano de 2016. Em seu texto de apresentação os autores se dispõem a oferecer instrumentos para interpretar e analisar criticamente a realidade e tratar de assuntos do passado partindo de perguntas do presente, faz um alerta ainda que esta coleção revela que não existe uma história linear e única da humanidade. Nossa análise tentará perceber estas afirmações em relação a temática indígena. Para tanto utilizaremos o questionário com instrumento de registro da experiência de debate e análise do LDH. A princípio penso que a temática indígena e a Lei n. 11.645/2008 deve ser introduzida na explanação juntamente com os objetivos da pesquisa que irá se realizar. Planejo utilizar o quadro de análi-

se que está em anexo (apêndice B) e proporcionar aos estudantes a oportunidade de manusear o LDH, folheando e observando agora com a perspectiva do olhar para o indígena. A partir do momento de contato com o LDH, será aplicado o questionário que parte de uma abordagem qualitativa o que significa que almejamos captar a sua opinião, sua experiência e principalmente sua leitura do LDH enquanto indígena, e assim concluir se estes estudantes se sentem ou não representados, o que acham das representações que os livros trazem deste grupo. Serão propostas questões abertas, de forma que os estudantes poderão justificar ou exemplificar, relatar suas experiências e principalmente apresentar seu ponto de vista em relação a representação indígena no LDH. A escolha do questionário se pauta na necessidade de captar a maior quantidade de informações, por isso as questões abertas serão essenciais. Neste sentido os questionários se encaixam na categoria de documentos primários, uma vez que foram produzidos pelas pessoas que estão sendo estudadas. Como iremos produzir os documentos para ser analisados, neste caso os questionários, não incorremos na dificuldade de acesso aos documentos, porém teremos de estar atentos a etapa da análise das respostas, ou análise do conteúdo ou codificação dos dados, pois de acordo com Godoy, “Ela parte do pressuposto de que por trás do discurso aparente, simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar”. (Godoy, 1995, p. 23). Na análise dos questionários será considerada uma série de fases entre elas a pré-análise, que já foi feita, que seria a fase da organização, da produção do projeto, outra fase é a exploração do documento, que se baseia na aplicação e posterior leitura dos questionários adotando procedimentos de codificação, classificação e categorização, para assim entrarmos na fase do tratamento dos resultados e interpretação que compreender ir além do conteúdo manifesto. Estar sensível as manifestações, tanto da etapa da tabela como do questionário se o estudante está com dificuldades para entender ou responder alguma questão é fundamental, pois a participação do estudante deve ser efetiva, sua opinião deve ser claramente exposta para assim conseguir um levantamento que dê corpo a sua fala, ao seu ponto de vista. Utilizando de mais possibilidade que a pesquisa qualitativa oferece, esta pesquisa valendo-se de outro caminho - o estudo de caso - pois se tem como objetivo analisar detalhadamente um fenômeno específico, para isso iremos a campo para

oportunizar que a opinião deste grupo seja registrada, interpretada e traduzida em dados que nos ajudarão a construir um ensino de história que respeite a diversidade e principalmente escrever sua história, uma demanda apresentada por Circe Bittencourt. Existe ainda uma nuance de Etnografia, dado que estamos trabalhando com um determinado grupo étnico, e deste estudo resultará uma descrição de uma manifestação deste grupo. A etnografia pode ser definida como “a arte ou ciência de descrever uma cultura ou grupo.” No entanto esta pesquisa não se enquadra com uma pesquisa etnográfica pois não se debruça o tempo suficiente para uma análise mais global, e sim tem como foco um assunto determinado e que não demandará do recorte temporal que uma pesquisa etnográfica exige. A aplicação do questionário será precedida de uma atividade de exame dos livros didáticos do História que são utilizados atualmente na escola, foi preterido trabalhar com um grupo focal, visto que um dos objetivos da pesquisa é levantar o ponto de vista dos estudantes xavantes, pretende-se trabalhar com os alunos do ensino médio, o número de participantes não está definido até o momento. A introdução da temática indígena e dos objetivos da pesquisa se faz necessária para que compreendam e assim permitam a coleta e o uso dos dados, para o andamento do trabalho. Uma tabela para o registro das representações que os estudantes identificarem nos LDH, será uma etapa introdutória com o intuito de despertar nos pesquisados- agora na posição de pesquisadores- o olhar para estas imagens e ou temas. Esta tabela constará de colunas que devem ser preenchidas de forma numéricas de acordo com a percepção dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino de História; Livro didático; História indígena; Xavantes; Campinápolis/MT.

A ditadura militar nos livros didáticos do Brasil

Oswaldo Rodrigues Junior

Doutor em Educação pela UFPR. Professor adjunto do Departamento de História, PPGHIS e ProfHistória/UFMT. Membro do Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas – NPPD/UFPR.
osvaldo.rjunior@gmail.com

Leticia Seba

Graduanda do Curso de Licenciatura em História/UFMT.
Bolsista de iniciação científica do Pibic/UFMT.
leticiasebacdoc@gmail.com

Recentemente, o presidente do STF Dias Toffoli disse à imprensa que prefere chamar a ditadura militar de “movimento de 64” alegando que “os militares foram um instrumento de intervenção e, se algum erro cometeu, foi, ao invés de ser o moderador que, em outros momentos da história, interveio e saiu, eles acabaram optando por ficar”. As declarações foram dadas em um momento que movimentos pró-intervenção militar ganhavam força no País. O ex-ministro da educação do presidente eleito Jair Messias Bolsonaro, Ricardo Vélez Rodríguez ainda declarou que não houve golpe, e o regime militar não foi uma ditadura. Ainda segundo ele, os livros didáticos deveriam mudar “na medida em que seja resgatada uma versão da história mais ampla.” O ex-ministro acredita que o golpe de 31 de março foi “uma decisão soberana da sociedade brasileira” e a ditadura “um regime democrático de força”. O presidente eleito Jair Messias Bolsonaro, ao aproximar-se a data da consolidação do golpe de 64, orientou que os quartéis comemorassem a “data histórica”. O texto que deveria ser lido nos quartéis, redigido pelo ministro da Defesa, Fernando Azevedo e Silva ressaltava as “lições aprendidas” no período, porém, sem qualquer autocrítica aos militares. A decisão do presidente gerou inúmeras reações. Parlamentares, órgãos institucionais e representantes da sociedade civil reagiram contrariamente à determinação de comemoração da data de início dos 21 anos da ditadura militar no país. Tais declarações também foram

repudiadas por historiadores, jornalistas e artistas especialmente nas redes sociais, onde diversas vítimas de censura, repressão e tortura do período militar, compartilharam suas histórias a fim de contrariar esse revisionismo histórico proposto pelo presidente. Christian Laville (1999) ao tratar da “guerra de narrativas” no ensino de História indicou que por muito tempo o ensino da História teve a função de “formação cívica”, responsável por contribuir para os processos de conformação dos Estados Nacionais. De acordo com este autor, o fim da Segunda Guerra Mundial marcou a vitória da democracia e a mudança na disciplina, que passou a ter como objetivo a “formação para a cidadania democrática”. Assim, a História deixou de formar o “cidadão-súdito” para formar o “cidadão-participante”. Os conteúdos deixaram de ser dirigidos e restritos e passaram a ser variados e relativos. Essa “guerra” é alimentada pelo caráter multiperspectivado da História, que permite diferentes interpretações de um determinado evento histórico. Acerca da ditadura militar no Brasil, Carlos Fico (2004) explica que existem versões e controvérsias. Em relação as causas do golpe, o autor identifica três correntes fundamentais: Ciência Política, as análises marxistas e a valorização do papel dos militares. Para o primeiro conjunto de trabalhos, o golpe foi fruto da “imobilidade” ou falta de apoio do governo Goulart. Em reação a essa perspectiva, os marxistas desenvolveram análises que defendem a concepção de que a crise econômica do país entre 1962 e 1964 tiveram contribuição fundamental. No último conjunto de trabalhos, as pesquisas realizadas pela equipe do Centro de Pesquisa e Documentação da Fundação Getúlio Vargas – CPDOC/FGV contribuíram para compreender o papel dos militares no golpe, por meio de entrevistas realizadas com agentes que participaram do movimento. É possível perceber que, apesar das narrativas dos livros didáticos atuais não se diferenciarem muito, essa guerra de narrativas juntamente com a disputa de memórias sobre a ditadura militar tem se tornado cada vez mais visível no Brasil atual e que o regime militar ainda hoje pauta grande parte da vida política do Brasil, e em diversos momentos o debate acerca desse período surge, a fim de legitimar determinados lados políticos. Portanto, o presente trabalho tem como objetivo analisar as narrativas históricas acerca do golpe e da ditadura militar no Brasil nos livros didáticos de História do contexto do Regime Militar sendo esses *História do Brasil* de Sérgio Buarque de Holanda, publicado no ano de 1972 pela Companhia Editora Nacional; o de Armando Souto Maior, publicado no ano de 1974 pela

Companhia Editora Nacional; o também intitulado *História do Brasil* de Olavo Leonel Ferreira, publicado no ano de 1978 pela Editora Ática; e por último, também de mesmo título, o do autor Arnaldo Fazoli Filho, publicado no ano de 1977. Utilizamos como metodologia a obra *Manuais escolares: contributo para uma análise*, de José Carlos Morgado que traz os objetivos de: averiguar a maior ou menor fidelidade do manual escolar ao programa disciplinar; identificar o modelo de ensino-aprendizagem subjacente ao manual escolar; avaliar o tipo de informação veiculada pelo manual escolar; analisar as formas de seleção de conhecimento; analisar a forma de organização do conhecimento e, detectar o modelo profissional implícito. Estando a par do contexto dos livros analisados, buscamos selecionar alguns dos objetivos propostos que nos permitem a possibilidade de formular e emitir um juízo crítico em relação ao material analisado, levando em consideração a censura imposta pelo regime militar e sua influência na produção desses livros. Levando em consideração também o conceito de *habitus* pensado por Pierre Bordieu, passemos agora a observar o modo como no contexto da ditadura militar as narrativas analisadas foram construídas e pensadas. Tendo em vista que os quatro manuais analisados foram produzidos e publicados na década de 1970, onde o regime vivia seu período de maior autoritarismo, é notável em suas narrativas a intenção de produzir estratégias e práticas que procurem legitimar um projeto. Isso pode ser percebido pois, na medida em que constroem a figura de João Goulart, descrevendo como o mesmo era visto por setores militares de forma pejorativa, cunhando seu governo em diversos momentos como populista e enfatizando suas “tendências esquerdistas” e “antiamericanas”, no momento em que se trata propriamente do golpe, ou da “revolução” ou “movimento” como é abordada pelos autores, as motivações desse acontecimento já parecem ser justificáveis. Diante disso, entendemos que os livros didáticos analisados não apresentam elevado rigor científico, bem como seu modelo de ensino e aprendizagem preocupa-se mais que o aluno memorize informações, não permitindo ao leitor uma reflexão crítica acerca do período militar. Pudemos identificar também que as representações construídas nessas narrativas têm por objetivo legitimar o governo militar vigente na época. a fim de produzir estratégias e práticas que procurem legitimar o projeto do governo vigente.

Palavras-chave: Ensino de História; Ditadura militar; Livros didáticos; Guerra de narrativas; História do Brasil contemporâneo.

Livros didáticos para o Ensino de História: produção acadêmica em periódicos brasileiros (1970-2018)

Nadia Gaiofatto Gonçalves

Doutora em Educação pela Usp.

Professora associada no Departamento de Teoria e Prática de Ensino/UFPR.

nadiagg@ufpr.br

Este trabalho é parte de uma pesquisa que tem por objetivo analisar como o ensino de História foi abordado em periódicos acadêmicos de Educação, de Ensino e de História, a partir dos anos de 1970, até 2020. O recorte aqui proposto volta-se para os artigos que tratam dos livros ou manuais didáticos relacionados ao ensino de História, buscando-se averiguar neles como o tema foi contemplado, ao longo do tempo – aqui, contemplando-se a produção desde 1970 até 2018. O início dos anos de 1970 demarca no Brasil o momento de criação e consolidação de Programas de Pós-Graduação e de periódicos acadêmicos, foi a referência temporal inicial da pesquisa. Este recorte inicial está relacionado à proposta de periodização da História do Ensino de História no Brasil, apresentada por Schmidt (2012), que, com base no conceito de código disciplinar, indica quatro períodos mais marcantes nesta produção: “construção do código disciplinar da história (1838-1931); consolidação do código disciplinar da história (1931-1971); crise do código disciplinar da história (1971-1984); reconstrução do código disciplinar da história (1984-?)” (p.78). Para a autora, o que demarca os dois últimos períodos são, respectivamente, a Lei n. 5.692/71 e seu impacto no Ensino de História; e um movimento de “volta ao ensino de História”, após a ditadura, com a busca de novos referenciais. Também, assume-se aqui o pressuposto de existência, no Brasil, de um “campo específico do ensino de História” (Schmidt, 2012, p.76),

para o qual se volta essa investigação. Esta pesquisa pode ser compreendida como um estado da arte. Sua fonte foram periódicos acadêmicos nacionais (Sirinelli, 1996), constantes no Qualis – Capes, com classificação mínima entre A1 e B3, das áreas de Educação, História e Ensino, com objeto que permitisse a inserção de artigos sobre Ensino de História. Foram aplicados os seguintes filtros na listagem geral de periódicos Qualis 2013: seleção dos periódicos das Áreas de Educação, História e Ensino; exclusão de periódicos internacionais e daqueles nacionais cujo objeto específico não abrangesse o tema ensino de História; seleção de periódicos que estivessem indicados como relevantes (A1 a B3) para ao menos duas áreas das três contempladas na pesquisa, resultando em 101 periódicos. A seleção dos artigos foi feita com base no título, nas palavras-chave e no resumo, a partir do critério de que o trabalho deveria ter foco central no Ensino de História, independente do problema colocado, da abordagem, do recorte ou do referencial escolhido. Para a abordagem do problema de pesquisa, e orientando o olhar sobre as fontes, foi assumida a acepção de campo, no caso científico, como “o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem [...] a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas” (Bourdieu, 2004, p. 20). Cada agente, durante sua trajetória e em seu *habitus*, incorpora disposições duráveis adquiridas e regras deste campo – o que, por sua vez, condiciona suas representações sobre o mundo e sobre o próprio campo –, que tem relativa autonomia em relação a pressões externas. Nesta perspectiva, os periódicos acadêmicos constituem instrumentos que podem ser utilizados pelos agentes do campo, para o fortalecimento de determinado viés e como orientadores do que não deve ser feito, no sentido de menor aceitação e legitimidade. Nesta pesquisa assume-se que estas produções são utilizadas e exercem influência nas representações e *habitus* dos agentes, tanto do campo acadêmico, contribuindo para novas pesquisas, publicações, apresentações de trabalhos, indicações de leituras para estudantes, ou seja, na sua difusão e consolidação; quanto em outros campos, como o escolar, na medida em que há um poder simbólico em operação no reconhecimento de autoridade do campo acadêmico e das produções dele derivadas, no sentido de lutas de representações. Dentre as revistas pesquisadas, a grande maioria (62%) teve início nos últimos vinte e cinco anos, o que pode ser decorrência

tanto da consolidação dos Programas de Pós-Graduação no país, quanto das exigências estabelecidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) aos pesquisadores, em especial docentes, vinculados a estes Programas (Cirani, Campanário e Silva, 2005; Fonseca, 2001). Até o momento, nesta pesquisa, foram já identificados 1.274 artigos sobre ensino de História. Estes foram classificados, conforme seus objetos, em eixos temáticos, com seus respectivos focos, a saber: 1) Saberes e práticas docentes - o que, como e porque os professores pensavam ou ensinavam; 2) Conteúdos específicos - temáticas ou conceitos específicos ensinados na disciplina; 3) Recursos didáticos - recursos produzidos para o ensino de História; 4) Disciplina - discussão da História como disciplina escolar e em sua função; 5) Fontes - uso didático de fontes históricas; 6) Formação de professores - especificidade da formação do professor para o ensino de História; 7) Políticas - políticas que de alguma forma envolvem o ensino de História; 8) Currículos - constituição e na presença do ensino de História no currículo escolar; 9) Aprendizagem - forma como os estudantes aprendem História; 10) Referenciais - referenciais teórico-metodológicos para o ensino e a pesquisa do tema; 11) Historiografia - relação da História escolar com a História acadêmica; 12) Percepções de estudantes - apreender como os estudantes percebem a História; 13) Pesquisa - ensino de História como objeto de pesquisa e campo de conhecimento; 14) Avaliação - instrumentos, concepções e práticas de avaliação da aprendizagem em História. Dentro do eixo temático Recursos Didáticos, foram classificados, até o momento, 291 artigos, sendo que destes, 190 tratam de livros ou manuais didáticos. Os demais trabalhos abordam outros recursos, tais como jogos, audiovisuais, novas tecnologias, entre outros. Sobre as questões que estes artigos analisam nos livros didáticos para o ensino de História, destacam-se as relacionadas à África (50), aos usos deste material (44), a políticas e seu impacto (36), à sua produção (36), ao livro didático como fonte para ensino ou pesquisa (34), ao discurso historiográfico e sua presença ou não nos materiais (34), e à temática indígena (18). Dentro da temática mais abordada, a África, há vários objetos, tais como escravidão, negros, história e cultura africanas e afro-brasileira, raça, racismo, racialização, valorização de personagens negros, sendo que 7 destes artigos avaliam essa questão em perspectiva histórica. Sobre o uso do livro didático, destacam-se preocupações como objeto central

no ensino de História, seu uso na formação docente, apropriações docentes, apropriações de estudantes, práticas de professores, práticas de estudo, de leituras e narrativas sobre ele, e prescrições e usos. Na temática políticas, o Plano Nacional do Livro Didático é o objeto principal, havendo também análises desde a Comissão Nacional do Livro Didático. Em relação à produção, abordam-se autores, autoria, escrita dos livros, experiências de autores. Sobre este material, também foram observadas as referências utilizadas em cada contexto. Nos anos 1981 a 1990, Maria Laura P. Franco é a principal; nos anos 1991 a 2000, escritos de Kátia Abud e de Circe Bittencourt, e o livro de Marc Ferro (1983) ganham destaque; nos anos 2011-2010, os autores mais citados como referências são Circe Bittencourt, Kazumi Munakata, Roger Chartier, Décio Gatti Jr. e Sonia R. Miranda com Tania R. de Luca; finalmente, de 2011 a 2018, permanecem referenciados Bittencourt, Munakata e Chartier; e Alain Choppin e Arlete Gasparello passam a ser também muito utilizados. Por meio desses temas e referências é possível acompanhar a trajetória de pesquisa sobre o tema dos livros didáticos para o ensino de História, e sua relação com questões específicas da conjuntura de cada período.

Palavras-chave: Ensino de História; Livro didático; Produção acadêmica; Campo acadêmico; Estado da arte.

Ensino de História e educação patrimonial: reflexões sobre o livro didático

Vera Lúcia Silva de Almeida Oliveira

Mestranda em Ensino de História pelo ProfHistória/Unemat.
almeida.lua@hotmail.com

O Ensino de História enfrenta grandes dificuldades na atualidade e junto com ele temáticas regionais e locais, a falta de conteúdos que observam as particularidades das sociedades mais longe dos grandes centros é visível nas propostas apresentadas no livro didático. Daí observa-se a necessidade abordar temas que aproxime o ensino de História dos educandos atendidos na educação básica. A proposta de trabalho então era análise e execução em sala de aula de um conteúdo do livro didático que contemplasse o projeto de pesquisa do programa de mestrado e foi sugerido pelos professores responsáveis pela disciplina de História do Ensino de História. Sendo assim, o conteúdo selecionado para o trabalho está contemplado no livro *História Sociedade & Cidadania*, do autor Alfredo Boulos Júnior, da editora FTD. O conteúdo encontra-se no 2º capítulo com a temática Cultura Patrimônio e Tempo. A partir da escolha do tema decidimos por realizar um recorte focando na temática Patrimônio Cultural: conhecer para preservar, a autora Circe Bittencourt nos ajuda a pensar a questão patrimonial, o papel da escola e dos professores de História. Nesse sentido, analisamos como o livro didático aborda o tema Patrimônio Cultural, qual enfoque pode ser percebido, e como a partir deste enfoque podemos discutir o patrimônio local e os lugares de memória que fazem parte do cotidiano dos alunos. Nós professores sabemos da necessidade de aproximar a disciplina de História da realidade do aluno, para que ela se torne mais atrativa e prazerosa. O livro didático apresenta uma abordagem ampla em relação ao patrimônio material, imaterial, natural

e cultura da humanidade sem apresentar as especificidades regionais e/ou locais. Devido a isso o trabalho que foi desenvolvido com os alunos procurou preencher essa lacuna, para que o aluno possa se sentir parte integrante e atuante deste patrimônio. Os objetivos foram: possibilitar aos alunos através do Ensino de História conhecer o patrimônio cultural da sociedade na qual está inserido; Desenvolver práticas educativas para preservação e valorização do patrimônio cultural local. A definição de patrimônio cultural está presente na Constituição Brasileira de 1988, que define como patrimônio:

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira.

No livro escolhido para o desenvolvimento da atividade, o autor Alfredo Boulos dispõe o conteúdo de forma cronológica e por eixo temático, iniciando com a temática História, Cultura e Patrimônio e encerrando com a Crise do Império Romano, combina em alguns momentos História do Brasil com História Geral, lançando mão de muitas imagens e pequenos textos complementares, também apresenta uma grande gama de atividades. O livro didático apresenta a temática escolhida para a atividade dando visibilidade a cultura nacional e até internacional, o patrimônio cultural regional e/ou local não são citados, o que o mantém distante dos alunos. Dessa forma, nos indagamos: como os alunos se interessassem por ela, se os mesmos não se veem contemplados? O autor Luís Reznik, em seu texto “A Construção da Memória no Ensino de História”, analisa o livro didático ainda como “O livro didático de História do Brasil, ainda não se livrou da sua sina de ser o guardião da memória nacional, mesmo com toda a profusão de textos, escritos e visuais, de divulgação histórica através da mídia”. (Reznik, 2004, p. 340). Foram realizadas pesquisas documentais, publicações que contemplassem a temática, leis de tombamento e decretos, fotografias, para que fosse ofertado aos alunos o maior leque de informações. As oficinas foram realizadas no espaço escolar, no período de quinze dias, onde os alunos tiveram a oportunidade de se apropriarem dos conceitos que envolvem a temática patrimônio. Em seguida, foram propostas oficinas para que os

alunos pudessem se apropriar dos conceitos e o patrimônio local. Logo após a realização das oficinas os alunos participaram de uma aula campo no centro histórico de Cáceres, com roteiros específicos que contemple tanto prédios tombados ou não, monumento Marco do Jauru, e também o espaço conhecido como Praia do Daveron, a delimitação desse roteiro se deu a partir de diálogos com os alunos durante as oficinas, pois muitos se referiam a eles com certa “intimidade”, ou por lembrar que já haviam passado por lá ou até mesmo por lembranças de seus pais. No percurso da aula campo os alunos seguiram um roteiro de observação, esperava-se que dessa forma eles desenvolvam um novo olhar sobre os espaços. A metodologia para a aula campo segue o modelo disposto no Manual de Atividades Práticas de Educação Patrimonial de Evelina Grumberg (2007, p. 10), para Observação, Registro, Exploração e Apropriação. Depois de encerrada essas etapas, foram realizadas conversas dirigidas para que os alunos pudessem expor o suas impressões sobre esse patrimônio, após as conversas, passamos para a etapa de confecção de desenhos, pinturas, maquetes e propondo junto com essa atividade o registro de como cada um pensa ser possível à preservação desse patrimônio. Como fechamento das atividades os trabalhos serão apresentados para a escola na mostra pedagógica a ser realizada pela escola no final do ano letivo. No decorrer das aulas quando os alunos eram indagados sobre Patrimônio Cultural muitos não sabiam dizer exatamente do que se tratava se perguntados sobre o centro histórico de Cáceres, sempre se referiam como prédios velhos “caindo aos pedaços”. Quando perguntado a eles o que achavam sobre a preservação desses espaços, alguns respondiam que era preciso preservar, outros de que seria melhor derrubá-los e construir “coisas” novas nos locais. Após a realização das oficinas pode-se perceber que muitos dos alunos haviam mudado de opinião e passaram a ver o patrimônio existente em nossa cidade de outra forma, apresentando inclusive propostas de sensibilização da sociedade quanto às formas de valorização e preservação dos espaços. Também foi possível observar que os alunos passaram a ser referir aos espaços com o nome correto, não mais falando de forma pejorativa. É nítida a mudança de pensamento dos alunos mesmo que não concluída as atividades, os alunos já se sentem pertencentes a esses espaços de memória. Assim como em qualquer outro trabalho ou temática, o ensino sobre patrimônio cultural e

ações de educação patrimonial é essencial para o conhecimento do aluno, uma vez que essa temática de ensino reconstrói no imaginário dos alunos a sua própria história e da comunidade em que está inserido. Suscita práticas culturais por vezes esquecidas. Apesar de ter ocorrido como uma ação isolada, e por um curto período de tempo foi possível perceber que teve a capacidade de despertar sentimento de pertencimento nos alunos e abrir caminhos para ações de preservação. A partir do momento que teve início as atividades foi possível ver o envolvimento dos alunos, aproximação dos mesmos com sua história e seu patrimônio. Podemos concluir também que mesmo temáticas que não sejam contempladas a contento nos livros didáticos podem ser inseridas pelo professor em sua prática docente, pois cabe ao professor adaptar seus conteúdos e incluir em seu currículo de ensino temas que contemple os alunos e sua realidade local, alcançando com isso melhor desempenho de aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino de História; Educação patrimonial; Metodologias; Aprendizagem; Livro didático.

GPD 6. Ensino, aprendizagem e processos avaliativos no Ensino de História



Considerando a especificidade epistemológica do conhecimento histórico escolar caracterizada por seus usos, funções sociais, processos e espaços de produção e circulação, e o compromisso da escola como instituição legitimada socialmente para desenvolver processos de identificação, subjetivação e qualificação por meio de conhecimentos inscritos no domínio do verdadeiro, a proposta desse GPD é problematizar os processos de validação do conhecimento histórico escolar. Por não se configurar como uma mera adaptação do conhecimento histórico acadêmico para fins de ensino, articulando, pois, elementos da cultura histórica e da cultura escolar em seu processo de estruturação, esse conhecimento histórico adjetivado como escolar é sempre disputado, principalmente em tempos de crise marcada pela pós-verdade e pela era das *fake news*. Interessa, pois, problematizar processos de validação do conhecimento histórico escolar de forma a garantir sua inscrição nos regimes de verdade definidos no âmbito de uma Didática da História. Nesse sentido, esse GPD está aberto ao diálogo com pesquisas que lidem com questões relacionadas ao ensino-aprendizagem da História escolar e seus processos de validação tanto de conhecimentos/narrativas, como de formas de se relacionar (ensinar/aprender) com esses conhecimentos/narrativas. Entendendo que os processos avaliativos se constituem como espaços-tempo privilegiados de legitimação/validação (ou não) de formas de conhecer e dar a conhecer no âmbito de uma disciplina escolar, instituindo, portanto, o que pode ou não ser considerado verdadeiro, o GPD espera receber trabalhos que explorem as relações entre o conhecimento histórico escolar e diversas práticas avaliativas.

Coordenação: Juliana Alves de Andrade (UFRPE); Marcus Leonardo Bomfim Martins (UFJF)

Verdades e manipulações: o que alunos do Ensino Médio pensam sobre as informações produzidas pelos meios de comunicação?

Ana Paula Rodrigues Carvalho

Doutoranda em História pela UFMT. Bolsista Capes.

Laboratório de Ensino de História da Unicentro.

Membro do grupo de pesquisa História, Ensino e Infância.

anapaularcb77@gmail.com

A quantidade de informações e notícias recebidas ao longo de um dia é incomparavelmente maior do que era há alguns anos. Hoje, por meio de jornais impressos, televisão, notebooks, tablets e celulares é possível estar constantemente informado sobre qualquer evento possa estar ocorrendo ao redor do globo. Os alertas de notificações, as notícias compartilhadas nas redes sociais, a quantidade de bloggers, vloggers e pseudojornalistas/especialistas somam-se aos meios mais tradicionais de informação. Nunca o montante de notícias recebidas foi tão eficiente para alimentar a ilusão de estar bem-informado. Com base nesta premissa, este trabalho tem por objetivo investigar a forma como alunos do ensino médio se relacionam com as informações veiculadas pelos meios de comunicação. Tendo em vista o caráter aberto do texto e as estratégias de fechamento de sentido atuantes neste, questiona-se aqui: Estariam os jovens participantes desta pesquisa dotados de ferramentas intelectuais ou competências para analisar de forma crítica as mensagens propaladas pelos diversos meios de comunicação? De que forma o Ensino de História poderia contribuir para uma relação analítica e menos ingênua das mídias? Mesmo admitindo o status não monolítico da mensagem transmitida, isso não significa que esta é infinitamente polissêmica. A própria composição da mensagem impõe limites para as interpretações possíveis;

trata-se de limites amplos e de difícil mapeamento, mas a mensagem não pode significar qualquer coisa. Como para Thompson, o modelo *encoding/decoding* proposto por Stuart Hall (1980), parte do pressuposto de que a recepção de uma mensagem é aberta e inúmeras leituras podem ser geradas, excluindo a existência de um significado fixo e unívoco das mensagens veiculadas. Todavia, “o processo de produção de sentidos é restringido tanto pelas estruturas e mecanismos internos do texto, que favorecem certas leituras e bloqueiam outras, quanto pelas origens culturais do receptor”. (Schramm, 2006, p. 14). Neste sentido, Morley propõe a concepção de mensagem como uma polissemia estruturada, de modo a considerar o caráter aberto do texto sem, no entanto, desconsiderar as práticas hegemônicas de poder atuantes na produção da mensagem. (Schramm, 2006, p. 15). Como apontado por Henry Jenkins (2009), apesar dos jovens estarem constantemente utilizando as mídias digitais, raramente eles apresentam competências para avaliá-las. A necessidade de ensinar aos jovens abordagens mais críticas em relação aos meios de comunicação se apresenta como tarefa essencial no processo de educação para o século XXI. Questionar a respeito da fonte das informações, das intencionalidades de quem as produziu, da forma como foi relatada; entender que qualquer notícia resulta de uma dada seleção e interpretação – e que inevitavelmente sua produção está relacionada a determinados valores e ideologias – é pré-requisito básico para manusear de forma crítica qualquer narrativa. Entender como os meios de comunicação funcionam, como eles constroem significados e configuram uma forma de pedagogia cultural é fundamental para o desenvolvimento de uma “Alfabetização Midiática”. Um ensino de história preocupado com o desenvolvimento da literacia histórica poderia ser a resposta para uma educação preocupada com a alfabetização midiática. A literacia histórica, segundo Peter Lee, pode ser definida como a capacidade de ler o mundo historicamente. Trata-se da capacidade de compreender a disciplina de História associada a uma estrutura utilizável do passado capaz de fornecer orientação para vida prática. (LEE, 2006, p. 145). De acordo com o conceito de literacia histórica, a compreensão do conhecimento histórico decorre do desenvolvimento de competências vinculadas a própria epistemológica da história. Dotados destas ferramentas intelectuais, fundamentais para uma análise documental e crítica, estes jovens estariam mais predispostos a avaliarem por si mesmos as narrativas

com as quais deverão lidar no seu dia a dia. Se auspica que tais competências não se limitem apenas às aulas de História, mas também com a forma com a qual percebem e interagem no mundo ao seu redor. Participaram do estudo empírico 82 alunos de dois Colégios Estaduais, localizados em Guarapuava/PR, que a partir de agora serão definidos como Escola A e Escola B. Da Escola A participaram alunos do 2º e 3º ano e da Escola B alunos do 1º e 3º ano. Para analisar o posicionamento dos participantes perante as mídias, optou-se em seguir alguns preceitos da metodologia proposta pela “Grounded Theory”. Desta forma, o estudo foi dividido em três etapas: estudo exploratório, estudo piloto e estudo principal. Durante o estudo exploratório os participantes foram convidados a responder a seguinte questão: “Os meios de comunicação atuais (jornais, TV, internet, WhatsApp e outros) são neutros e objetivos? Por quê?”. Durante o Estudo Principal a questão sobre as mídias foi reproposta da seguinte maneira: “Os meios de comunicação atuais são confiáveis, pois contam as notícias da forma como elas ocorreram. Você concorda com esta afirmação?” Com base nos dados coletados as respostas foram categorizadas em dois níveis de progressão conforme ao posicionamento revelado: Nível 1 – Acrítico e Nível 2 – Crítico. O resultado obtido no Estudo Principal foi consideravelmente diferente em relação as respostas obtidas durante o questionário das ideias prévias. Na primeira fase do estudo de campo os alunos da Escola B mostraram um posicionamento mais crítico frente as mídias (Escola A 32,43% - Escola B 54,55%). Contudo, o percentual de alunos que declararam que os meios de comunicação eram imparciais e apartidários foi significativa, principalmente entre os alunos da Escola A (Escola A 45,95% - Escola B 22,73%). Todavia, após a atividade com o jornal proposta no Estudo Principal, observou-se uma variação considerável no padrão de respostas desta questão. Quase 70% dos alunos da Escola A e 81,40% da Escola B afirmaram que as mídias nem sempre são imparciais, pois outros interesses estão envolvidos na construção da notícia. Os resultados obtidos neste estudo não tem pretensões generalizantes, mas podem fornecer subsídios para refletir acerca de como alunos do ensino médio interagem com as informações produzidas pela mídia. Entre o questionário das ideias prévias e o Estudo principal foi observado uma variação nas respostas destes alunos. O trabalho com fontes em sala de aula visa permitir uma aproximação com a metodologia da disciplina e o

desenvolvimento de capacidades importantes para a análise contextualizada e de crítica documental. O desenvolvimento de tais competências não se limita ao exercício de crítica as fontes usadas apenas nas atividades propostas em sala de aula. Com o resultado obtido foi possível constatar que o exercício com fontes gerou uma mudança no posicionamento dos alunos, criando uma progressão nas ideias por eles apresentadas em relação aos meios de comunicação. A variação observada no Estudo Principal não significa que os alunos que se posicionaram de forma crítica não incorrerão mais o risco de aceitar sem a devida análise as informações recebidas. Significa, no entanto, que neste contexto específico, a leitura de trechos de um jornal fascista fez com que os alunos reavaliassem também de forma mais crítica os meios de comunicações atuais. Aprender história não é algo instantâneo e definitivo. Trata-se de um percurso que envolve trabalho constante em direção a uma progressão do pensamento histórico.

Palavras-chave: Ensino de História; Verdade; Grounded Theory; Jovens; Ensino Médio.

Aprendizagem histórica através das pinturas de Moacyr Freitas: os usos e apropriações de imagens no Ensino de História Regional

Edenilson José de Moraes

Mestre em Ensino de História pelo ProfHistória/UFMT.
Professor de História na educação básica estadual de Mato Grosso (Seduc-MT).
edenilsonmoraes@yahoo.com.br

Renilson Rosa Ribeiro

Doutor em História Cultural pela Unicamp, com estágio pós-doutoral em Educação pela Usp.
Professor associado do Departamento de História, PPGEI e ProfHistória/UFMT.
renilson.ribeiro@ufmt.br

O presente trabalho tem a finalidade de vincular a prática pedagógica em sala de aula como o processo de ensino de História, mediante a utilização de representações imagéticas, as telas produzidas por Moacyr Freitas, que retratam aspectos políticos, econômicos e sociais dos períodos colonial e imperial do estado de Mato Grosso. Para isso, analisaremos as possibilidades de uso deste recurso didático por professores e alunos da Educação Básica. Seguindo este intento recorreremos às pinturas de Moacyr Freitas, cujas telas de temática regional abordam aspectos relacionados à história mato-grossense. Através desta investigação científica objetivamos exemplificar a utilização da iconografia como objeto de estudo em sala de aula, tendo em vista contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades de interpretação e leitura de imagens, possibilitando assim, uma discussão crítica do uso deste tipo de fonte visual em sala de aula. Desta forma, pretendemos estabelecer um vínculo entre o ensino da História de Mato Grosso, dos períodos colonial e imperial, com as telas analisadas, a fim de promover uma problematização

do uso da iconografia na Educação Básica, através de uma reflexão crítica acerca das possibilidades e desafios deste projeto pedagógico. Esta análise tem como objetivo promover uma análise do processo de construção da identidade regional legitimada pelas publicações do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso (IHGMT) e ratificadas através da iconografia relacionada a História de Mato Grosso através das telas produzidas por um pintor regional. E a partir desta premissa, discutiremos o uso dessas fontes visuais enquanto suporte operacional e pedagógico em sala de aula, procurando possibilitar a orientação de alguns procedimentos teórico-metodológicos a fim de realizar variadas atividades a serem desenvolvidas em sala de aula com os alunos, tendo por finalidade a produção coletiva de uma aprendizagem histórica significativa sobre esta temática. Portanto, a presente pesquisa objetivou enfatizar a importância do ensino de História Regional por meio da utilização da iconografia, procurando evidenciar se de fato elas contribuem para uma sólida aprendizagem histórica. Seguindo este intento, pretendeu-se analisar as interpretações de pinturas do artista mato-grossense contidas no livro didático regional *História de Mato Grosso: da ancestralidade aos dias atuais*, de autoria da historiadora Elizabeth Madureira Siqueira. O aprofundamento das investigações do tema contribuíram para que pudessemos compreender de que forma estas imagens construídas por Moacyr Freitas, por exemplo, reproduziram aquilo que havia sido legitimado pelo discurso oficial, produzido pela historiografia tradicional, proporcionando assim a consolidação a construção da identidade social mato-grossense. A percepção da presença ou ausência dos “excluídos” da História e o entendimento da maneira pela qual estes sujeitos históricos foram incluídos ou subtraídos nas telas de Freitas, isto é, a forma na qual negros escravizados, povos indígenas, estratos inferiores das sociedades colonial e imperial, como as mulheres, foram evidenciadas nas referidas obras, na análise e compreensão da forma como se seus papéis sociais e históricos foram evidenciados ou relegados a um plano secundário nos traços do autor. Buscou-se ainda compreender que os quadros históricos produzidos pelo pintor Moacyr Freitas, sob a orientação do historiador Paulo Pitaluga, legitimaram e incorporaram o discurso oficial, proporcionando dessa forma a consolidação da identidade social mato-grossense, produzida desde a criação do IHGMT por intelectuais como Lenine de Campos Póvoas, Rubens de Mendonça e

Virgílio Corrêa Filho, que influenciaram decisivamente na elaboração das telas de temática regional. (cf. Franco, 2009; Ribeiro, 2013). A historiografia mato-grossense, influenciada pelo projeto intelectual do IHGMT, nascido em meio aos festejos do bicentenário de fundação da cidade Cuiabá, em 1919, constituiria o momento de “invenção discursiva” de Mato Grosso e de sua história, forjando enredos, tramas e cronologias. (Galetti, 2012). A imagem do “homem” mato-grossense atrasado, incivilizado, selvagem, violento, preguiçoso e ignorante – presente nas narrativas de viajantes - assumiria uma nova linguagem discursiva e imagética. A partir desse momento essa personagem regional ganharia a identidade de “sentinelas avançadas da civilização no sertão”, verdadeiros guardioes das fronteiras, associando-se à figura heróica dos bandeirantes.

Palavras-chave: Ensino de História; Representações imagéticas, História regional; Mato Grosso; Moacyr Freitas.

Aprender a escrever e a pensar historicamente: papel mediador da escrita em contexto de erros construtivos

Everlin Viana Tavares

Licenciada em Pedagogia pela UFMS.

Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino de História (GEPEH/UFMS).
lin.tavares123@gmail.com

Maria Aparecida Lima dos Santos

Doutora em Educação pela Usp.

Professora associada da Faculdade de Educação/UFMS e do ProfHistória/UEMS.
Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino de História (GEPEH/UFMS).
maria.lima-santos@ufms.br

Este trabalho faz parte da pesquisa intitulada “Práticas de escrita escolar e estado da arte das pesquisas em ensino de História (2017-2020)” que se encontra em andamento. A investigação que teve início no ano de 2017, vem sendo realizada em uma escola pública municipal de Campo Grande/MS e um de seus objetivos é mapear o que estamos considerando como erros construtivos nas produções escritas de crianças e adolescentes explorando em seus manuscritos a relação desses erros com o processo de aprender a escrever e com o desenvolvimento do pensamento histórico. No recorte deste estudo, pretendemos, a partir da análise de indícios das relações entre o desenvolvimento do pensamento histórico e da língua e linguagem escritas presentes em manuscritos escolares, fornecer, tanto para a pesquisa em ensino de História, quanto para a prática em sala de aula, elementos que potencializem a compreensão do processo de aquisição da escrita em contextos discursivos marcados pela temporalidade. Desde sua infância, os sujeitos já começam a pensar historicamente, não trazendo todos os aspectos formais dessa reflexão, mas já a desenvolvendo em situações de

narração de acontecimentos cotidianos, no levantamento de suposições a partir de dados fornecidos etc. Alguns autores apontam que pensar historicamente [é] a ação de significar o passado para através do uso deliberado de estratégias criadas por historiadores como o tempo histórico, causalidade, objetividade, intertextualidade, e é representado de uma maneira escrita particular. (Pagés, 2009). A partir dessa noção, o objetivo inicial do trabalho era o de constituir um mapeamento dos erros construtivos das crianças em contextos de reflexão sobre a temporalidade. Trabalhamos com a perspectiva do erro como uma forma provisória de saber (Abrahão, 2007) e, nesse sentido, é parte do processo de ensino e aprendizagem das crianças. Nessa comunicação, pretendemos apresentar alguns desses indícios e as reflexões tecidas por nós a partir do cruzamento de informações construídas através do uso de diferentes instrumentos de coleta. Os manuscritos analisados foram recolhidos no decorrer do 2º semestre de 2018. A produção dos dados obedeceu a princípios da pesquisa qualitativa e da abordagem interpretativa, privilegiando o enfoque ecológico, o qual pressupõe que a vida em sala de aula deve ser entendida como um sistema aberto de troca de significados, um cenário vivo de interações motivadas por interesses, necessidades e valores (Gómez, 1998), contexto de intersubjetividade em que os sujeitos e os sentidos se constituem. Além de observação, foram realizadas entrevistas com as professoras, com eixos retirados da análise dos dados. Para análise dos dados colhidos, inspiramo-nos nos princípios do paradigma indiciário (Ginzburg, 1989), e objetivamos perceber os detalhes que na maioria das vezes passam despercebidos. Consideramos importante compreender a ação do professor como algo em ação, destacando que suas práticas estão para além da graduação, e que este profissional aciona saberes da cultura escolar outrora vivida, e da própria experiência com a “sua” sala de aula. (Tardif, 2000). Consideramos também que o professor é um sujeito multifacetado e dessa forma deve ser visto não apenas como profissional, mas também “como pessoa, como construtor de inteligibilidade, como ser reflexivo, como alguém que pensa, decide, se angustia”. (Ghedin, 2001, p. 60). Procuramos, a partir da primeira leitura dos dados produzidos, identificar indícios dos sentidos de “ensinar História” movidos pela professora regente. Para isso, iniciamos configurando seu circuito didático. Foi possível perceber que o circuito didático da docente se estrutura das seguintes formas, faz exposição

oral, solicita aos alunos que respondam ao questionário do livro didático correspondente aos conteúdos que serão trabalhados, realiza a correção com escrita da resposta “correta” no quadro e retoma a exposição oral e assim sucessivamente. Além das atividades pertencentes a este circuito, havia, esporadicamente, atividades de produção de texto no contexto do projeto “Convivendo com o Outro”, cujo objetivo principal era motivar o debate sobre questões contemporâneas visando a educação para a vida em sociedade. Durante a primeira análise realizada nas produções o erro construtivo havia sido compreendido com sendo os erros ortográficos dos alunos, os quais foram identificados exaustivamente nas produções, com posterior elaboração de inferências sobre os mesmos. A partir da retomada do conceito de erro construtivo, foi possível perceber que o erro construtivo não é a ortografia correta ou incorreta das palavras, mas sim a construção de conhecimento a partir de um erro que fundamenta uma hipótese defendida pelo sujeito em um determinado momento. No caso dos erros de ortografia, eles “não representam dificuldades de compreensão para os alunos, pois a ortografia é um conhecimento de natureza arbitrária (ou seja, por convenção)” (Abrahão, 2007), não podendo, grosso modo, serem considerados como erros construtivos apoiadores do desenvolvimento do pensamento histórico. No entanto, no decorrer da análise dos dados produzidos, começamos a perceber que não haveria como coletar, no contexto das aulas observadas, textos que possibilitassem a visualização de erros construtivos, pois os textos não se constituíam como reflexões que envolvessem noções de temporalidade, mas em atividades “descoladas” dos conteúdos trabalhados. As atividades configuravam-se basicamente como estratégias de educação moral e cívica, tomando os direitos e deveres e a compreensão do papel dos cidadãos na sociedade atual como eixos centrais de reflexão. Esse tipo de erro, conforme definimos acima, exigiria um contexto de produção em que a autoria fosse acionada. Nos contextos que observamos, as crianças tiveram poucos momentos de autoria. Em boa parte das aulas, as crianças copiavam as respostas que eram colocadas a lousa pela professora cujas aulas foram observadas. Dessa forma, a escrita de maneira geral estava privada de sua função de expressão de saberes pelas crianças, fortalecendo-se seu elemento de memorização pela sua fixidez e pelo exercício de repetição. Voltando ao caderno dos alunos, procuramos identificar nos inumeráveis exemplares

que tínhamos indícios de erros construtivos e, mesmo em contextos em que a temporalidade era aspecto central, ainda não os encontramos. Neste momento, iniciamos a elaboração da hipótese de que, em contextos nos quais só ocorre cópia de textos da lousa ou do livro didático, dificilmente serão encontrados erros construtivos, porque para que eles ocorram, é necessário que a produção escrita da criança tenha marcas de autoria, o que pouco ocorre nas atividades propostas em livros didáticos, ou mesmo nos dados produzidos a partir de aulas observadas que analisamos até o momento. Sendo assim, percebemos que a escrita, no circuito didático estruturado, e, como resultado, nas cópias realizadas pelas crianças, condicionada pela cópia, funciona como mecanismo de memorização. Seu aspecto de fixidez e o exercício de repetição são elementos fundamentais que, por decorrência, acabam sendo transferidos para os conteúdos de História que estão sendo aprendidos, fortalecendo concepções da História como algo pronto, mais do que como conhecimento construído. Com a análise dos materiais selecionados conseguimos identificar como algumas características do contexto dentro do qual as crianças e jovens escrevem determinam não só o que se escreve, mas também, de maneira associada, o como se escreve. Percebemos que a ideia de que para aprender a escrever é preciso copiar tem marcado a prática de alguns professores e que tal concepção influencia a maneira que a criança aprende História e, simultaneamente, aprende a escrever.

Palavras-chave: Ensino de História; Linguagem; Escrita escolar; Pensamento histórico; Aprendizagem.

Retábulos da antiga matriz do Senhor Bom Jesus de Cuiabá: produção de material didático para educação patrimonial

Felipe Honório Correia Ribeiro

Mestre em Ensino de História pelo ProfHistória/UFMT.
Professor de História na rede de ensino estadual em Mato Grosso (Seduc-MT).
felipehonorio1@gmail.com

Renilson Rosa Ribeiro

Doutor em História Cultural pela Unicamp, com estágio pós-doutoral em Educação pela Usp.
Professor associado do Departamento de História, PPGEI e ProfHistória/UFMT.
renilson.ribeiro@ufmt.br

Sendo palco de diversas transformações em sua fisionomia, desde que fora erguida em 1722, pelo capitão-mor Jacinto Barbosa Lopes, a Igreja Matriz do Senhor Bom Jesus de Cuiabá abrigou em seu interior por quase dois séculos e meio, retábulos que refletiam toda a exuberância e requinte dos estilos arquitetônicos do período colonial. Com a demolição da Matriz em 1968, os retábulos foram desmontados e retirados do templo, sendo armazenados de forma inapropriada, condenando-os ao esquecimento. Ao acompanhar seu tortuoso processo de tombamento, esta pesquisa busca tornar esses retábulos como documentos que revelam vestígios da vida cotidiana e do imaginário da época, destacando questões políticas envolvendo relações de poder, que em seus múltiplos desfechos alterou significativamente a memória cuiabana, como já anunciava Ludmila Brandão. O objetivo no decorrer deste trabalho foi o de elaborar um Guia Didático de ação educativa para a visita ao MASMT pelas escolas, orientado sob a perspectiva da Educação Patrimonial; cujo o qual apresente uma narrativa que ilustre as transformações ocorridas na Igreja Matriz do Senhor Bom Jesus de Cuiabá e no espaço urbano entorno da mesma, a partir da trajetória dos bens

patrimoniais tombados pertencentes à referida igreja; sendo eles o conjunto de retábulos remanescente da Antiga Matriz de Cuiabá, hoje protegidos sob a tutela do processo de tombamento n. 553-T-57-A (01450.013234/2008-47) Iphan/DET/MT. Portanto, buscou-se efetivar a elaboração de um material que possibilitasse estabelecer um equilíbrio entre a leitura e análise de documento enquanto fontes primárias de investigação histórica; e, ao mesmo tempo proporcionasse o enriquecimento da experiência com espaços de memória; como em específico nesse caso, museus. Tendo em vista ainda, que tais peças possuem a particularidade de estarem remontadas e prontas para exposição no Museu de Arte Sacra de Mato Grosso; além de terem seu processo de tombamento exposto em domínio público. Portanto estudar estes retábulos permite problematizar questões do passado, fornecendo a pesquisadores e professores instrumentos que possibilitam diferentes interpretações do tempo presente a serem trabalhadas com seus alunos em sala de aula, dando-lhes instrumentos para perceber o mundo a sua volta de maneira crítica, aptos a inferências no mundo real. Inicialmente realiza-se o estudo teórico e metodológico referente à educação patrimonial. O intuito é o de realizar o “estudo da arte” sobre o tema; indicando sob quais pressupostos esta pesquisa se ampara, a fim de criar possibilidades de ação educativa no âmbito da Educação Patrimonial. Aponta-se a necessidade de se instrumentalizar o aluno a “ler” os objetos patrimoniais a partir das aulas de história. Observando-os assim, para além de sua materialidade, com o objetivo de enriquecer a sua experiência ao ter contato com tais objetos; no caso específico desta pesquisa, os bens patrimoniais tombados pelo processo n. 553-T-57-A (01450.013234/2008-47) Iphan/DET/MT. A análise que apresento no segundo capítulo desta dissertação visa apresentar uma investigação acerca da produção escrita sobre os altares da antiga Igreja Matriz do Senhor bom Jesus de Cuiabá que em decorrência de sua demolição em 1968, foram desmontados e retirados do templo, pouco antes do uso da dinamite, sendo armazenados de forma inapropriada, condenando-os ao quase esquecimento restando deles apenas vestígios, como as poucas fotografias; os poemas, e também relatos de cronistas que passaram por uma Cuiabá colonial. Afinal, mesmo depois de reconstruída não se encontrara espaço e nem interesse, por parte do poder eclesiástico local, de resgatá-las. Daí para frente pouco ou nada se falou acerca destes retábulos, privando a população de vestígios

que levam a um itinerário de relações de poderes, uma rota que passa por Goiás, São Paulo, que fazem-nos conhecer os estilos artísticos de uma época, cujo diálogo é também intenso com a arte e arquitetura europeia. E dentro da história lidamos com a escassez de documentos a respeito dos retábulos. Todavia, estes não passaram tão despercebidos, descrições destes altares já haviam sido feitas antes. Na ausência de fontes “oficiais”, as crônicas, sonetos e outros signos, apresentam seus modos de falar, quebrando um silêncio da História. Esta pesquisa encaminhou-se neste sentido. A historiografia da própria Catedral do Senhor Bom Jesus de Cuiabá foi quem apontou o caminho. Logo nos valem e várias tipologias de documentação que foram desde recortes de jornais, entrevistas, pesquisas in loco das peças, textos historiográficos e fotografias.

Palavras-chave: Ensino de História; Produção e difusão de narrativas históricas; Igreja Matriz do Senhor Bom Jesus de Cuiabá.

Investigando como se avalia nas aulas de História: reflexões a partir do resultado do Projeto (com) Prova

Juliana Alves de Andrade

Doutora em História pela UFPE, com estágio pós-doutoral em Educação pela UPF.
Professora adjunta do Departamento de Educação na UFRPE e ProfHistória/UFPE.
Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História, Educação e Culturas – NEPHECs/UFRPE.
julianadeandrade.ufrpe@gmail.com

O presente trabalho se propõe a mostrar a partir de dados parciais como é desenvolvido o trabalho de avaliação da aprendizagem na disciplina de história nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). Para isso, observamos o processo de elaboração, bem como atuação e posicionamento dos docentes diante desse ato político e pedagógico. Ao que se refere as concepções, perspectivas, processos e práticas de avaliação da aprendizagem, buscamos os fundamentos teóricos e atribuições de sentido a essa prática, como também os possíveis impactos – na prática dos professores e na formação dos estudantes – da forma como a avaliação é interpretada e aplicada. Com isso, propõe-se verificar se há especificidades no que se refere a identificar o que seria o conhecimento histórico dos estudantes e a partir dos dados colhidos nas instituições escolares, se há mudanças e/ou continuidades na prática avaliativa pelas experiências vivenciadas nesse âmbito. Para isso, nos utilizamos da metodologia de História de Vida, através da narrativa dos professores da educação básica sobre suas vivências escolares e sua relação com a prática avaliativa, e análise documental de registros, projetos político-pedagógicos e instrumentos de avaliação utilizados com mais frequência pelos professores e professoras. Com a amostra colhida por meio de entrevistas, na etapa em que o projeto se encontra, nos

deparamos com alguns fatores que nos permitiram dar início a um mapeamento das práticas pedagógicas avaliativas. A similaridade indicada pelos professores entre sua vivência escolar enquanto estudantes e a sua prática docente possibilita verificar fatores referentes à continuidade de uma memória avaliativa que tem sequência devido ao distanciamento da formação docente quanto à temática de avaliação. Embora relatem o contato com os teóricos da aprendizagem, nos cursos de graduação, o mesmo não ocorre quanto à fundamentação do ato de avaliar. Além disso, em termos do que se procura avaliar na disciplina de história, percebe-se uma secundarização do conhecimento histórico, devido à ênfase das instituições em atingir melhores desempenhos nas avaliações de larga escala. Embora a experiência dos professores e professoras no exercício docente os faça perceber que os testes avaliativos/provas escritas com questões fechadas não são o meio mais adequado para avaliar e acompanhar a aprendizagem dos estudantes, as próprias instituições escolares se organizam de modo que esse tipo de prática apareça como “única alternativa possível” – sendo que outros instrumentos ganham o caráter de “complementares”. Cabe aos Resultados dispostos no relatório do Projeto a continuidade da discussão dos elementos condicionantes que levam à associação entre “prova escrita” como “ato de avaliar prático”, analisando a conjuntura e os objetivos políticos por trás dessa relação, na educação básica escolar.

Palavras-chave: Ensino e Didática da História; Avaliação; Aprendizagem; Vivências.

Conceitos elementares da Guerra Fria a partir da análise de itens de livros didáticos

Leonardo de Carvalho Augusto

Doutorando em História pela Uerj.

Professor do Instituto Benjamin Constant e do Departamento de História/PUC-Rio.

lcaugusto1982@gmail.com

A intenção desta comunicação é assinalar como se produz(em) a(s) uma narrativa(s) histórica(s) escolar(es) sobre o tema da Guerra Fria. Este saber, que possui um estatuto epistemológico próprio, e só pode ser compreendido se ultrapassarmos a ideia de que a narrativa do livro didático, mesmo quando produzida por especialistas (historiadores com atuação no circuito universitário) é mais do que a transposição de um conhecimento acadêmico especializado. Nesse sentido, o problema para o qual se propõe liminarmente uma interpretação se liga aos sentidos que a narrativa escolar sobre a Guerra Fria pode assumir nos livros didáticos. A metodologia empregada consistiu na análise bibliográfica de exercícios/questões propostas em duas coleções didáticas – uma oferecida para o ensino fundamental e outra para o ensino médio. Após um breve estudo comparativo foi possível constatar que, mesmo em partes dos materiais didáticos tidos como um desdobramento natural da exposição dos conteúdos, se manifesta a intencionalidade daqueles que produzem o livro didático, e seleciona(n)do e (re)criando as tópicas, tramas e enredos que ao longo de um determinado período se farão recorrentes, contribuindo assim para a confirmação de qual é o conhecimento válido a ser ensinado, avaliado e, portanto, aprendido. Os livros didáticos: História: o mundo por um fio: do século XX ao XXI – volume 3; em três edições: a de 2010, 2013 e 2016; e História.Doc, do 9º ano do Ensino Fundamental; edição de 2015, foram, ambos, editados pelo grupo editorial Saraiva. A opção pelo livro didático e por estas obras supracitadas se faz não

porque seja minha intenção apontar equívocos na narrativa acerca da Guerra Fria, mas sim por considerar que ela encerra e encaminha uma determinada compreensão do saber historiográfico consolidado e da história a ser ensinada. Além disso, são obras de ampla circulação e que em muitas situações são apenas um dentre os poucos recursos didáticos que o docente dispõe para planejar e empreender situações de ensino e aprendizagem. O livro didático possui uma importante materialidade, figurando como um artefato cultural fortemente consolidado nas salas de aula da educação básica. Pesquisas de grande fôlego tem trazido aportes a este campo e, para os fins desta apresentação, acolho as sugestões da professora Flavia Eloisa Caimi. (Caimi, 2010, p. 101-114). Nas leituras preliminares, nos textos do interior dos capítulos, bem como nos enunciados das questões das obras a serem analisadas, pude perceber que os autores pretendiam evidenciar que o conflito era iminente, ilustrando a gradação ascendente dessa probabilidade por um recurso a “metáforas de calorimetria”. Assim, se na Unidade 3 do volume destinado ao 9º. Ano do Ensino Fundamental, intitulada “Nos tempos da Guerra Fria”, o aluno se depara com o seguinte estágio inicial: “A guerra é fria” (Vainfas et alli, 2015, p. 149), em seguida aluno encontra a seguinte variação: “Coréia: da Guerra Fria para a guerra quente” (p. 155). O livro-texto faz o ponteiro do termostato oscilar. No caso da obra dirigida aos alunos do 3º. Ano do Ensino Médio, o calor se faz mais intenso e não arrefece: No último item do capítulo 9 (Idem, 2010, p. 217) lê-se: “Coréia: uma guerra bem quente” e no terceiro item do capítulo seguinte o leitor chega até “Vietnã: outra guerra quente”. (Idem, 2010, p. 233). Com isso se conclui que a estratégia discursiva para manter a atenção do discente constante é análoga àquela de uma narrativa que enfatiza o pânico diante do perigo nuclear, típica dos tempos da Guerra Fria. Assim sendo, a pesquisa sobre o papel desempenhado pelos itens de livros didáticos no ensino-aprendizagem da Guerra Fria pode assinalar a presença de um aspecto político ou de ordem curricular na avaliação, que dá vulto maior às intencionalidades e de alguma forma tenta condicionar simultaneamente dois elementos: aquilo que deve ser ensinado-aprendido e também de que maneira o docente deve proceder ao se deslocar neste campo. (Martins, 2014: 2011). A partir desta perspectiva epistemológica, trouxe minhas atenções para a maneira como o campo da Avaliação se molda como um espaço-tempo,

sendo delimitado e constantemente redefinido a partir do diálogo com outros campos de conhecimento, como o da Didática, do Currículo e do próprio Ensino de História, por exemplo. Assim sendo, a noção de que uma avaliação é aplicada, não só, mas prioritariamente, ao final de uma etapa de exposição do conteúdo permitiria avaliar (os métodos de) a aprendizagem do aluno, pois nestes itens se exprime também a presença de uma preocupação em repetir as informações iniciais, previamente inscritas em um texto. Dessa forma, os exercícios teriam um potencial de diagnose do processo de maturação do que foi aprendido, no qual estes saberes se relacionam entre si, bem como de atualização/correção nas práticas de aprendizagem, a partir das práticas de avaliação. Dentre os objetivos metodológicos que orientaram a pesquisa estava a elaboração de uma série, que pudesse permitir ao professor um acompanhamento mais detalhado, dos deslocamentos e substituições que os itens dos livros didáticos do Terceiro Ano do Ensino Médio (EM) sofreram nas edições de 2010, 2013 e 2016. O cotejamento destas três edições com aquela destinada ao 9º. ano do Ensino Fundamental, também possibilitaria a/ao colega professor um mapeamento das permanências (ou não) de alguns elementos que compõem uma narrativa escolar que tem se consolidado no ensino da história da Guerra Fria. Assim, a análise dos quatro volumes supracitados possibilitaria a construção de uma série quantificada de itens, capaz de contribuir para a formação de um convencimento, ainda que tênue, das principais tendências que os autores reconhecem como abordagens mais interessantes e conhecimentos minimamente significativos. Ao iniciar a pesquisa de maneira diacrônica, pela edição de 2010, o escopo consistia na elaboração de uma resposta plausível às seguintes questões, colhidas de duas obras do historiador britânico Tony Judt: “De quem é esta história? A Guerra Fria em retrospecto” e “Por que a Guerra Fria deu certo?” (Judt, 2010, p. 2016). Foram analisados exercícios/questões/atividades de diferentes seções dispostas ao final dos capítulos desses livros didáticos. Estes itens foram classificados com uma nomenclatura, para fins de diferenciação e enriquecimento da comparação que se pretendia levar a cabo. Foi possível perceber os limites de uma pesquisa que consista exclusivamente na identificação, classificação, indexação e catalogação do material; mas também suas potencialidades em termos de historiográficos, tanto na História Contemporânea quanto no campo do

Ensino de História. Sobre este último campo de conhecimento, ficou evidente, pelo menos para mim, que nos itens que disparam uma prática de avaliação, há uma narrativa, que de alguma forma atualiza ou mesmo suscita conflitos com aquela do saber histórico escolar que o professor propõe. Assim sendo, defendo ser válida a interpretação de que os instrumentos de avaliação que são aplicados não só, mas prioritariamente ao final de uma etapa de exposição do conteúdo, permitem avaliar (os meios e métodos de) a aprendizagem do aluno, pois nestes itens se exprime também a presença de uma preocupação em repetir as informações iniciais, previamente inscritas em um (con)texto que provavelmente encarna o principal elemento daquele material didático. Dessa forma seria possível mensurar não só o acúmulo dos conhecimentos adquiridos ao longo de um período letivo, mas também avaliar qualitativamente como se tentou induzir/provocar/problematizar junto a cada estudante um processo de maturação daquilo que foi aprendido, no qual estes saberes se relacionam entre si. Esta pesquisa, que embasou uma monografia de conclusão de curso, sugere algumas possibilidades para investimentos futuros de pesquisa, mais especificamente nas questões relativas às práticas de leitura dos livros didáticos e ao uso cada vez mais sistemático das imagens e das novas tecnologias informacionais (NTICs), figurando estes dois últimos elementos como um dos recursos mais frequentes no ensino de História do Mundo Contemporâneo.

Palavras-chave: Ensino de História; Guerra Fria; Livros didáticos; Narrativa; Conhecimento histórico escolar.

O protagonismo juvenil como suporte para cidadania: uma proposta de disciplina eletiva em História para Escola Plena em Mato Grosso

Loami Albuquerque Gama Lopes

Mestre em Ensino de História pelo ProfHistória/UFMT.
Professor de História na rede de ensino estadual de Mato Grosso (Seduc-MT).
lopesloami.11@gmail.com

Renilson Rosa Ribeiro

Doutor em História Cultural pela Unicamp, com estágio pós-doutoral em Educação pela Usp.
Professor associado do Departamento de História, PPGEL e ProfHistória/UFMT.
renilson.ribeiro@ufmt.br

A educação em seus diferentes níveis é reflexo da gestão institucional e coparticipação da sociedade, família e Estado. Aos três níveis de coparticipação o professor de História assume a sua responsabilidade como agente “mediador” para educação e promoção de uma educação pública, gratuita e laica de qualidade. Os diferentes modelos de família se convergem no espaço público escolar, e fica sob responsabilidade do Estado promover uma proposta de ensino que no mínimo atenda para o exercício pleno da cidadania. O ensino de História, nesse contexto, pode assumir potencializar o diálogo crítico dos estudantes com a sua realidade sociocultural em perspectiva histórica, tendo as temáticas sensíveis da História do Brasil como locus privilegiado de leitura de mundo. Diante dos desafios estruturais do século XXI, os modelos tradicionais de ensino estão postos em cheque e o Estado brasileiro pretende “inovar” o ensino com a proposta do Novo Ensino Médio, editada por medida provisória desconsiderando os diferentes sujeitos da educação. Na perspectiva de uma educação integral para estudantes, em consonância

com esse projeto, são implantadas, a partir de 2016, em Mato Grosso, as “escolas plenas”, com uma metodologia que se propõe a efetivar um ensino inovador para a escola média. Para implementar uma ação que contemple com um modelo de educação transformadora, no sentido de potencializar nos estudantes ações autônomas, solidárias e críticas, construí o presente estudo articulando os saberes pautados no currículo de História, o debate sobre protagonismo juvenil e as vivência de ações no ambiente escolar. Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa é fazer uma reflexão sobre a reforma curricular de História na escola média na contemporaneidade a partir das noções de protagonismo juvenil, identidade estudantil e cidadania. Como resultado dessa análise, apresenta-se uma proposta de disciplina eletiva para escolas plenas em Mato Grosso, com a finalidade de oportunizar espaços de debates e tomadas de decisões, favorecendo o protagonismo estudantil dentro das questões apresentadas pelo ensino de História no Ensino Médio. Almeja-se contribuir para a formação crítica desses jovens com base na percepção do sentido político da participação social dos estudantes e na proposição de ações coletivas em sua unidade educacional de representatividade e participação. Ao me referir ao protagonismo juvenil, nesta dissertação abordo os adolescentes como personagens principais de uma ação voltada para a solução de problemas reais, em outras palavras: a participação ativa e construtiva do estudante na sua escola, na sua comunidade e na sociedade. Tal participação só se concretiza em uma cultura democrática em que a finalidade seja a formação de cidadãos plenos pautados em sentimentos de autonomia, solidariedade e compromisso social. De acordo com Antonio Carlos Costa,

A participação autêntica se traduz para o jovem num ganho de autonomia, autoconfiança e autodeterminação numa fase da vida em que ele se procura e se experimenta, empenhado que está na construção da sua identidade pessoal e social e no seu projeto de vida. (Costa, 2008).

A educação, dentro desta perspectiva, demanda de nós que a entenda como um instrumento para criar capacidades dos indivíduos – no caso os jovens – pensarem e dirigirem a si mesmos, preparando-os para a efetiva participação na construção do social por meio sua própria construção identitária.

[...] a escola deve ser um espaço social regido por critérios de participação inspirados na mesma filosofia que alimenta os sistemas democráticos. Os ideais democráticos inspiram práticas educativas democráticas, porém é esperado que estas realizações educativas contribuam decisivamente para impulsionar projetos de transformação social. (Yus, 2002, p. 155).

Ter essa dimensão esperançosa da educação para os jovens brasileiros não nos impede de ter a compreensão das advertências do educador pernambucano Paulo Freire:

Quando a gente reflete sobre os limites da educação e as possibilidades da educação, é preciso ter cuidado para não exagerar na positividade e não exagerar na negatividade, ou, em outras palavras, não exagerar na impossibilidade e não exagerar na possibilidade. Quer dizer, a educação não pode tudo, mas a educação pode alguma coisa e deveria ser pensada com grande seriedade pela sociedade. (Freire, 2001, p. 175).

Atualmente, estou atuando em uma escola de tempo integral da rede estadual de Mato Grosso, que parte de um modelo de ensino que procura relacionar saberes científicos com uma pedagogia interdimensional, pautada nos quatro pilares da educação: “aprender a ser”, “aprender a conviver”, “aprender a conhecer” e “aprender a fazer”. Estes pilares são os valores que compõem a filosofia das escolas em tempo integral e servem como fundamento para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, promovendo o protagonismo em seus projetos de vida (cf. Silva, 2009). Segundo Jacques Delors (2001), esses quatro pilares ou eixos organizadores da educação congregam os seguintes princípios: 1. Aprender a ser: preparar-se para agir com autonomia, solidariedade e responsabilidade; 2. Aprender a conviver: interagir, participar e cooperar, convivendo com as diferenças; 3. Aprender a fazer: aprender e praticar os conhecimentos, usando-os para o bem comum; 4. Aprender a conhecer: aprender a aprender para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.

Palavras-chave: Ensino de História; Escolas Plenas; Ensino Médio; Protagonismo Juvenil; Projetos.

Pesquisa quantitativa intercultural para estudo da aprendizagem Histórica em larga escala: o caso do Projeto Residente (2018-2021)

Luis Fernando Cerri

Doutor em Educação pela Unicamp.

Professor associado no Departamento de História e ProfHistória/UEPG.

Bolsista de produtividade em pesquisa nível 2 do CNPq.

lfcronos@yahoo.com.br

Após décadas de debates e ações concretas, o que efetivamente mudou nas concepções e práticas de ensino de História? O que efetivamente chega dos avanços pedagógicos e historiográficos na sala de aula? Como está a “competição” dos professores contra os outros focos de enunciação de discurso histórico (redes sociais, cinema, videogames etc.)? Quais são as semelhanças e diferenças nestes assuntos em distintos países do continente? Essas e outras perguntas se encontram na categoria geral da avaliação ampla e coletiva dos resultados culturais do ensino da História, quer dizer, do seu significado dentro da cultura histórica de uma sociedade em conjunto com as demais sociedades com que se relaciona. Essas perguntas constituem uma demanda de conhecimento que pode ser suprida de diferentes maneiras, seja a partir de métodos comparativos entre diversos estudos de caso feitos em lugares distintos, seja através de compilação de resultados de pesquisa e composição de estados da arte, seja através de estudos quantitativos de ampla base empírica. Esta última alternativa é o objeto da presente comunicação, na qual abordaremos e caracterizamos o “Projeto Residente: Observatório das relações entre jovens, história e política na América Latina”. O projeto recebeu influência direta do *survey* europeu “Youth and History” (Angvik;

Borries, 1995), desenvolvido nos anos 1990. O primeiro projeto da série em 2008 foi intitulado “Os jovens diante da História”, com amostra envolvendo Brasil, Argentina e Uruguai, que pode ser considerado um projeto piloto. Em seguida surgiu o projeto “Jovens e a História no Mercosul”, envolvendo Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai e Chile, de 2010 a 2018. (Cerri, 2018; Amézola; Cerri, 2018). Uma recuperação e análise abrangente e crítica da produção do projeto foi publicada por Barom (2016). O projeto Residente é, portanto, a terceira versão desta iniciativa. A pesquisa está sustentada em dois conceitos principais, que se desdobram. Um é o conceito de cultura política, e outro é o conceito de cultura histórica, que é aqui considerado uma expressão coletiva e materializada de outro fenômeno contemplado, portanto, por um terceiro conceito, o de consciência histórica. A relação entre cultura histórica e consciência histórica está dada, segundo Rüsen, considerando a cultura histórica como “a articulação prática e operacional da consciência histórica na vida de uma sociedade”. (Rüsen, 1994, p. 4). Estamos tomando a cultura política a partir do estudo clássico sobre o tema de Almond e Verba, em que pesem as críticas e atualizações posteriores. Cultura política” refere-se às orientações especificamente políticas - atitudes em relação ao sistema político e suas várias partes, e atitudes em relação ao papel do *self* no sistema”. (Almond; Verba, 1989, p. 12, tradução livre). A primeira parte do questionário está estruturada em torno das categorias de ensino e aprendizagem escolar e extraescolar da História, que se confrontam amiúde: pergunta-se sobre como os estudantes definem o significado da história para si, o agrado e a confiança nas formas e meios pelos quais eles têm contato com a história, a frequência de tipos de atividade pedagógica e os objetivos percebidos pelos estudantes na aula de história, o uso do livro didático, um teste de ordenamento cronológico básico de acontecimentos, associações quanto aos temas da Idade Média, Colonização da América e Revolução Industrial, uma questão para avaliar a competência da empatia histórica e a compreensão do conceito de historicidade, uma questão sobre as ditaduras militares e uma pergunta sobre verdade em História. No que tange à consciência histórica e cultura histórica, as perguntas pertinentes são o interesse por temas, períodos e lugares da história, avaliação da importância de uma lista de fatores de mudança no passado recente e no futuro próximo, escolha de uma entre várias linhas do tempo para representar a história,

listagem dos 5 personagens por ordem de importância para o país, avaliação de uma lista de características sobre como era o país há 50 anos e como será o país daqui a 50 anos, bem como uma estimativa de como será a vida do respondente daqui a 50 anos. Por fim, a cultura política será estudada com base em uma versão reduzida da bússola política (disponível em <https://www.politicalcompass.org>) na qual serão combinadas informações referentes a todos os aspectos das orientações políticas dos respondentes nos campos econômico, político e de comportamento. O questionário de professores traz questões específicas sobre formação acadêmica e atuação profissional, avaliações sobre a importância da história, características das orientações pedagógicas recebidas e formação em serviço, bem como algumas questões iguais às dos estudantes, exceto pelo sujeito nas afirmações ser o professor; de modo a possibilitar comparações gerais entre a visão dos estudantes e a visão dos professores. O processo de reconstrução do questionário e do projeto em si foi feito utilizando tecnologias de comunicação a distância, envolvendo dezenas de pessoas, e por essas características, ocupou grande parte do ano de 2018, momento em que também foi redigido o projeto, submetido ao Edital Universal do CNPq de 2018, no qual foi aprovado, e submetido ao Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, no qual recebeu parecer favorável. A amostra é desenhada da seguinte maneira: em cada cidade em que há pelo menos um pesquisador engajado, são coletados no mínimo 90 questionários de uma escola pública que não seja de excelência e 60 de uma escola particular que não seja de projeto pedagógico alternativo. Nem sempre, entretanto, esse padrão é possível de seguir. Os questionários são quase inteiramente baseados na escala de Likert. Estudantes e professores, diante de afirmações, respondem se concordam totalmente, concordam, não têm opinião, discordam ou discordam totalmente do que está dito. As respostas são transformadas em uma escala de vai respectivamente de 2 a -2, a partir das quais se pode analisar e comparar as frequências, quartis, valores mais frequentes, valores intermediários, médias, sempre no sentido de reduzir a quantidade de informações a medidas de tendência central que facilitem as inferências. As principais formas de análise estatística utilizadas até o momento se concentram no campo da análise descritiva, que envolve, entre outros: estudo das frequências e distribuições, desagregação dos dados por grupos e comparação entre as frequências em cada um, tabelas

cruzando valores de questões distintas e sobre as quais se calcula que há relação, criação de variáveis de segunda ordem a partir das questões (por exemplo, predisposição à integração latino-americana, adesão à democracia, solidariedade social). No caso da única questão aberta, na qual se pede que os estudantes escrevam o nome de cinco pessoas mais relevantes para a história de seu país, por ordem de importância, a análise envolve os valores combinados de frequência e de ordem média de evocação. No caso da cultura política, as questões que envolvem opiniões sobre a vida econômica geram uma média por indivíduo que vai compor um valor no eixo x de um plano cartesiano, enquanto as questões que envolvem opiniões sobre a vida política e social geram uma média que vai compor um valor no eixo y. Combinados, esses valores resultam em um ponto que localizará o indivíduo em um de quatro quadrantes do plano cartesiano que representam respectivamente a direita autoritária, a esquerda autoritária, a direita democrática e a esquerda democrática. Com esse recurso é possível fazer diversos estudos, sendo que o estudo da distribuição dos estudantes nestes quadrantes é um dos mais relevantes para analisar criticamente os fundamentos de alegações, por exemplo, sobre doutrinação política nas escolas.

Palavras-chave: Ensino de História; Cultura histórica; Cultura política; Aprendizagem histórica; Pesquisa quantitativa.

Produção de textos e de lugares comuns nas aulas de História: gestos de interpretação de uma docente

Maria Aparecida Lima dos Santos

Doutora em Educação pela Usp.

Professora associada da Faculdade de Educação/UFMS e do ProfHistória/UEMS.

Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino de História (GEPEH/UFMS).

maria.lima-santos@ufms.br

É frequente em nosso campo a produção de estudos para constatar que o ensino de História que acontece na escola “não funciona”. Alguns apontam que o ensino é “tradicional” e, em perspectiva prescritiva, apresentam “fórmulas do bem-ensinar”, destacando as potencialidades de um ensino estruturado a partir de princípios do fazer do historiador. Encontramos textos nos quais pesquisadores lamentam o fato de que, apesar de todos os saberes produzidos no campo de pesquisa sobre o ensino de História nas últimas décadas, a suposta prática insuficiente e conservadora insiste em permanecer. Como convite à reflexão, a proposta de análise apresentada neste trabalho parte de pressupostos opostos, fazendo frente em especial aos estudos que abordam o currículo e a escola fora das especificidades da cultura escolar, assumindo a “pedagogia da falta” como elemento constituinte de suas reflexões, o que tem resultado em análises estereotipadas que privilegiam o fornecimento de “fórmulas do bem-ensinar”, em um movimento no qual, guardadas as devidas proporções epistemológicas, a produção acadêmica constitui um Outro como sombra do Eu (self). (Said, 1996; Mignolo, 2005; Spivak, 2010). Nossa pesquisa, em outra via, procura mergulhar na “caixa preta” da sala de aula para, a partir da consideração de que os sujeitos que atuam na escola são portadores de saberes, e de

que esse saberes são sociais (Tardif, 2000), conseguir compreender mais profundamente como a escola, enquanto produtora de lugares comuns, constitui e dissemina certas maneiras de conceber o ensino de História que longe de ser considerado “deficitário” precisa, a nosso ver, ser tomado, nas análises, como exitoso dentro de um certo projeto político e social engendrado no sistema-mundo moderno/colonial. (Quijano, 2005). O mergulho referido tem sido realizado com a intenção de examinar as maneiras pelas quais as crianças e jovens grafam seu texto no papel de forma a contribuir para o aprofundamento da compreensão dos processos de subjetivação e objetivação do conhecimento histórico escolar presentes nos processos de significação do tempo nas aulas de História em contextos mediados pela língua e pela linguagem escritas. As produções escritas de crianças e adolescentes elaboradas nas aulas de História tem sido objeto de análise da pesquisa, ora em andamento, intitulada “Práticas de escrita escolar e estado da arte das pesquisas em ensino de História” (2017-2020), realizada pela equipe do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre ensino de História (GEPEH/UFMS). Temos procurado centralmente identificar indícios do processo de desenvolvimento dos saberes relacionados à língua e à linguagem escritas em íntima relação àqueles que dizem respeito ao pensamento histórico e às concepções de História. A investigação justifica-se pelo fato de que, apesar da unanimidade de que o desenvolvimento da competência escritora é algo intimamente relacionado ao ensino de História, temos observado que poucas têm sido as investigações que se debruçam sobre as produções dos estudantes enquanto espaço de constituição do sujeito, investigando os meandros do processo de aprendizagem da língua escrita em sua íntima relação com o desenvolvimento do pensamento histórico em uma perspectiva que considera o como se escreve em uma relação intrínseca ao o que se escreve. (Lima; Cuesta, 2018). Para produzir os dados analisados, obedecemos a princípios da pesquisa qualitativa (Ghedin; Franco, 2011) e da abordagem interpretativa, privilegiando o enfoque ecológico, o qual pressupõe que a vida da aula deve ser entendida como um sistema aberto de troca de significados, um cenário vivo de interações motivadas por interesses, necessidades e valores (Gómez, 1998), contexto de intersubjetividade em que os sujeitos e os sentidos se constituem. Assim, o trabalho de observação participativa e externa foi apoiado pelo registro escrito em diário de campo e diário de investigação

com o intuito de caracterizar o contexto discursivo dos manuscritos coletados. O material analisado também foi construído por dados provenientes de entrevistas, que ocuparam lugar de destaque na investigação dos sentidos movidos pelas docentes para explicar os objetivos de suas ações. Os roteiros que conduziram a conversa com essas profissionais foram estruturados a partir de demandas da equipe do GEPEH/UFMS surgidas na leitura dos registros de diário de campo e de observação e objetivaram configurar o contexto discursivo dos manuscritos elaborados pelas crianças e jovens. Destaque-se ainda que a análise dos dados, seja aqueles provenientes dos manuscritos, seja das entrevistas, tem sido inspirada pelo paradigma indiciário, um modelo epistemológico fundado no detalhe, no “resíduo”, no episódico, no singular. (Ginzburg, 1986). Para essa comunicação, elegemos o conteúdo de uma das duas entrevistas realizadas com uma docente (Luiza, pseudônimo) de uma escola pública da rede municipal de Campo Grande/MS. No processo de análise do material produzido, duas temáticas foram recorrentes a partir do cruzamento de dados coletados por observação e explorados nas entrevistas: os sentidos atribuídos pela docente à ideia de interpretação e ao papel do resumo para ensinar História. A professora destaca suas preocupações com o que considera que são as “dificuldades de interpretar” que os alunos do 9º ano possuem. A professora explica que apresenta aos alunos pistas a fim de interpretarem a História. As pistas chamam a atenção porque trazem indícios de que a professora insere a História como processo, destacando permanências e mudanças, continuidades e rupturas; também destaca sua necessidade de abordar a História com sentido – de humanização – elemento que destaca a função da História na vida das pessoas. Se considerarmos que toda relação é semiótica, mediada por signos, e que o signo atua como mediador convertendo as relações sociais em funções mentais (Smolka, 2004), é possível pensar que as crianças internalizam não são os dados, mas as significações, os sentidos. E esse elemento é objeto de preocupação da professora que se utilizando da linguagem de forma consciente, procura mobilizar signos que, do seu ponto de vista, possam dar sentido àquilo que precisa ser aprendido. O sentido é constituído em dois movimentos: em sua narrativa (tanto no que diz que apresenta para os alunos quanto naquela que está tecendo no momento da entrevista), e na síntese que os alunos deveriam realizar quando se relacionassem com o material que lhe fora

apresentado. Para essa professora, o interpretar inclui o ato de relacionar, estabelecer sentido entre dados e informações e expressar por escrito essas duas coisas. Sua ação “guia”, simultaneamente, o pensamento histórico e a ação de produzir linguisticamente esse pensamento, uma vez que, para ela, não basta interpretar mentalmente, mas sim realizar a ação de interpretar em língua escrita. Mas algumas questões ainda precisam ser exploradas: que concepções de ensino e aprendizagem da língua e da linguagem escrita estão presentes aí e que influências têm na constituição das concepções de História que estão sendo construídas pelos alunos? A preocupação da docente com a interpretação pode indicar a percepção de um diálogo estabelecido com um outro (sujeito, aluno), que se move em uma teia de sentidos. Ela apresenta sentidos diversos aos alunos e pensa que ensinar História é justamente mover-se de maneira consciente através destes sentidos. E que sentidos de História ela mobiliza? Que sentidos de escrita associa a estes primeiros? Que movimentos essas concepções provocam nas produções dos alunos? Estas são algumas das questões que estamos tentando responder com nosso trabalho e que será o conteúdo exposto na comunicação a ser apresentada, uma vez que estes elementos são fundamentais na configuração do lugar comum que estamos buscando visibilizar com nossas análises.

Palavras-chave: Ensino de História; Lugares comuns; Linguagem; Aulas de História; Sentidos de escrita.

GPD 7. Ensino de História, Cultura e Diversidade na Contemporaneidade



Este GPD possui como objetivo proporcionar um espaço para socialização, debates e reflexões sobre questões complexas relacionadas ao ensino de história, cultura e diversidade na contemporaneidade, visando o reconhecimento e fortalecimento das diferenças e da educação como prática democrática e libertadora. Defendemos a necessidade urgente de ensinar conhecimentos históricos abrangentes e inclusivos, que rompa com a consistente cultura de preservação de um saber histórico eurocêntrico repleto de olhares e interpretações superficiais, estereotipadas e simplistas sobre a configuração da sociedade brasileira e dos diferentes atores envolvidos no processo de construção da mesma. Ensinar história hoje significa compreender que não é mais possível pensar e ensinar história a partir de fora, de outros lugares e olhares, sem reconhecer que esta história é incompleta, interessada, impositora e excludente, pois não considera a diversidade de sujeitos históricos e suas vozes, de etnias e de culturas com especificidades próprias que foram intencionalmente negligenciadas durante muito tempo pelo conhecimento histórico tradicional e pela história ensinada. Pensar os diferentes atores/sujeitos históricos e os lugares ocupados pelos mesmos na configuração social e na história escrita e ensinada, significa pensar na possibilidade de construção de novos olhares e entendimentos capazes de fazer compreender que a história da sociedade brasileira é mais abrangente e complexa e possui muito mais atores envolvidos do que imaginamos e aprendemos na escola.

Coordenação: Osvaldo Mariotto Cerezer (Unemat); Fernanda Martins da Silva (Unemat); Renilson Rosa Ribeiro (UFMT)

Narrativas e saberes Históricos: as marcas da terra nas memórias compostas de São Jose dos Quatro Marcos (MT)

Alex Carbonel Pereira

Mestrando em Ensino de História pelo ProfHistória/Unemat.
carbonelpereira@hotmail.com

Marion Machado da Cunha

Doutor em Educação pela UFRGS.
Professor adjunto do Curso de Licenciatura em Pedagogia e do ProfHistória/Unemat.
marioncunha@hotmail.com

Na pesquisa, analisamos as composições das narrativas e saberes históricos associados às relações e ocupação da terra, como mobilizador de representações históricas e de historicidade travadas no tempo e espaço, de construção presente/passado da cidade de São José dos Quatro Marcos/MT. O período delimitado, situa-se entre as décadas de 1960 e 1980, período em que a maioria da população dessa localidade vivia na zona rural. Desse modo, as atividades sociais, econômicas e culturais da cidade estavam de certa forma, dependentes da terra. Que narrativas e saberes históricos se mobilizam como marcas históricas da ocupação da terra, e se instituem na composição de memórias da cidade de São José dos Quatro Marcos/MT? Esse problema conduziu a pesquisa. Nesse sentido, principiamos com a pesquisa com os seguintes objetivos: Objetivo geral) analisar e explicitar narrativas e saberes históricos, para mobilizar as representações sociais produzidas sobre as marcas da terra, por meio das memórias da cidade de São José dos Quatro Marcos/MT entre as décadas de 1960 e 1980. E como objetivos específicos: a) interpretar as narrativas provenientes das memórias compostas sobre a terra no processo de migração e concepção da cidade; b) identificar

os saberes históricos produzidos por meio da terra, pelas narrativas de memória que explicitem a cidade, como lugar de memórias históricas em seus processos de construção/conservação/transformação; c) compreender a participação dos sujeitos históricos, na organização e na composição das atividades sociais da terra associadas a cidade de São José dos Quatro Marcos/MT, entre as décadas de 1960 e 1980. Ao iniciarmos o balizamento conceitual para construção do objeto, cabe destacar que a apropriação dos conceitos tem papel crucial em orientar na apreensão do objeto e de dirigir abstratamente suas propriedades, sem ignorar que o objeto a ser cognoscente revela-se em um emaranhado cultural, social e ideológico. Disso, partir do conceito de homem, nos parece, ser o primeiro fio a ser direcionado nessa constituição, mesmo que provisória, mas que estabelece também o lugar do pesquisador. Por tratar da história recente de sujeitos e personagens ainda vivos, destacamos o papel da memória na construção das narrativas históricas. Nesse sentido, nos embasamos conceitualmente no trabalho de Pierre Nora: “A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento [...]” (Nora, 1993, p. 9). A memória atua como uma espécie de testemunha viva da história, mobilizando-se por versões oficiais ou não, verdadeiras ou fictícias: entre narrativas criadas e recriadas, reproduzidas e transformadas. Sob essa medida inicial, é imperativo afirmar que a própria concepção de temporalidade humana se conecta a memória e impacta sobre os saberes históricos, oficiais ou não, que singulariza o sujeito do cotidiano. Como ponto de partida da vida cotidiana, funcionam como organizativas e constitutivas do ser social. Heller (1992) destaca que, toda vida social possui uma estrutura, existente no interior do cotidiano, sempre configurado no espaço e tempo pelo modo de produção. Heller (2016) compreende a vida cotidiana de forma mais abrangente, já Certeau (2014) destaca elementos mais específicos das práticas cumpridas no cotidiano. Contudo, ambos compreendem o homem, como um ser capaz de modificar este espaço social. Ao pensar à narrativa histórica Peter Burke (2011, p. 339), “considera não apenas as sequencias dos acontecimentos, mas também as estruturas e modos de pensar, contribuindo para compreender como no cotidiano estes fatores de aceleração ou desaceleração dos acontecimentos acontecem”. A narrativa sempre esteve presente no estudo da história como ferramenta,

com o passar do tempo, diversas outras estruturas narrativas surgiram. Burke defende na narrativa moderna um alinhamento com a literatura e um distanciamento dos historiadores dos modelos clássicos ligados ao positivismo. As narrativas de memória delineiam o cotidiano, filtrando e compondo os saberes históricos, produzidos sobre uma sociedade com características próprias. Formando um espaço social que não está apenas sobre a tutela de uma administração pública, mas que compõem elementos estruturantes da vida em grupo. Seria mediante e pelas narrativas, que buscaremos delinear a cidade como um lugar de memória. Ao considerar as contribuições da história estrutural conjuntamente, com a narrativa histórica, Peter Burke proporcionou conceitualmente para a pesquisa, possibilidades de interpretação de acontecimentos que se relacionam em diferentes espaços geográficos, identificando rupturas e permanências das estruturas, através das narrativas. A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, a partir dos pressupostos da história oral utilizamos entrevistas que foram realizadas com três homens e uma mulher, que constituíram a cidade de São José dos Quatro Marcos, entre os anos de 1960 e 1980. Com a objetivo de compreender as múltiplas relações existentes produzidas sobre a terra nas memórias constituintes da cidade. A metodologia da história oral nesta pesquisa apresenta-se como uma possibilidade apropriada, por buscar compreender como os saberes históricos produzidos sobre a terra ajudaram a compor as memórias da cidade. Com esta metodologia, foi possível encontrar as vozes dos atores e/ou testemunhas, excluídos da história oficial da cidade. O historiador Certeau (2008), atenta para o fato de que o trabalho do historiador é regido pelas posições teóricas, metodológicas e práticas que definem o fazer história, na qual pode-se pensar a partir do nosso trabalho, o ensino de história na sala de aula trazendo à tona novas interpretações sobre o período entre as décadas de 1960 a 1980, que os livros didáticos apresentam apenas uma breve estruturação da ditadura civil-militar no país e início do processo de redemocratização. A pesquisa sobre o processo migratório de trabalhadores da terra e constituição da cidade de São José dos Quatro Marcos, traça um novo quadro do período manifestando outras práticas e personagens antes desconsiderados pela historiografia que se pretendia ser nacional, mas que contava somente os fatos históricos restritos a alguns centros urbanos como São Paulo e Rio de Janeiro desconsiderando as características próprias de

outros territórios. Assim, longe de estabelecer uma resposta final para esta questão, pretendemos promover e estimular uma visão diferente que as apresentadas em outras visões, oficiais (elaboradas pelo poder público) ou não, na constituição da cidade de São José dos Quatro Marcos/MT.

Palavras-chave: Ensino de História; História local; Memórias; Cidade; São José dos Quatro Marcos/MT.

Ocupação recente de Rondônia (1974-1984) e o Ensino de História: história de vivências no Projeto Integrado de Colonização Paulo de Assis Ribeiro

André Luís Monteiro Ferreira Lopes

Mestrando em Ensino de História pelo ProfHistória/Unemat.
andre.monteiro@ifro.edu.br

Maria do Socorro de Sousa Araújo

Professora titular do Curso de Licenciatura em História e ProfHistória/Unemat.
Membro do Grupo de Pesquisa Fronteira Oeste: Poder, Economia e Sociedade.
socorroaraujo@unemat.br

A proposição dessa pesquisa foi à reocupação do então Território Federal de Rondônia dirigida pelo governo militar com ênfase a análise do processo de ocupação no Projeto Integrado de Colonização (PIC) Paulo de Assis Ribeiro, criado pela portaria INCRA n. 1480 de 10 de outubro de 1973, situado a 100 quilômetros da cidade de Vilhena e faz divisa com o Estado do Mato Grosso e fronteira com a Bolívia. Como destaca Ferreira (2015, p. 22) “É importante ressaltar o grande interesse dos governos militares, a partir do golpe de 1964, em incorporar efetivamente o território amazônico, como afirmação da nacionalidade e desenvolvimento do capitalismo”. Pela proposta desta pesquisa, é possível conhecer algumas memórias dessa gente que participou da ocupação e dar voz às lembranças de pessoas que são parte da história do lugar. A memória como recurso pedagógico pode despertar outros motivos da aprendizagem escolar, como afirma Fonseca (2006):

Do ponto de vista de uma proposta pedagógica, podemos construir uma “pedagogia de memória” que faça frente aos problemas de identidade, pertencimento, pluralidade cultural, étnica e religiosa e exclusão social que marcam as nossas escolas. (Fonseca, 2006, p. 132).

Este trabalho tem uma importância social, política e cultural, pois sendo utilizado nas práticas de ensino de história os alunos poderão se identificar com aquelas memórias que são próximas das questões culturais e sociais de suas próprias vivências. O problema que pauta esta pesquisa é compreender o processo de ocupação no PIC Paulo de Assis Ribeiro. O que originou esse fluxo migratório para a área do projeto de colonização? Até que ponto o PIC PAR foi importante para a formação da Vila de Colorado do Oeste? Quais as dificuldades que encontradas e como esses migrantes as enfrentaram nessa região? Que percepções sobre progresso e desenvolvimento podem ser extraídas das memórias dos migrantes protagonistas da ocupação? Que formas de desterritorialização e reterritorialização esses migrantes contam e como interpretá-las e explicá-las? O objetivo que norteou essa investigação foi examinar o processo de ocupação do Território Federal de Rondônia no contexto da ditadura civil-militar, em especial o Projeto Integrado de Colonização (PIC) Paulo de Assis Ribeiro, projeto este que deu origem à ocupação da Região de Colorado do Oeste e cidades vizinhas, para entender e explicar as razões oficiais da ocupação, bem como as motivações das pessoas que se deslocaram em grande número do Centro-Sul do Brasil para o Sul de Rondônia. Essa pesquisa está alinhada com o Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória – vinculado à Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), Campus Cáceres, tendo como resultados finais a escrita de uma dissertação e a confecção de um “produto pedagógico”. Pelo fato do programa de mestrado ser voltado para o ensino de história vemos como relevante trabalhar com a história do município de Colorado do Oeste, a partir da sua ocupação gestada pelo Projeto Integrado de Colonização (PIC) Paulo de Assis Ribeiro (PAR). Como metodologia de pesquisa e ensino a história local tem uma importância significativa para entendermos a história nacional no tempo presente que se difere da história da nação, sobretudo porque a história local trabalha com as peculiaridades e diferenças do lugar, mas que se constitui como um “retalho” da história do Brasil. O ensino de

história do local é algo relevante que posiciona os alunos em contato com seu cotidiano, os colocam em contato com eles mesmos e os levam a perceberem que fazem parte da história. Daí a importância da história local como metodologia de ensino, como identifica Bittencourt:

A história local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre nos vários espaços de convivência – escola, casa, comunidade, trabalho e lazer -, e igualmente por situar os problemas significativos da história do presente. (Bittencourt, 2018, p. 146).

Pela orientação da autora, a história local desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, o aluno se identifica com o local onde mora, com o cotidiano em que vive e esse deve ser utilizado em sala de aula como recurso didático-pedagógico no ensino de história para compreenderem que as pessoas comuns são sujeitos da história. A pesquisa foi construída tanto por fontes escritas oficiais que estão nos arquivos do escritório local do INCRA, quanto por relatos orais de quatro colaboradores que chegaram ao projeto de colonização à busca de um pedaço de terra e o depoimento de um funcionário da autarquia. Todos os residentes na cidade de Colorado do Oeste. Procurei não usar de forma mecânica os relatos orais, mas tive a preocupação de analisá-los frente ao nosso objeto, pois de acordo com Alberti (2018) as entrevistas não são a história e sim apenas fontes que fazem parte da pesquisa e assim sendo, necessitam de análise e interpretação. Por certo, o relato oral não é solução para todas as problematizações de uma pesquisa, no entanto possibilita quebrar generalizações como caracteriza Alberti (2018), tem uma profusão de “histórias dentro da história”. Nos arquivos do INCRA encontrei cópias dos documentos pessoais do “chefe” da família, Atestado de Conduta expedido pelo órgão policial da localidade, o Memorial Descritivo com a medição do lote, sua localização no projeto e a respectiva linha, a Autorização de Ocupação (AO) e por fim o Título Definitivo. Nestes documentos também constam as orientações burocráticas sobre o acesso à terra. A partir da análise das fontes orais e escritas foi possível verificar alguns resultados inerentes à pesquisa, dentre os quais destacamos as dificuldades de deslocamento de suas regiões de

origem até o projeto de colonização, as viagens duravam vários dias, o transporte era feito na carroceria de caminhões de aluguel, estradas em péssimas condições e local de chegada onde as famílias aguardavam o assentamento possuía pouca infraestrutura. As dificuldades permanecem no processo de exploração dos lotes pelos parceiros, pois era necessário fazer a derrubada da mata, e construir um pequeno “rancho” para garantir a posse da terra; esse trabalho era muito duro, a mata era muito fechada e as condições de trabalho eram péssimas. A realização desta pesquisa tem sido importante para escrever a história do processo de ocupação do PIC PAR, entendendo as motivações que movimentaram a locomoção dessas famílias despossuídas na busca de terras. Os projetos de colonização foram criados para controlar a colonização espontânea a qual já ocorria na Amazônia Legal, há alguns anos. Palavras-chave: ProfHistória; Ensino de História; História local; Colonização recente; Rondônia.

O Ensino de História e a transformação democrática

Ariel Elias do Nascimento

Doutorando em Estudos da Linguagem pela UFMT.
Professor do Curso de Licenciatura História/UFT, campus de Porto Nacional.
ariel@uft.edu.br

Juliana Ricarte Ferraro

Doutora em Educação pela Usp.
Professora do Curso de Licenciatura em História e PPHispam/UFT, campus de Porto Nacional. Membro do Grupo de Pesquisa Rastros: História, Memória e Educação
Membro do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas – GESPOL/UFT.
juferraro@uft.edu.br

O objeto a ser debatido aqui é o próprio ato do ensinar, onde a educação representa não apenas um fator de Inclusão, mas sim ser o carro chefe de uma Educação Libertadora dentro do cenário político e econômico atual. Para tanto, a pergunta que norteia nosso argumento: é possível a educação ser libertadora nos tempos atuais? Esta pergunta remete às seguintes explicações: o que se entende por tempos atuais e o que se entende por educação libertadora. Estes dois temas estão na base do argumento, pois que, na medida em que as garantias constitucionais estão sendo aviltadas, na medida em que ocorre uma subjetivação do homem-máquina, na medida enfim onde as políticas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem são desvinculadas da realidade e começam a se efetivar pela virtualidade, é o momento de rever não apenas o processo educacional, mas entender a educação como uma possibilidade de romper com os descaminhos que passamos, como um processo para o re-conhecer-a-si e de se libertar dos desígnios postulados pelo sistema hegemônico. Neste sentido, se propõe aqui estabelecer um diálogo teórico entre os argumentos de autores como Foucault (2004), Guattari (2006), Han (2017), Santos (2010), Freire (1994) e Rüsen (2010; 2011; 2014), no intuito de encontrar uma percepção sobre o

real e quais os mecanismos para que o processo do educar como libertador se efetive neste cenário. Como conclusão, estabelecer, o vínculo entre estes autores e o ensino de história. Os tempos atuais exigem cada vez mais do trabalho humano. Seja este trabalho exercido pelo homem, ou pelo homem-máquina, as relações de produção consolidam uma nova etapa do processo de mercantilização do e sobre o homem. Há um excesso de fetichização nas relações do e entre o *homo faber*, o *homo sacer*, o *homo aeconomicus*. Este cenário será o pano de fundo para as análises de Michel Foucault, Giles Deleuze, Félix Guattari e Byung-Chul Han, uma vez que cada um destes, a seu tempo, proporrá interpretações pautadas nas relações humanas. Michel Foucault, na obra *Nascimento da biopolítica* deixa claro sobre a existência e exercício destes jogos, na medida que eles só podem ser efetivados quando as liberdades individuais estiverem presentes na sociedade (Foucault, 2018b, p. 95). Participar deste jogo significa aceitar as regras impostas pelo sistema e, a partir delas, buscar o melhor caminho para minimizar as disparidades existentes entre os poderes colocados em destaque nestes jogos. (Foucault, 2004). Ampliando a análise dos jogos de verdade, na interpretação de Guattari e Deleuze, ele apresenta a ideia de que os agenciamentos coletivos ocorrem num processo de eterno retorno, o que ele denomina por ritornelo (Deleuze e Guattari, 1997). Há um encadeamento causal *das e nas* relações que se expressam por condicionamentos jurídico-políticos, assegurados por uma legitimação cultural, que promove sempre a volta ao princípio do processo, assegurando outrossim a manutenção de um moto-contínuo em prol dos jogos de verdade. O ritornelo garante, por sua feita, os agenciamentos coletivos de enunciação e com ele, os processos de subjetivação, de anulação do próprio caráter humano, de sua ética; onde as ações começam a ser patadas por uma ideia coletiva e não mais por estatutos sociais coletivos, como as leis que garantem a existência deste mesmo sistema dos jogos de verdade. (Guattari, 2006). Para Bung-Chul Han (2017), a negatividade representa a mola propulsora que incentiva o próprio homem a buscar novas soluções para os mesmos problemas. Assim, o cansaço negativo é fundamental para que soluções sejam encontradas dentro do sistema capitalista de produção. (Han, 2017). Esta análise da sociedade de cansaço estabelece novos parâmetros para se pensar as relações causais da sociedade ao longo dos tempos pretéritos, uma vez que lança luz sobre os momentos decisórios das políticas

públicas, e, dentre elas, o tema de nossa discussão, o papel da educação e do ensino de história. Para Paulo Freire, a mudança ocorre a partir de uma transição, onde: “o que importa, realmente, ao ajudar-se o homem é ajudá-lo a ajudar-se. É fazê-lo agente de sua própria recuperação. É, repitamos, pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas”. (Freire, 1994, p. 66). Por outro lado, Boaventura de Sousa Santos argumenta sobre a necessidade de se construir uma nova teoria política que se faça representar pelo atual estado de desenvolvimento da sociedade capitalista moderna, em outras palavras, uma teoria que representasse os novos movimentos sociais, onde eles fizessem parte da estrutura central desta teoria e por ela pudesse ser re-presentado (Santos, 2010, p. 271). Neste sentido, Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos trabalham com a tese de que a educação é a base para esta redemocratização, ou uma democracia mais eficiente que atenda a todas as demandas dos novos agentes políticos presentes na modernidade. Posto todos estes argumentos, resta pontuar o ensino de História; será por este caminho que as novas gerações poderão entender-se como co-responsáveis pela produção de sua sociedade, atuando democraticamente e pautando suas experiências pelo olhar crítico de um ensino democrático, participativo e reflexivo. Conforme analisa Rüsen sobre a importância da cultura histórica: “[ela aumenta] a intersubjetividade do saber empiricamente assegurado e teoricamente coerente. (Rüsen, 2014, p. 223-234). Neste sentido, podemos concordar com o argumento de Jörn Rüsen (2010; 2011), o qual entende que o estudo sobre consciência histórica nos remete a entendermos o tempo presente diante dos acontecimentos passados em função de um possível futuro, nos instruindo como seres humanos, fazendo assim parte de nossas vidas, quer o indivíduo tenha ou não consciência desse processo. Em outras palavras e concluindo, a educação, e com ela, a visão crítica do ensino de História, promovem uma mudança sobre o olhar do real, no tempo presente, potencializando as ações de modo a ampliar sua criticidade, pautando, por esta feita, em uma nova política democrática.

Palavras-chave: Ensino de História; Educação; Teoria da História; Democracia; Teoria Política.

História e Biopolítica: a problemática da Instrução na Província de Mato Grosso (1835-1840)

Cristiano Antonio dos Reis

Doutor em História pela UFMT.

Professor de História na rede de ensino estadual de Mato Grosso (Seduc-MT).
cristiantoni@gmail.com

O título desse trabalho “História e Biopolítica: A problemática da Instrução na Província de Mato Grosso (1835-1840)” foi pensado com algumas alterações a partir da minha tese de doutorado que versa sobre a emergência do exercício biopolítico de poder na regulação das populações no território mato-grossense. Assim o objetivo desse trabalho é o de situar historicamente a problemática da instrução pública na Província de Mato Grosso entre 1835-1840, momento em que o país atingido pelos movimentos regenciais começava um projeto de construção de sua nacionalidade. (Basile, 2009; Costa e Oliveira, 2007; Grinberg e Salles, 2009, Matos, 1987; Morel, 2003; Sena e Peraro, 2014). Esse percalço, ajuda a mapear quais eram as pautas educacionais colocadas pelos presidentes de província desse período e de como essas pautas ressoam a problemas inerentes ao ensino e a atividade docente nos dias de hoje. Essa incursão se pautará numa ontologia da atualidade que ecoa uma problemática kantiana reavivada pelo filósofo francês Michel Foucault sintetizada na seguinte questão: “o que estamos ajudando a fazer de nós mesmos?” (Foucault, 2008a). Ponto crucial em que situa os profissionais da educação pública no próprio campo de embate de forças contra um governo federal, estadual e até municipal que “deixa morrer” a educação pública e “faz viver” com uma força cada vez mais insidiosa as

instituições privadas de ensino. (Foucault, 1988). Assim partindo de uma análise histórica dos relatórios e discursos de alguns presidentes de província de Mato Grosso sobre a problemática da instrução pública, apresento como se dava o exercício biopolítico de poder e quais eram as pautas e as discussões que movimentavam tais discursos. A problemática da instrução pública permitiu entender no período estudado o funcionamento de uma forma de exercício político em que o alvo central era a população, uma vez que se tratava, por meio desse investimento político, de “formar bons cidadãos”, o que, em outras palavras, significava produzir uma população harmônica, equilibrada, obedientes aos bons costumes e cumpridores das leis e que movidos por princípios morais se predisusessem a desempenhar com eficiência as atividades necessárias ao desenvolvimento da província. As pautas instrucionais propostas por esses presidentes de província se chocavam diametralmente contra as condutas da população mato-grossense desse período. Condutas estas que precisariam ser constrangidas a modelo civilizacional e que em muitas ocasiões “teimavam” em não se submeterem a tais paradigmas. Esse itinerário também nos ajuda a compreender como a demanda histórica da instrução pública foi assumida discursivamente pelos presidentes de província de Mato Grosso falando e agindo em nome da população, ou seja, um exercício de poder de regulamentação e regulação dessas existências múltiplas que viviam no território mato-grossense numa tentativa de submetê-los a níveis globais de dominação. (Foucault, 2008b). A constatação histórica do uso estratégico do discurso sobre a problemática da instrução pelos políticos de Mato Grosso no período estudado possibilita uma orientação no processo de conduta pessoal, profissional e ética em relação aos nossos alunos e as nossas pesquisas ao mostrar os embates historiográficos que muitas vezes deliberadamente omitiram determinados personagens da história (negros, indígenas, mulheres, crianças, camponeses, operários etc.) ou que lhes denegavam um lugar secundário na história. Entre decisões e negligências que deixam visivelmente a educação pública morrer, a questão “o que estamos fazendo de nós mesmos?” (Foucault, 2008a) situa pesquisadores e educadores ao mesmo desafio, enfrentar esse jogo discursivo-midiático (a nível de governo federal, estadual e municipal) e resistir a esse processo de mutilação da vida escolar e da pesquisa recusando a precarização do ensino público como um todo. As manifestações

estudantis contra os desmontes da universidade pública ocorrida no dia 15 de maio de 2019 em várias cidades do país, a Paralisação Nacional “Marcha nos Municípios em Defesa da Educação Pública e Contra a destruição da Aposentadoria” ocorrida entre 01 de julho a 15 de agosto de 2019 e a greve deflagrada pelo SINTEP/MT desde o dia 27 de maio e suspensão no dia 14 de agosto de 2019, exemplifica ao meu ver, a possibilidade contínua de luta em prol das pautas da Educação/Pesquisa posta por educadores/pesquisadores e população. Com isso, a atualidade do conceito de biopolítica formulado por Foucault, nos remete à capacidade de resistência dos governados e nos lança o desafio de pensar e criar condições práticas de insurgências por meio de pautas, problemas, questões colocadas pela própria população e cobrar em que termos eles devem ser executados, pois, como diria o próprio Foucault, “a infelicidade dos homens não deve jamais ser um resto mudo da política. Ela funda um direito absoluto de levantar-se e dirigir-se àqueles que detêm o poder”. (Foucault, 2010, p. 370). Enfim, a história e o ensino de história nos ajudam a situar e posicionar as táticas de nossas lutas, de nossos enfrentamentos atuais na condução de nossas pautas e demandas da existência para que a infelicidade e as dores humanas não se tornem o resto mudo da política, seja ela de caráter material, afetivo e simbólico.

Palavras-chave: Biopolítica; População mato-grossense; Instrução pública; Relação de poder; Resistência.

Narrativas sobre a regionalidade no Vale do Taquari (RS) na perspectiva da educação histórica

Cristiano Nicolini

Doutor em História pela UFSM.

Professor de Estágio Supervisionado e Didática da História na Faculdade de História/UFG.
cristiano782006@hotmail.com

As grandes narrativas, que enaltecem os “grandes nomes” da história, estão presentes em diversos espaços da sociedade. Porém, estes lugares apresentam, para além disso, evidências de um passado mais próximo aos sujeitos que neles interagem, registrando nomes, fatos e outras marcas da regionalidade. Estas evidências, apesar de se referirem à dimensão local ou regional, não deixam de se relacionar com o contexto mais amplo, seja ele estadual ou nacional. Tal configuração é dinâmica, apesar das iniciativas para fortalecer a identidade regional. Justamente neste processo de mudança constante é que os sujeitos buscarão definir os traços identitários que distinguem o “seu lugar” em meio aos outros espaços. O passado, neste sentido, é uma das referências que o regionalismo empregará para responder às necessidades do presente. Os critérios que definem esta delimitação são múltiplos, e atendem aos interesses das pessoas no tempo. Na região do Vale do Taquari/RS também se reproduz esta tendência, sendo que em alguns casos ainda se identifica a proposta de ensino a partir dos círculos concêntricos, em que a criança inicia a compreensão da realidade a partir de si mesma e vai ampliando para os espaços em que ela se insere – família, escola, bairro, município, região, estado, país, e assim por diante até chegar à dimensão global. Já outras propostas buscam introduzir uma concepção de história local ou “do lugar” evidenciando as conexões entre o

mais próximo. (vivido pelo aluno) e o nacional, regional, geral ou mundial, concomitantemente (Bittencourt, 2008). Na perspectiva da Educação Histórica (Barca, 2012), o ensino de História Regional provoca novas reflexões sobre este tipo de abordagem. Neste sentido, ela deixa de ser somente uma metodologia ou “recorte” espaço-temporal, passando a compreender as relações entre as narrativas locais ou regionais e a consciência histórica. Assim, as relações de aprendizagem devem basear-se na epistemologia da História, compreendendo os usos e as ideias que integram o cotidiano das pessoas e, mais especificamente, dos alunos no contexto escolar. A proposta desta investigação é situar estas narrativas e suas possibilidades para a formação do pensamento histórico. Se elas possuem a especificidade de abordar temas mais próximos ao cotidiano dos alunos, questionamos como o professor pode transformar esta oportunidade em situação de aprendizagem significativa, auxiliando na compreensão dos conceitos históricos e, a partir destas narrativas regionais, desenvolver a consciência histórica para compreender contextos mais amplos. Nesta perspectiva, privilegiamos uma abordagem intercultural e humanista da história, na medida em que o regional possibilita a compreensão do global. (Rüsen, 2015). A proposta investigativa aqui situada foi desenvolvida entre os anos de 2016 e 2019, a partir de questionários elaborados e aplicados nos trinta e seis municípios que integram a região denominada Vale do Taquari, no estado do Rio Grande do Sul. Tomando como pressupostos teóricos os estudos desenvolvidos no campo da Educação Histórica (Barca, 2011; Schmidt, 2012), desenvolvemos um quadro tipológico para análise de 542 narrativas apresentadas pelos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental nas escolas da rede pública dos municípios da região. Identificamos narrativas de tipo presentista, etnocentrada, multicultural e intercultural, cujas características revelam a presença maior ou menor de elementos da cultura histórica regional. As narrativas predominantes foram as de cunho presentista e etnocentrado, nas quais os jovens ainda apresentam percepções de uma história local ou regional associada fortemente à presença de imigrantes europeus que ocuparam essas terras a partir de meados do século XIX (predominantemente germânicos e italianos), em contraposição às narrativas multi ou interculturais, que compreendem a diversidade, os conflitos, as disputas, as distâncias e aproximações entre os diferentes sujeitos e identidades étnicas e culturais

que compõem o mosaico denominado Vale do Taquari. A pesquisa mostra a importância de uma Educação Histórica que problematize as narrativas sobre o território onde os sujeitos vivem, articulando teoria da História e vida prática. Uma História que, do local ao global, promova inclusão, democracia, humanismo e interculturalidade.

Palavras-chave: Ensino de História; Narrativas; Regionalidade; Vale do Taquari; Educação Histórica.

Cultura escrita e a constituição da identidade nas aulas de História

Danielle dos Santos Barreto

Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia/UFMS.
daniellebarreto.santos@gmail.com

Maria Aparecida Lima dos Santos

Doutora em Educação pela Usp.
Professora associada da Faculdade de Educação/UFMS e do ProfHistória/UEMS.
Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino de História (GEPEH/UFMS).
maria.lima-santos@ufms.br

As reflexões empreendidas pela equipe do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino de História (GEPEH/UFMS) no interior do projeto “Práticas de escrita escolar e estado da arte das pesquisas em ensino de História” têm apontado para o fato de que, no campo do ensino de História, há poucas investigações que tomam como objeto de estudo a escrita das crianças e jovens considerando as questões que envolvem o desenvolvimento da competência escritora em relação ao desenvolvimento do pensamento histórico. (Dias, 2007; Santos, 2015, 2017; Lima; Cuesta, 2018). Nossa equipe tem observado uma demanda cada vez mais intensa de apoio para promover o desenvolvimento da competência escritora associada à aprendizagem dos conhecimentos científicos em perspectiva crítica e autônoma em situações nas quais desejam promover um ambiente diverso e de valorização das identidades plurais dos sujeitos que acedem à escola. Frente a estas demandas, algumas questões têm sido formuladas no âmbito do projeto de pesquisa referido anteriormente em torno da compreensão do significado do ensinar a escrever na escola no contexto do ensino de História. Temos notado que a problemática se adensa quando assumimos como meta a promoção da reeducação para as relações étnico-raciais e a formação dos

estudantes para a tolerância à diferença e à diversidade pelo acesso ao conhecimento científico sistematizado, uma vez que esses elementos se articulam nas demandas por identidade, conceito que integra, necessariamente, o ensinar e o aprender a escrever e a pensar historicamente. Nesta comunicação, apresentaremos as considerações tecidas a partir da sistematização inicial de dados produzidos por observação e entrevistas de um professor de História da Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel (Campo Grande/MS), no período de fevereiro a setembro de 2019. O objetivo tem sido o de relacionar as questões de escrita e de ensino de História àquelas da identidade, uma vez que temos notado que as dificuldades para inserção das populações negras e indígenas somam-se àquelas de promover, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a aprendizagem da competência escritora associada ao desenvolvimento de noções estruturantes como as de História, tempo histórico e narrativa histórica. O estudo proposto parte da ideia de que é preciso, em primeiro lugar, considerar que para aprender História é fundamental ler e escrever; e, em segundo, o que acontece nas situações de leitura e escrita da história em sala de aula não é simples, nem mecânico, nem transparente, mas envolve um conjunto de mediações intersubjetivas que resultam em variados modos de lidar com o texto escrito. (Lima; Cuesta, 2018). O pressuposto, formulado a partir de investigações realizadas pela equipe do GEPEH/UFMS, ressalta que escrita surge da necessidade de armazenamento e reprodução da informação e possibilitou enormes transformações, pois com o registro escrito é possível controlar a diferença, verificar o que mudou e o que foi mantido, tornando possível a flexibilidade do conhecimento. A escrita separa o emissor da mensagem, o processo de codificação do processo de interpretação, permitindo a cada um dos componentes do processo (a atividade do emissor, o instrumento notacional e a mensagem) transformar-se em objetos de reflexão. (Landsmann, 1995). Além disso, a língua escrita é empregada para representar e comunicar significados, aparecendo de forma fragmentada em pedacinhos não-significativos e a produção textual é um longo processo que demanda muitos rascunhos e reiteradas revisões. (Lerner, 2002). Dessa forma, podemos sublinhar que escrever não é considerado apenas uma habilidade motora, mas um conhecimento complexo. As ações levadas a cabo ao escrever não envolvem apenas o ato de traçar as letras, mas as múltiplas situações nas

quais o escrever é necessário, recomendável e adequado. A linguagem escrita possibilita a interpretação e produção de textos escritos correspondentes aos diferentes gêneros que circulam na sociedade. Assim sendo, a leitura é um ato centrado na construção do significado, e o significado não é um subproduto da oralização, mas o guia que orienta a seleção de informação visual. Logo tem-se que as crianças, ao escreverem, relacionam a língua escrita e a linguagem escrita simultaneamente. Nossa proposta de pesquisa considera uma perspectiva crítica da interculturalidade que se encontra enlaçada com uma pedagogia e práxis orientadas ao questionamento, à transformação, à intervenção, à ação e à criação de condições radicalmente distintas desociedade, humanidade, conhecimento e vida; isto é, projetos de interculturalidade, pedagogiae práxis que assumem a perspectiva da decolonialidade. (Walsh, 2009, p. 13-14). A noção de identidade insere-se, neste contexto, em permanentes e infindáveis processos de construção e reconstrução, convertendo-se em alvo de disputas das mais diversas ordens. (Moraes; Moraes, 2014). A tensão amplia-se ainda pela compreensão de que a identidade não é algo inato, mas que se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. Não se prende, portanto, apenas ao nível cultural, mas também àqueles sócio-político e histórico de cada sociedade, fator determinante para compreender seu acionamento de forma mais ampla e genérica quando um grupo reivindica maior visibilidade social frente a apagamentos historicamente instituídos, como é o caso das populações negras e indígenas. (Gomes, 2005). Para produzir os dados analisados, obedecemos a princípios da pesquisa qualitativa (Ghedin; Franco, 2011) e da abordagem interpretativa, privilegiando o enfoque ecológico, o qual pressupõe que a vida da aula deve ser entendida como um sistema aberto de troca de significados, um cenário vivo de interações motivadas por interesses, necessidades e valores (Gómez, 1998), contexto de intersubjetividade em que os sujeitos e os sentidos se constituem. Assim, o trabalho de observação externa foi apoiado pelo registro escrito em diário de campo diário de investigação com o intuito de caracterizar o contexto discursivo dos manuscritos coletados, ambicionando compreender a complexidade dos fenômenos educativos com os fenômenos sociais. (Gómez, 1998, p. 103). Para isso, foram produzidos e analisados dados sobre a infraestrutura da escola a partir de observação (registro realizado a partir de roteiro de

observação de infraestrutura que resultou em relatório), além daqueles sobre o perfil socioeconômico dos alunos traçado com os dados obtidos a partir de leitura de documentos como o Projeto Político Pedagógico e o Censo Escolar. Por ser pertinente a pesquisa, a coleta de dados limitou-se na observação das aulas de História das turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, utilizando-se como instrumentos o caderno de campo e uma ficha de produção de dados por observação. Para aprofundamento das ideias iniciais dos professores e levantamento dos fundamentos da educação étnico-racial mobilizados pelos docentes, um encontro foi realizado com a equipe escolar. Nesse momento, foi proposto para a equipe que fizessem uma investigação com os alunos, mapeando a partir de produções escritas, indícios de construção de identidade (“quem é meu aluno? que representações de negro e indígena os meus alunos possuem?”), tendo em vista atuar com instrumentos que possibilitem tornar visíveis mecanismos de poder. Parece-nos que essas ideias iniciais dos professores pressupõem que o problema central está nas atitudes dos alunos, em sua própria existência, ignorando as relações de poder. Consequentemente, contribuindo para a concepção de que “o aluno ao se reconhecer negro ou indígena” está resgatando sua identidade, sua cultura, e esse “resgate” é o componente fundamental para a “salvação” de crianças e jovens de uma certa condição de inferioridade. Percebe-se, a partir das primeiras sistematizações, que as questões que envolvem a constituição da identidade têm sido alvo de preocupação central da equipe da escola, restando-nos coletar dados para examinar como essa aparece nas propostas de ensino e, centralmente, a partir da análise de manuscritos escolares (Calil; Del Re, 2013) de que forma a escrita em sala de aula media essa reflexão dos professores e dos alunos, uma vez que a referida investigação faz parte do projeto de pesquisa intitulado “Práticas de escrita escolar e estado da arte das pesquisas em ensino de História”. Visto que a investigação se encontra em andamento, mas suspensa devido ao isolamento social provocado pela pandemia relacionada ao Coronavírus (COVID-19), ainda não é possível apresentar análise aprofundada e considerações mais bem fundamentadas no corpo empírico. Porém, algumas reflexões sobre aspectos da prática do professor e suas concepções de identidade e de ensino de escrita foram tecidas a partir da socialização e análise das notas de campo e da transcrição da entrevista realizada. Nossa

equipe identificou alguns elementos que permitem supor relações entre a maneira como o professor organiza e conduz a aula e suas concepções de identidade de gênero e raça, além disso, a recorrência de alguns significantes no discurso de outros docentes de outras instituições escolares também parecem apontar para a existência de redes de significações (Furlan, 2004) através das quais certa maneira de ensinar História se reproduz e se reinventa. No entanto, para corroborar as hipóteses formuladas pela equipe neste primeiro momento de sistematização e análise dos dados, será necessário ampliar o tempo de observação, considerando elementos que foram notados no material até agora sistematizado e coletando as produções escritas das crianças e adolescentes das turmas observadas. Consideramos essa ampliação da produção dos dados determinante para subsidiarmos a reflexão sobre os aspectos que configuram uma reeducação para as relações raciais que se constitui no fazer docente, bem como para observar os efeitos que essas concepções podem produzir nos escritos e, por conseguinte, nas concepções de História de alunos e alunas.

Palavras-chave: Ensino de História; Escrita Escolar; Pensamento Histórico; Identidades.

PIBID, direitos humanos e pesquisa-formação: interfaces com o Ensino de História

Felipe Rodrigues da Silva

Doutorado em Patrimônio Cultural e Sociedade pela Univille.
eh_felipe@yahoo.com.br

Raquel A. L. S. Venera

Doutora em Educação pela Unicamp.
Professora do Curso de Licenciatura em História e PPGPCS/Univille.
raquelsenavenera@gmail.com

O objetivo deste trabalho é socializar as reflexões iniciais de um projeto de tese intitulado “Narrativas de Vida e formação docente: bolsistas do Pibid em História e suas identificações com os Direitos Humanos” vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Patrimônio Cultural e Sociedade da Universidade da Região de Joinville – Univille e desenvolvido no escopo do grupo de pesquisa Subjetividades e (auto)biografias. Esse projeto tem como objetivo compreender, nas narrativas de vida dos estudantes em formação, como suas subjetividades são construídas sensíveis aos Direitos Humanos e intenta responder como as narrativas de vida dos estudantes de História e bolsistas do Pibid evidenciam construções subjetivas de sensibilidade aos Direitos Humanos. No desenvolvimento da investigação apostamos na potencialidade da reflexão (auto)biográfica para a formação de professores de História a partir de suas experiências no Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid, tematizando as suas sensibilidades para as discussões de direitos humanos. A destaca a potencialidade desse modelo de formação de professores encarnado no Pibid, especialmente por se tratar de uma proposta com fortes características experimentais. Tanto na perspectiva dos estudantes que podem experimentar práticas pedagógicas em salas de aula reais de ensino da História, quanto de estudos e diálogos do supervisor

nas escolas e supervisores e coordenadores nas universidades. Nessa perspectiva, esse projeto de tese responde a expectativa de conhecer com mais clareza as relações subjetivas dos estudantes de História com as questões dos Direitos Humanos. Como essas questões fazem parte de suas vidas ou ainda como podem ser efetivamente construídas ao longo da formação em História como um valor existencial. Para tanto, nossa aposta metodológica implicada no processo de formação é o Ateliê (auto)biográfico que é fundamentado na metodologia pesquisa-formação, teorizada por Josso (2010) e Delory-Momberger (2014) e sistematizada em Bragança; Abrahão; Ferreira (2016). O Ateliê (auto)biográfico é um procedimento que inscreve a narrativa de vida em uma dinâmica prospectiva que liga o presente ao passado do participante e visa fazer emergir seu projeto pessoal ou perspectiva de futuro no presente. Considera assim, a dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de mudança aberto ao projeto de si. O Ateliê (auto)biográfico leva em consideração a experiência de introspecção e reflexividade do sujeito, a socialização das narrativas e a interação dos sujeitos envolvidos. A pesquisadora Christine Delory-Momberger (2014, p. 339) trabalha com a ideia de oficinas biográficas de projeto em seis etapas que ela chama de tempos. Nestas etapas os participantes – estudantes de licenciatura em história e bolsistas do Pibid que se voluntariarem a participar – vivenciam experiências de abertura de si para outrem pautados em uma postura de autodisponibilidade. A primeira atividade (auto)biográfica do ateliê é uma escrita e socialização de uma narração de vivências em que os participantes devem retrair o seu percurso educativo e formativo, de modo a evocar figuras pessoais, sujeitos, etapas e acontecimentos positivos e negativos desse percurso. Algumas questões-chave para este momento podem ser: O que aconteceu em minha vida que fez com que eu entrasse no curso de Licenciatura em História da Univille? Quais conhecimentos e experiências existenciais me fizeram querer me tornar professor de história? Esses conhecimentos e experiências tem relação com uma sensibilidade aos Direitos Humanos? (Josso, 2010, p. 49) Neste momento inicial as primeiras reflexões (auto)formativas sobre os percursos e escolhas profissionais devem emergir. Na segunda atividade as (auto)biografias são narradas em grupos de três participantes. A ideia é que a narração e as questões dos participantes que estão no papel de escuta provoquem novos

níveis de reflexividade no desenvolvimento da próxima narrativa (auto)biográfica que é uma tarefa para o encontro da semana seguinte. A terceira atividade é a socialização da narrativa (auto)biográfica que foi solicitada como tarefa no encontro anterior. Antes de iniciar a narrativa, o participante que estiver na vez de narrar deve escolher um escriba que registrará os detalhes da narração e as interpelações dos outros participantes. Ao final desta sessão será reservado um tempo para que cada escriba transforme suas anotações em uma narração em primeira pessoa e, ao final, deve ser entregue uma cópia deste texto ao seu destinatário. A lógica de reescrita por um terceiro, segundo Delory-Momberger (2014, p. 242) objetiva a reflexão a partir da percepção e apropriação do outro sobre a narrativa e a incursão compreensiva do outro pelo distanciamento de si mesmo. Neste encontro há uma nova tarefa de redação “definitiva” de sua autobiografia, sem exigência de extensão ou forma. Esta perspectiva da construção do relato com base em uma série de etapas, alternando entre trabalho individual e trabalho em grupo também é teorizada por Josso (2010, p. 70). A autora trabalha com a noção de existência singular-plural no sentido de caminhar para si. Ainda conforme Josso (2010, p. 95) abre-se a possibilidade de interrogar de novo o conhecimento de si mesmo no jogo das semelhanças/diferenças provocadas pela comparação com outras narrativas. A última atividade é a síntese. Novamente em trios o projeto pessoal de cada participante é co-explorado e em reunião coletiva cada participante apresenta e defende o seu projeto (auto)biográfico. Ao fim do ateliê, a contrapartida formativa do processo produzido é a possibilidade de visualização do nosso itinerário de vida, nossos investimentos e objetivos, e, com isso, a possibilidade de desenvolvimento de um auto orientação, uma invenção de si articulando conscientemente heranças, experiências formadoras, pertencas, valorizações, desejos, imaginários e oportunidades socioculturais. (Josso, 2010, p. 65). Este esforço de valorização (auto)biográfica tem a intenção de trazer novos elementos para a discussão sobre a formação de professores para o ensino de história, a partir da interface entre pesquisa-formação, Pibid em História e Direitos Humanos tendo como sujeitos os estudantes de licenciatura em história, na medida o desenvolvimento intencional de experiências que promovem a reflexão sobre as identidades profissionais podem ajudar a fomentar ferramentas reflexivas para que estes sujeitos do ensino de história

contribuam com o desenvolvimento da educação para os Direitos Humanos em suas práticas profissionais. Intencionamos, ainda, sistematizar evidências de que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid é extremamente relevante na perspectiva da formação de professores, tanto no que se refere a formação inicial dos licenciandos, a formação continuada dos professores supervisores e coordenadores. É também uma política de desenvolvimento da educação brasileira muito potente na medida em que induz o desenvolvimento de produções que pensam a formação de professores, as metodologias de ensino e aprendizagem, o currículo, a escola e os modelos de graduação em licenciatura. Pretendemos também evidenciar o fato de que a metodologia de pesquisa-formação que estamos desenvolvendo tem o potencial de, na construção corpus empírico da pesquisa, produzir intencionalmente reflexividades sobre as experiências formativas na perspectiva de também contribuir com esta formação e que os Direitos Humanos devem ser pauta fundamental da educação básica e superior.

Palavras-chave: Ensino de História; Pibid; Direitos humanos; Biografias; Pesquisa-formação.

Ensino para tolerância: uma abordagem a partir das religiões de matrizes africanas

Fernanda Martins da Silva

Doutora em História pela UFU.

Professora adjunta do Curso de Licenciatura em História e ProfHistória/Unemat.
fernanda.martins@unemat.br

A presente pesquisa tem como tema principal o ensino de história e cultura afro-brasileira na cidade de Cáceres/MT através das religiões de matrizes africanas, visando o combate a intolerância religiosa, bem como a promoção da discussão, reflexão e análise do contexto histórico social em que se insere a implementação da Lei n. 10.639/2003, uma vez que, a temática relativa à História e Cultura da África e dos Afro-brasileiros, esteve ausente dos currículos até então. Essa obrigatoriedade lança um enorme desafio para as escolas e para os programas de formação de professores. A sua inserção nos currículos objetiva compreender que a sociedade brasileira é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura, história própria e igualdade, construindo em conjunto a nossa história tornando a discussão sobre as diferenças e diversidades sociais interessante do ponto de vista do aluno, possibilitando o crescimento pessoal deste indivíduo como cidadão transformador da sociedade. Com o crescimento da diversidade religiosa no Brasil é verificado um crescimento da intolerância religiosa, objetivando o combate a práticas discriminatórias foi criado o Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa, celebrado em todo dia 21 de janeiro, por meio da Lei n. 11.635, de 27 de dezembro de 2007, como um reconhecimento do próprio Estado da existência do problema. Vale ressaltar, que a Constituição Brasileira prevê a liberdade de religião e a Igreja e o Estado estão oficialmente separados, sendo o Brasil

um Estado laico. A legislação brasileira proíbe qualquer tipo de intolerância religiosa, sendo a prática religiosa geralmente livre no país. Segundo o “Relatório Internacional de Liberdade Religiosa de 2005”, elaborado pelo Departamento de Estado dos Estados Unidos, a “relação geralmente amigável entre religiões contribui para a liberdade religiosa” no Brasil. Contudo, na prática todas essas medidas só corroboram para a confirmação de que a intolerância religiosa é uma realidade no Brasil, nessa perspectiva entendemos que o efetivo combate as práticas de intolerância se dão pela educação, a lei pode até coibir determinadas práticas, mas é pela conscientização que culturalmente mudaremos tal realidade. Assim, essa pesquisa se justifica pelo momento acadêmico de debate sobre a Cultura afro-brasileira, que ainda é geradora de preconceitos e estigmas, sobretudo quanto a abordagens de suas práticas e manifestações religiosas, questões que geram a urgente necessidade de envolver professores e comunidade acadêmica na discussão sobre a condição do negro na nossa sociedade. Neste sentido, torna-se de extrema relevância essa pesquisa, uma vez que busca envolver acadêmicos (futuros professores) numa formação que dialogue o ensino, a pesquisa e a extensão na construção de professores pesquisadores que saibam trabalhar com fontes orais, escritas e, sobretudo, que tenha habilidades em desenvolver a partir de seus conhecimentos teóricos e metodológicos materiais paradidáticos que o auxilie em sala de aula e no domínio das novas tecnologias de informação e comunicação no ensino de história e na compreensão das relações de poder, dadas através do contato entre as tradições do Ocidente Cristão e o mundo de tradições da África Negra. Aprofundar o conhecimento dos acadêmicos e da comunidade escolar sobre as Religiões de matrizes africanas buscando, por meio do conhecimento, desmistificar e combater os preconceitos que essas práticas religiosas ainda enfrentam em nossa atual sociedade. Objetivamos ainda orientar acadêmicos e professores da rede para a produção de materiais paradidáticos, visando viabilizar o ensino de conteúdos que muitas vezes não são abordados nos materiais didáticos adotados pela escola. Constatamos que a escola é o ambiente mais adequado para uma formação cultural para a tolerância, possibilitando o rompimento de ações preconceituosas, racistas e discriminatórias. A Lei n. 10.639/2003 estabelece um marco legal e representa uma conquista histórica dos movimentos negros, cuja trajetória

sempre foi marcada pela resistência e combate ao racismo. Acreditamos que esta lei seja propulsora da revolução necessária à história da educação no Brasil, na medida em que suscita a discussão sobre a importância e necessidade do resgate da cultura e história dos negros e seus descendentes no processo civilizatório do Brasil. No entanto, passados mais de dez anos da aprovação da Lei n. 10.639/2003 cabe a nós professores algumas indagações. Para que isso seja possível precisamos acreditar na academia e na educação básica como locus de produção de saberes, de difusão cultural, de diálogos interdisciplinares, de vivências no âmbito do ensino, pesquisa e extensão bem como um campo fértil de novos estudos e de publicização sobre a temática. Na realidade, de acordo com Oliveira (2012, p. 33) faz-se necessário compreender que estamos tratando aqui de uma nova política pública no campo da educação, e que tem como característica a inovação, a disputa política contra hegemônica, a desconstrução de conceitos e noções fortemente arraigados. A religiosidade negra é rica e variada. Todos os grupos sociais, em diferentes épocas e espaços, constroem formas de se relacionar com o mundo desconhecido, na busca de caminhos e explicações que lhes ajudem a entender o enigma da vida e da morte, o sentido de ser e estar no mundo. Neste sentido, entendemos que tanto a religiosidade negra como outras expressões religiosas devem ser compreendidas como formas construídas, no interior da cultura, de estabelecimento de elos com o Criador, com o que está além do que costumamos considerar como mundo racional. Devem ser vistas como “Experiências religiosas”. Em contextos de dominação e opressão, os grupos constroem processos de resistência religiosa, que são parte da cultura. A deportação dos africanos e a importação do regime escravista acarretaram um processo de ressignificação mítico-religiosa, de atribuição de outros e novos significados às coisas e ao mundo que os rodeiam, por parte de seus ancestrais com suas divindades e crenças. Esse é um processo comum nas situações de colonização ou dominação político-cultural. Os povos ditos dominantes e dominados, ao se encontrarem passam por mudanças que afetam a todos, de variadas formas. Porém, é muito comum pensarmos que somente os ditos “dominados” ou “colonizados” recebem interferências dos outros grupos ou modificam seus costumes, crenças e valores em função do contexto da opressão. Na realidade, o processo cultural é dinâmico e a força da matriz religiosa é um fator muito

importante na construção das identidades culturais. Compreender a tradição religiosa afro-brasileira, recontar a história do povo negro na África pré-colonial, pós-colonial e, em nosso caso específico, durante e após o regime escravista brasileiro significa compreender um passado que para muitos de nós ainda é desconhecido. Este passado e o modo como foi construído interfere e interferirá em nossas crenças e nas formas de inserção e vivência do mundo atual, seja enquanto negros, brancos e indígenas brasileiros. No Brasil, algumas tradições religiosas de matriz africana tornaram-se mais destacadas do que outras. A pesquisa enfocou refletir, mais especificamente sobre o candomblé e a umbanda. A nossa intenção é que tanto os acadêmicos envolvidos quanto a comunidade escolar conheçam um pouco mais sobre essa presença negra na história e na cultura brasileira e, para isso, recorreremos aos estudos e pesquisas produzidos pelo sociólogo Reginaldo Prandi e do antropólogo Vagner Gonçalves da Silva. Com base nas discussões feitas acima podemos concluir que o estudo dessas formas de religiosidade negras constata que a presença do negro na formação social do Brasil foi decisiva para adotar a cultura brasileira de um rico patrimônio religioso desdobrado em inúmeras instituições e dimensões materiais e simbólicas, sagradas e profanas, de enorme importância para a identidade do país e sua civilização. Quando lidamos com o Ensino de História intrincado com Educação atuamos em um campo que requer, permanentemente, construção e a (re)construção de saberes históricos e pedagógicos. Entendemos que ao defendermos a implantação das Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008 à luz de pressupostos clássicos e recentes passamos a atuar em um campo amplo e complexo, mas que podemos transformá-lo em algo fértil e produtivo em novos saberes e fazeres.

Palavras-chave: Ensino de História; África; Religiões de matrizes africanas; Tolerância; Extensão universitária.

Democratização do Ensino e Educação Inclusiva no Brasil pós 1990

Flávia Marques Borges

Licenciada em História pela UFTM.
flaviaborges.94@hotmail.com

Norma Lucia da Silva

Doutora em História Social pela UFRJ.
Professora adjunta do Curso de História/UFTM.
norma.silva@uftm.edu.br

O presente trabalho apresenta uma síntese da legislação que trata da educação especial no Brasil a partir dos anos de 1990. Partimos do princípio de que uma educação efetivamente democrática passa pela garantia de que todos os estudantes, com necessidades especiais ou não, tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem. De acordo com Kassar (2011), somente a partir de 1988 foi possível identificar um avanço da legislação voltada aos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais (PNEE). A partir daí os governos passaram a assumir maior compromisso com a chamada “filosofia da normalização e integração”, difundida no contexto mundial (Mendes, 2010). Esta filosofia cobrava, entre outras coisas, o estabelecimento de políticas públicas capazes de impulsionar a educação dos PNEE que, de forma tímida, foi sendo difundida no país. Em 1994 foi elaborado um documento chamado “Tendências e Desafios da Educação Especial”, no qual se evidenciava a necessidade da inclusão e, principalmente, da capacitação docente para atuar com esse público. No âmbito internacional, as ações voltadas para a educação inclusiva tiveram como marco a Declaração de Salamanca, de 1994, que previa que todos os países signatários “atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente

de suas diferenças ou dificuldades individuais”. Em 1999 a UNESCO elaborou um documento com a finalidade de verificar o cumprimento das propostas contidas na Declaração, o que gerou forte pressão sobre o governo brasileiro para o fortalecimento da educação especial. Assim, a educação inclusiva acompanhava as proposições internacionais, incorporando às políticas governamentais a necessidade de incluir os PNEE aos sistemas regulares de ensino. As escolas regulares, no entanto, não estavam preparadas para a inclusão desses alunos. Os avanços nesse sentido só foram mais significativos a partir dos anos 2000, quando passaram a ser implementadas leis com a finalidade de regulamentar a educação especial no país. No ano de 2001 foi aprovado o decreto n. 3.956/2001, que trata da eliminação de todas as formas de discriminação contra os portadores de deficiência. Ainda em 2001, foi publicada a resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro, que estabelecia diretrizes para a educação especial, atribuindo às escolas a responsabilidade de adaptação e oferta de materiais apropriados e, principalmente, definindo o público-alvo desta modalidade de educação. Esse documento foi de suma importância para o desenvolvimento da educação especial no Brasil, pois, pela primeira vez, havia delimitação clara sobre os aspectos que envolviam a educação dos PNEE. A partir daí o atendimento especializado passava a ser ofertado apenas em casos extraordinários, seguindo as recomendações da LDB/1996 de que a educação especial deveria ocorrer preferencialmente no sistema de ensino regular. Ou seja, passou-se a ter critérios rigorosos para a decisão de propor atendimento educacional segregado em instituições especializadas. Entretanto, o documento não deixava claro o público-alvo, propondo o ensino especial para qualquer aluno que apresentasse dificuldades de aprendizagem. Em 2008 foi publicada, pelo Ministério da Educação, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que trazia “novas” proposições, “novos” conceitos, serviços, sujeitos e espaços para Educação Especial. (Harlos; Denari; Orlando, 2014). As propostas trazidas no documento visavam à delimitação e a reestruturação da educação especial no Brasil, tendo sido considerado um marco na educação dos portadores de necessidades educacionais especiais. Além disso, o documento trazia uma definição do público-alvo, reconhecendo três tipos de PNEE: os portadores de deficiências orgânicas, os de altas habilidades e os portadores de transtornos globais. O documento revia também o conceito

de educação especial, que passou a ser norteado por práticas pedagógicas específicas, que teriam a finalidade de complementar e, em alguns casos, ter apoio especializado dentro das classes comuns, como por exemplo, tutores e intérpretes. Em 2002 observam-se outros avanços no que tange a comunicação dos alunos com necessidades educacionais especiais com a promulgação da Lei n. 10.436, que dispõe do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio de comunicação, e da portaria n. 2.678/MEC, que traçava diretrizes e normas para o Sistema Braille. A partir daí, houve uma maior fundamentação de propostas com a intenção de estruturar um sistema de ensino capaz de atender às novas demandas dos PNEE. Esses avanços podem ser vistos como uma evolução lenta do processo de construção da educação especial no Brasil, mas foi a partir deles que o ensino especial passou a ser tratado com maior responsabilidade. O Parecer CNE/CP n. 9/2001 definia as bases para formação de professores em nível superior aptos a atuarem com PNEE. O Parecer explicitava a necessidade de uma formação que pudesse atender a política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. No mesmo ano foi publicado também o Parecer CNE/CP n. 17/2001 que definia parâmetros para a permanência desses alunos propondo a revisão de práticas e posturas pedagógicas. Os documentos (leis, pareceres, decretos etc.) apresentados neste trabalho revelam que houve um avanço importante na inclusão das PNEE no sistema regular de ensino. No entanto, sabemos que no cotidiano das escolas o processo de inclusão ainda foi concretizado, devendo sempre ser revisado, a fim de aperfeiçoar práticas e processos, dirimindo as possibilidades de retrocessos.

Palavras-chave: Educação; Educação inclusiva; Democracia; Libras; Escola.

Ensinando a alunos do Ensino Médio a importância do relacionamento entre História e Literatura

Izaías Euzébio Amâncio

Doutorando em Estudo da Linguagem pela UFMT.

Bolsista Capes.

prizaiazeuzebio@gmail.com

O trabalho apresenta a importância do ensino, a alunos do ensino médio, acerca do relacionamento entre história e literatura, uma vez que ambos os discursos são importantes visões de mundo para as pessoas. Busca demonstrar que, desde a antiguidade, ambas as disciplinas estiveram ligadas, embora de modos diferentes em cada época, e se procurou traçar um percurso de ambas, nos últimos dois séculos, quando buscaram seu estatuto científico, até os dias atuais. História e literatura sempre se cruzaram em seus campos de atuação, mas em função do contexto de mundo de cada época, elas passaram por diversas fases, entrecruzando-se sempre, mas em cada período isto se deu de uma forma diferente. Desde o século XVII, a literatura, mesmo sendo útil à história, era relegada à segundo plano, servindo apenas como fonte secundária de pesquisa, ou tão somente como um gênero a mais a ser analisado e pesquisado. Como ciência (assim pensava o Positivismo, que se expandiu na França no período e se espalhou pelo Ocidente), a história prescindia de certas regras e métodos rígidos próprios de investigação e pesquisa. E, suas fontes eram quase que exclusivamente documentos, atas públicas, entre outros, de origens oficiais. Assim, a literatura, tida por ficção, era relegada a segundo plano. Nos séculos XVIII e XIX, a história se autodenomina científica e, nesta perspectiva, vê os textos literários e outras fontes artísticas como documentos considerados não fidedignos para comprovar a verdade histórica. (Ferreira, 2009). A história era tida por ciência,

o verossímil, o concreto e o real e a literatura por ficção, vinculada ao imaginário, ou seja, com um passado reconstruído perfeitamente e de forma fidedigna, sem espaço para a imaginação ou a subjetividade do historiador. (Grecco, 2014, p. 40). A literatura, que englobava apenas os contos, as fábulas, os romances, músicas e poesias, por exemplo, ficou para o segundo plano, não sendo objeto digno de pesquisa para uma disciplina eminentemente científica. Não faz muito tempo que existia a palavra “estória” significando um conto fictício, não verdadeiro, não dotado de credibilidade e, como tal, não-histórico. No século XIX cabia à literatura ser o sorriso da sociedade, enquanto a história se valia da literatura como um recurso ilustrativo de uma afirmação sobre o passado, para a confirmação de um fato ou ideia. (Pesavento, 2006). Com o surgimento da Escola dos Annales, na França em 1929, fruto de um movimento chamado História Nova, os historiadores começaram por compreender que há outros objetos para a pesquisa histórica e outras visões de mundo, que não apenas os documentos oficiais. No final dos anos 1960, o mundo vivia o auge do estruturalismo na Academia, ao mesmo passo em que emergia em crise social. Surgiram greves e protestos em diversos países, levando a eventos como o que entrou para a história como o maio de 1968. Durante e após esse período, a comunidade acadêmica se viu na obrigação de dar respostas a esses eventos todos. E diversos pensadores, inclusive nas ciências humanas se debruçaram sobre esses fenômenos políticos e sociais. Muitos historiadores passaram a ver a importância da linguagem (e da literatura, sua forma escrita) para a compreensão dos fenômenos históricos (M. Certeau, M. Foucault, J. Derrida; H. White, D. LaCapra). E que ambos os discursos, cada um a seu modo, podem ser importantes visões de mundo, fontes de informação e reflexão sobre os fenômenos sociais e a vida em geral. Daí a importância de se ensinar a alunos do ensino médio sobre as benesses de tal relacionamento, pois esses alunos não estão apenas se preparando para a prova do Enem, mas, espera-se, estejam se preparando para a vida. Neste mundo multifacetado dos tempos atuais, complexo e repleto de informações, não mais é possível oferecer aos alunos, especialmente aos jovens, uma única visão dos fenômenos históricos. É preciso despertar neles o interesse pelo conhecimento, mostrar as diversas visões desses fenômenos; as múltiplas formas de se ver o mundo e a vida. O relacionamento entre história e literatura pode ser um bom começo para o professor de história despertar em seus alunos o interesse prático pela disciplina.

Palavras-chave: Relacionamento; História; Literatura; Alunos; Ensino Médio.

Primavera do Leste (MT): educação patrimonial, “mídia didática” e lugares de memória

Júlio Junior Moresco

Mestre em Ensino de História pelo ProfHistória/UFMT.
Professor de História na rede de ensino estadual de Mato Grosso (Seduc-MT).
Grupo de pesquisa Interface: História, Museologia e Ciências Afins
julio.moresco@hotmail.com

A presente pesquisa faz parte dos estudos desenvolvidos na dissertação de mestrado profissional em Ensino de História, na linha de pesquisa Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória, que têm por objetivo estabelecer discussões sobre a educação patrimonial e o ensino de História, através da utilização de ferramentas digitais (entre elas o software Windows Movie Maker e o Curta Histórias/MEC”), no caso específico, na Escola Estadual Cremilda de Oliveira Viana, na cidade Primavera do Leste/MT, estado de Mato Grosso. Para isso, foi levado em consideração os lugares e instituições de memórias da localidade. Assim como o texto dissertativo, elaborou-se um produto, no formato de material paradidático (Vídeo) - denominado “Mídia Didática para o Ensino de História: Novas possibilidades para Educadores e Alunos” - objetivando contribuir no processo de ensino de história a partir do uso da educação patrimonial, dos lugares de memórias do município, onde destacamos: a “Escola Estadual Cremilda de Oliveira Viana; Instituto de Memória Professora Nívea Denardi; Memorial Onesto Costa; Pista de Caminhada Solano Coradini; Praça Onesto Costa; Lago Vô Pedro; CTG Querência Distante; Centro Municipal de Oficinas e Artesanato e a Sepultura Velha Joana”. O propósito do produto é orientar professores sobre a importância da elaboração desses recursos didáticos – vídeo didático – mediante a utilização de tecnologias disponíveis na internet como o “Movie Maker e o Curta História”. Sendo assim, o conhecimento destas

linguagens criativas apresentadas na dissertação, auxiliam professores e alunos a expressarem suas ideias, conhecimentos e na elaboração de vídeos, projetos socioeducativos junto à comunidade escolar. Para isso, foi levado em conta, os referenciais teóricos e metodológicos da educação patrimonial, das tecnologias e do ensino de história, bem como, às particularidades do objeto estudado. Para essa construção, o caminho metodológico percorrido se fez junto aos acervos da Câmara Municipal de Primavera do Leste/MT; Escola Estadual Cremilda de Oliveira Viana; Memorial Onesto Costa e Bibliotecas. A historiografia utilizada foi enriquecida com documentos inéditos e analisada em estreito diálogo com a produção historiográfica contemporânea local e nacional. Assim, para uma maior compreensão sobre a educação patrimonial e a prática de ensino de História, na Escola Estadual Cremilda de Oliveira Viana, articulada com os diferentes espaços de memória da cidade, foi necessário conhecer a história local, mediante a identificação das fontes documentais e bibliográficas a respeito da história da cidade de Primavera do Leste/MT. Nesse sentido, o conceito de história local abordado na pesquisa é aquele pensado com possibilidade da escrita da história de uma dada realidade próxima das relações sociais que se estabelecem entre educador/educando e o meio em que vivem e atuam. Desse modo, os lugares de memória na cidade de Primavera do Leste, construído a partir das diversas redes de sociabilidade apresentam possibilidades de lazer e diversão, o qual se sustenta nas discussões pautadas por Pierre Nora. Nesses lugares há o estabelecimento de escolas, praças, lagoa, em especial o Memorial Onesto Costa e o Instituto Memória Professora Nívea Denardi, na Câmara dos vereadores. São locais onde a sociedade busca revelar seus traços e cultivar suas expressões. Com isso, legitimamos a necessidade e a demanda própria em querer aproximar as aulas de história do cotidiano, das diferentes linguagens de aprendizagem e estabelecer uma comunicação junto à sociedade local na perspectiva de introduzir um novo olhar sobre o ensino de história local e no processo educacional como um todo. É necessário também estabelecer a proximidade desses lugares de memória na escola, pois como professor e morador do referido lugar, possui vínculos com a comunidade pesquisada. A pesquisa foi desenvolvida e alicerçada pelo programa de Mestrado do ProfHistória, de modo especial aos temas de “Educação patrimonial”, que promoveu a oferta de significativos referenciais teóricos metodológicos, possibilitando

a construção dessa proposta de estudo. Para o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), a educação patrimonial consiste em um conhecimento individual e coletivo em construção permanente, ou seja, a educação patrimonial é fundamental para que o aluno se perceba como sujeito atuante da própria história. Neste sentido, compreende-se que as práticas envolvendo a memória e as expressões culturais em sala de aula leva o aluno a criar vínculos e sentido com o espaço onde vive, tornando sujeito da própria história. Vários autores contribuem para essa discussão envolvendo o ensino de história, os lugares de memória e o patrimônio. Dentre eles, Renilson Rosa Ribeiro apresenta como o ensino de História é fundamental para a educação e os desafios de tornar as aulas mais atrativas. Portanto, o uso do patrimônio local no ensino de História contribui para a formação de sujeitos atuantes e críticos na sociedade.

Palavras-chave: Ensino de História; Educação patrimonial; Memória; História local; Primavera do Leste/MT.

Gênero, sexualidade e as práticas de Ensino de História

Kaique Alves de Sousa

Mestrando em Ensino de História pelo ProfHistória/Unemat.
kaique.historia@gmail.com

Oswaldo Mariotto Cerezer

Doutor em Educação pela UFU.
Professor do Curso de Licenciatura em História e ProfHistória/Unemat.
osvaldocerezer@unemat.br

As práticas de ensino de história ainda passam pelo desafio de superar um caráter factual, elitista, heteronormativo e cronológico. Há transformações significativas nas práticas de ensino de história (Molina, 2011) e estas têm oportunizado discussões importantes e urgentes, no que tange a temática de gênero, sexualidade no ensino de história. Pensando nessa temática surgem algumas questões: As questões de gênero e sexualidade são trabalhadas nas aulas de história? Qual o conhecimento de professores e professoras de história a respeito das concepções de gênero e sexualidade e como estes interferem em sua prática docente? Propomos identificar se e como as temáticas de gênero e sexualidade são trabalhadas nas aulas de história do Ensino médio na rede básica de educação de Mato Grosso. Para uma melhor compreensão da relação entre as temáticas sexualidade, gênero e ensino de história, compreendemos a necessidade de fazer um breve percurso conceitual, visto que esse campo é abrangente e objeto de inúmeros estudos. Para tanto, nos deteremos principalmente num conceito de sexualidade e gênero respaldado nas elucidações de Foucault (1988) e Butler (1990) sobre o corpo e sexualidade, sem deixar de lado autores que nos fornecem reflexões sobre as práticas de ensino de história. Seguindo os preceitos ideológicos da igreja católica do século XVIII na Europa, o corpo reduziu-se a objeto de reprodução/pecados, o que por sua vez logo entrou

em contradição devido às exigências da sociedade capitalista que adequou algumas normas de condutas para atender às necessidades de lucro da sociedade burguesa. Isso mostra que todos os elementos negativos ligados ao sexo, como proibição, têm função numa técnica de poder. Foucault arquiteta posteriormente uma nova hipótese sobre a sexualidade, tratando-a como socialmente construída. Sendo assim, podemos usar de suas reflexões para compreender a essência do corpo na construção identitária do ser jovem em sala de aula e suas representações/discursos. A questão de gênero é uma categoria bastante ampla, que perpassa pelo processo de identificação (ou construção identitária) de mulheres e homens, cisgênero ou transgênero. Butler (1990, p. 25) ilustra a ideia de que, “não há identidade de gênero atrás da expressão de gênero; esta identidade é performativamente constituída pela expressão que deveria ser o seu resultado”. Portanto o gênero é responsável pela concepção do sexo, permitindo a desconstrução da pseudo ideia de que o sexo é biologicamente constituído. As questões de gênero e sexualidade estão fortemente presentes no cotidiano escolar com toda sua complexidade, principalmente nas relações de poder e na construção de conhecimento e saber. Há um desafio na articulação de práticas pedagógicas ao trabalhar esta temática nas aulas de história. A pesquisa parte de estudos no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Utilizaremos como metodologia de pesquisa qualitativa, entrevistas com professores do Ensino Médio da rede Estadual de Educação de Mato Grosso, por meio da História Oral. A revisão bibliográfica fundamenta-se nas palavras de Foucault (1997) Louro (2014) Molina (2011 e 2013) Butler (1990). Os professores possuem responsabilidades sociais e não devem ignorar as diversas identidades presentes no espaço escolar, principalmente as questões de gênero e sexualidade, com foco no reconhecimento, respeito e desenvolvimento das distintas identidades e trajetórias das relações de poder. Na contemporaneidade se faz necessário repensar o Ensino de História, seus desafios e possibilidades. As transformações sociais, principalmente no que tange às “inovações” técnico-científicas, provocaram mudanças na forma de ensinar, aprender e construir conhecimento. Algumas práticas de ensino consideradas tradicionais estão passando por reformulações, para atender e incluir os novos sujeitos/personagens históricos que ocupam um protagonismo importante na historiografia.

A proposta de pesquisa caminha na direção de ampliar as discussões sobre a educação para a diversidade, na expectativa de auxiliar docentes de história a repensar suas práticas de ensino no que tange as questões de gênero e sexualidade, possibilitando, como retrata Molina (2011) que o ensino de história possa cumprir com papel de colocar em questionamento os espaços sociais e os processos que os cercam. Considerando a urgência e relevância da temática, lançaremos olhares para compreender e problematizar quais são as contribuições das práticas pedagógicas de professores de história na desconstrução de preconceitos e discriminação na escola. Os jovens são indivíduos em processos de formação e que carecem serem reconhecidos por suas vivências, sujeitos que estão no momento fundamental da sua vida de construção e (re)construção de suas subjetividades. Estão vivenciando e aprendendo em dimensões virtuais e reais, o que reconfigura principalmente sua relação com o mundo do trabalho, família e sociedade. O ensino de história não deve ignorar as diversas identidades que compõem os estudantes, principalmente as questões de gênero e sexualidade, com foco no desenvolvimento da autonomia identitária.

Palavras-chave: Ensino de História; Diversidade sexual; Educação; Gênero; Práticas de ensino.

Um estudo sobre os impactos das Leis Federais n. 10.639/2003 e 11.645/2008 nos saberes e práticas mobilizados por professores da Educação Básica

Lilian Santos de Andrade

Mestranda em Ensino de História pelo ProfHistória/Unemat.
andradelilian51@gmail.com

Oswaldo Mariotto Cerezer

Doutor em Educação pela UFU.
Professor do Curso de Licenciatura em História e ProfHistória/Unemat.
osvaldocerezer@unemat.br

A pesquisa de mestrado está em fase inicial, portanto ainda não possui resultados expressivos e tem por objetivo analisar os impactos das Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008 nos saberes e práticas mobilizados por professores de uma escola pública de ensino médio na cidade de Poconé/MT, entre os anos 2003-2019. O recorte temporal do estudo inicia com a aprovação da Lei n. 10.639 no ano de 2003. A pesquisa será desenvolvida por meio de fontes orais (entrevistas com professores das disciplinas de história, artes e literatura, áreas focadas pelas leis citadas) e fontes documentais (leis, diretrizes curriculares, documentos escolares e bibliografia sobre o tema). Utilizaremos a entrevista oral baseada nos procedimentos da história oral temática (Meihy, Holanda, 2007) e buscaremos construir um diálogo e comparações entre os registros orais e as fontes documentais. A investigação se baseará na abordagem qualitativa (Bogdan, Biklen, 1994) somada a perspectiva teórica do multiculturalismo crítico. (Mclaren, 1997). Nossa preocupação é compreender as múltiplas vozes e percepções, evidenciando a pluralidade de ideias, representações e concepções sobre o tema estudado.

(Monteiro, 2007). Nossas inquietações dizem respeito a pensar se e como tem sido a decolonização dos saberes na escola campo, o que tem sido feito para o combate ao racismo, o preconceito e a exclusão social dos negros e indígenas para que haja reconhecimento desses sujeitos, que historicamente não têm sido reconhecidos na modernidade/colonialidade. (Maldonado-Torres, 2019). Em suma, como a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena foram inseridas na escola e refletir sobre a implementação das leis. Nos últimos anos têm sido produzidos importantes estudos sobre a questão dos impactos das leis federais n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008 na educação básica e no ensino superior. (Gomes, Jesus, 2013; Cerezer, 2015). Mesmo após as diferentes transformações nas políticas públicas para a educação básica, resultado das pressões dos movimentos sociais (Gomes, 2011), muitas pesquisas evidenciam que ainda é marcante a presença do preconceito, estereótipos e silenciamentos sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena. Há um pensamento de longa tradição no ocidente acentuado a partir da colonização que retrata os povos indígenas, africanos e afrodescendentes em diferentes narrativas – inclusive a historiográfica – de forma pejorativa e inferior. (Oliva, 2003; Cesaire, 1978). Um exemplo são as teorias raciais que serviram de justificativa para a exploração desses povos e seus territórios. Nelas eles foram retratados como atrasados, povos sem história, entraves à colonização e ao desenvolvimento. Essas abordagens estão presentes até hoje em diferentes medidas no ambiente escolar e representam desafios e possibilidades, no que diz respeito à necessidade de construção de novas visões de mundo. (Almeida, 2007; 2010; 2003). Ressaltamos a relevância prática, intelectual, política e social da pesquisa devido à importância do tema da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, principalmente a partir das leis que as tornam obrigatórias nas instituições de ensino do país. Refletir sobre os impactos dessas leis em uma escola pública significa analisar e refletir sobre as experiências de sua implementação. Investigaremos questões como a recepção dos professores ao seu respeito, a formação inicial e continuada dos professores, as transformações ou permanências nos conteúdos, nos PPP, nas atividades escolares, nas ações pedagógicas e nos saberes de professores sobre a temática africana e indígena. A relevância do estudo se justifica ainda por se tratar de uma pesquisa sobre relações étnico-raciais em um Estado multiétnico e multicultural como o Estado do

Mato Grosso, e a escola campo pertencer a um município com uma quantidade expressiva de quilombos, cuja população é composta majoritariamente por afrodescendentes. As leis estudadas ao colocarem como obrigatória na educação básica o estudo da temática indígena e africana, expuseram a necessidade de mudanças teóricas e políticas nos cursos de formação inicial e continuada, nos currículos, nos conteúdos, nas práticas e nos saberes dos professores, seja no ensino superior ou na educação básica do país. Somos formados em um mundo cercado de representações (Hall, 1988) limitadas, marcadas por estereótipos e preconceitos a respeito dos povos africanos, afrodescendentes e indígenas. A compreensão de que todo conhecimento é forjado no interior de um mundo com relações de poder (Foucault, 2016) é fundamental para desmascarar os discursos de construção do outro de forma violenta que muitas vezes estão cristalizados no imaginário social. Para a crítica efetiva da tradição ocidental eurocêntrica (branca, masculina, cristã e heterossexual) é importante que outros saberes e visões de mundo sejam trabalhados e inseridos no ambiente escolar. E para isso, é fundamental, que saibamos como esses saberes têm sido trabalhados/mobilizados. Trabalhar com o conceito de decolonização do pensamento, das práticas e saberes, refere-se a “constante lembrança de que a lógica e os legados do colonialismo podem continuar existindo mesmo depois do fim da colonização formal”. (Maldonado-Torres, 2019. p. 28). Se quisermos avançar no combate as práticas discriminatórias, não podemos esquecer os legados da colonização, inclusive, no âmbito do pensamento, em suas reconfigurações no tempo e no espaço. Apesar das dificuldades de desconstruir visões cristalizadas e excludentes que nos orientam sem que percebamos, acreditamos que a ação docente deve estar fortemente preocupada em rompê-las, além disso, a escola é um ambiente de conflitos, disputas e permanências. (Fonseca, 1993; Albuquerque Junior, 2012).

Palavras-chave: Ensino de História; Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008; Formação de professores; Saberes e práticas docentes; ProfHistória.

Racismo e antirracismo na escola: caminhos da implementação da Lei n. 10.639/2003 no Instituto Federal de Mato Grosso

Lucas Santos Café

Doutorando em História pelo UFMT.
Professor de ensino básico, técnico e tecnológico no IFMT.
lucas.cafe@pdl.ifmt.edu.br

O tema principal desta pesquisa é: os caminhos percorridos para a implementação da Lei n. 10.639/2003 no Instituto Federal de Mato Grosso. Nesse sentido, busco refletir sobre esse processo a partir das relações existentes entre os diferentes grupos que compõem a comunidade escolar e a legislação em destaque. O problema dessa empreitada pode ser compreendido a partir de uma pergunta central: o IFMT, nas suas diversas esferas, tem sido capaz de implementar a Lei n. 10.639/2003 em sua plenitude? Essa indagação elementar pode ser desmembrada em outros questionamentos: Por quais caminhos (suaves ou espinhosos) os grupos que compõem o IFMT têm perpassado nas tentativas de desenvolver uma educação antirracista, comprometida com a inclusão e a diversidade étnico-racial? As legislações e normativas institucionais advogam em favor de um currículo que se comprometa com a pluralidade de ideias, conhecimentos e epistemologias? Quais desafios os docentes encontram na tentativa de desenvolver uma educação como prática democrática e libertadora? Quais representações e quais conhecimentos os estudantes têm sobre a África, os africanos e os afrodescendentes e suas culturas e saberes no Brasil? Quais ações institucionais foram ou estão sendo desenvolvidas para garantir uma educação comprometida com a inclusão e a diversidade racial, étnica e cultural? Assim, o objetivo principal é investigar

a implementação da legislação que torna obrigatório o ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira em todo Brasil, tendo como ponto de partida e referência, o IFMT e as ações desenvolvidas no interior da instituição, dando atenção aos grupos que atuam de forma diversa nas esferas do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. É sabido que países como os Estados Unidos criaram, desde o fim da escravidão, políticas e ações afirmativas que visavam incluir as populações negras na economia e na sociedade. Já nosso país criou mecanismos para mascarar o racismo e aumentar o abismo racial por aqui dominante. (Nascimento, 1978; Skidmore, 2011; Gomes e Munanga, 2016; Guimarães, 1999). As políticas públicas, sociais e afirmativas existentes na atualidade foram reflexo e fruto direto das discussões sobre a situação das populações subrepresentadas. Porém, entre nós, ainda existe uma forte oposição social e acadêmica quando se trata de discutir reparos sociais ou medidas públicas que busquem atender às necessidades dos negros e à valorização de sua cultura. (Gomes e Munanga, 2016). Discutir o racismo e as ações afirmativas é algo mais do que necessário. O Brasil foi constituído e edificado a partir do encontro de diversas culturas e civilizações. Apesar dessa diversidade existente, existiu por iniciativa do próprio Estado brasileiro e de seus principais intelectuais, um esforço para que se negasse ou ocultasse a contribuição das populações negras para a construção do país. Nesse esforço, o primeiro passo foi desvalorizar a cultura negra e negar ou corromper a sua história. (Nascimento, 1978). Os recentes dados do IBGE sobre a sociedade brasileira atual nos revelam a existência de uma grande desigualdade racial no país. Essa desigualdade racial caminha lado a lado com a desigualdade econômica, sendo construída ao longo do processo histórico, político e social do país, (Gomes e Munanga, 2016). O abismo racial não é uma ficção, sendo comprovado nas pesquisas que comparam as condições de vida, emprego e escolaridade entre negros e brancos no país, (Guimarães, 1999). Essa desigualdade é fruto da estrutura racista, somada à exclusão e à desigualdade socioeconômica que atinge toda a população brasileira e, de modo particular, as populações negras. Dessa forma, é essencial a existência de pesquisas que busquem investigar a implementação das políticas públicas de ações afirmativas que buscam superar as contradições raciais que estruturam a sociedade brasileira. Neste trabalho, utilizo tanto de métodos quantitativos como de métodos qualitativos. Basicamente, as

fontes de pesquisa são os questionários, que estão sendo aplicados aos estudantes e aos professores; as entrevistas que estão sendo realizadas junto aos estudantes, professores e gestores de todas as instâncias da instituição; as aulas, as ações e os projetos pedagógicos desenvolvidos na instituição com o objetivo de implementar a legislação trabalhada; os documentos que norteiam as ações pedagógicas da escola, como plano de aulas, plano de curso, plano de ensino, ementas, projetos de ensino, projetos de pesquisa e de extensão; e os documentos instituições que norteiam as ações do IFMT, como o plano de desenvolvimento institucional, a organização didática e o estatuto da instituição, assim como as portarias e demais documentos institucionais. Como esta pesquisa se encontra na fase inicial de seu desenvolvimento, os resultados obtidos até aqui não são conclusivos. Todavia, apesar dos muitos esforços desenvolvidos por diversos grupos no interior da instituição estudada na busca da implementação da Lei n. 10.639/2003, posso afirmar que os saldos preliminares desse trabalho apontam para a permanência de um ideal eurocêntrico consolidado dentro da instituição. Sem querer negar esforços pontuais e desvalorizar ações institucionais importantes na busca da construção de uma educação voltada para a inclusão e para diversidade, de modo geral, a pesquisa tem apontado uma série de problemas, dificuldades e barreiras que se apresentam diante das tentativas de desenvolver uma educação antirracista. Acredito que este trabalho possa contribuir para um entendimento do mundo para além da visão hegemônica. É preciso identificar e enquadrar as narrativas dominantes e triunfalistas que imperam no cotidiano das escolas brasileiras. É necessário desmistificar, dissecar, desconcertar e destruir essas narrativas nocivas e opressoras. Neste sentido, é urgente a descolonização do nosso pensamento e nossas ações na escola e na vida. Deve-se romper com os currículos tradicionais, homogêneos, hierarquizantes, opressivos e autoritários. Entendendo que o currículo dominante não é neutro, natural ou isento; partindo do princípio que ele é um documento histórico repleto de intencionalidades usado na para forjar identidades, ao fim dessa pesquisa pretendo contribuir para a criação de um projeto de educação que se baseie na diversidade, na pluralidade e no respeito, que contribua para o entendimento da sociedade brasileira para além das visões simplistas, reducionistas e estereotipadas.

Palavras-chave: Educação; Raça e racismo; Ações afirmativas;
Lei n. 10.639/2003; IFMT.

Reflexões sobre a presença negra no livro didático de História

Lucimary de Holanda Portela

Mestranda em Ensino de História pelo ProfHistória/Unemat.
lucimaryportela@hotmail.com

O trabalho tem como objetivo estudar as formas de representações construídas sobre os afro-brasileiros em dois livros didáticos usados numa escola pública de ensino do interior do Mato Grosso, Brasil. A partir de uma proposta didática buscou-se trabalhar em sala de aula, durante o ano de 2019, a presença negra no cotidiano escolar. Este estudo ampara-se na Lei n. 10.639/2003, que tornou obrigatória no currículo oficial da rede de ensino público e privado brasileiro, o estudo da “História e cultura africana e afro-brasileira”. Neste trabalho foram investigados conteúdos relacionados à história do Brasil que faz parte do currículo do Ensino Médio. Foi elaborada uma proposta didática de ensino que contemplou o conteúdo estudado em sala de aula e a partir disso foi feito um estudo sobre a produção historiográfica, assim, como um registro de todos os elementos observados ao longo da atividade proposta. Dois livros foram escolhidos para realizar uma análise comparativa: “#contato história” de Marco César Pellegrini, Adriana Machado Dias e Keila Grinberg (2016) e “História: sociedade e cidadania” de Alfredo Boulos Júnior (2016). A ideia era perceber como africanos e afrodescendentes eram mostrados por esses autores e qual o destaque dado pelo livro didático para o ensino de história com relação a essa temática. A questão fundamental quando pretende-se analisar um conteúdo específico utilizando o livro didático: como o professor pode se apropriar de um instrumento pedagógico que é frequentemente usado em sala de aula? E como tem sido o olhar dos livros didáticos escolhidos por professores para essa questão? Por isso, ao trabalhar com o tema buscou-se

verificar que interferências ou referências estavam sendo abordadas nessa ferramenta didática tão utilizada no cotidiano escolar e que em muitos casos acaba sendo o único instrumento usado tanto por professores quanto por alunos no processo de conhecimento. Elza Nadai ao estudar o percurso da disciplina de História afirma que ela surgiu como disciplina autônoma na França no século XIX num movimento de “laicização” da sociedade seguido de perto pelo Brasil, que influenciado pelo pensamento liberal francês teve seu início no Colégio Pedro II. Nesse contexto, incorporou-se os manuais franceses e a preocupação inicial era com a História Europeia Ocidental. A própria história nacional era vista como um “apêndice”, exercendo um papel secundário nesse cenário educacional, dando destaque as biografias dos homens em destaque e de fatos recheados de datas. Por isso, “a América bem como a África foram praticamente esquecidas do currículo, na maior parte do período, apesar de críticas relevantes feitas por historiadores desde as primeiras décadas deste século [...]”. (Nadai, 1992/1993). Vale ressaltar, que as obras aqui analisadas não foram completamente esmiuçadas no que diz respeito a sua didática, sua posição ideológica ou política e nem mesmo pretendeu-se esgotar todo o estudo a respeito das mesmas, pelo contrário, ainda carecemos de mais informações em muitos aspectos. No passado, quando se falava sobre o tema de história africana o enfoque sempre foi o da escravidão no Brasil, especialmente em livros didáticos trabalhados no 2º ano. Então, a partir desse estudo buscamos realizar uma análise comparativa das mudanças que foram incorporadas no material pedagógico mais utilizado em sala de aula. Durante muito tempo, falar de história do Brasil era falar de história europeia e os grupos não privilegiados eram esquecidos ou mostrados de forma pejorativa. Não se buscava destacar os movimentos de luta do povo africano ou afro-brasileiro como um movimento de resistência, mas como movimentos de cunho desordeiros ou de meros rebelados. E nesse âmbito, insere-se o livro didático, como um instrumento usado pelo discurso dominante: se a história da Europa é valorizada, desvaloriza-se a história do negro e de seus descendentes e tudo que se refere a eles, torna-se inferior, por isso, a sua história não era contemplada de forma positiva. Se anteriormente, foram esquecidos em detrimento de uma cultura eurocêntrica, com a Lei torna-se obrigatório o ensino de História e cultura africana e afro-brasileira nas Redes Públicas, por isso, saiu do anonimato e passou a ser revista a luta

de movimento e do povo negro. Este trabalho foi desenvolvido e executado no mês de maio de 2019, numa escola pública do município de Mato Grosso, com alunos dos 2º anos do Ensino Médio. O tema escolhido não foi ao acaso, pois ele emerge na perspectiva da Lei n. 10.639/2003 que inclui no currículo da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura africana e afro-brasileira”. Após a escolha do tema, do livro didático e das turmas foi necessário fazer um plano de ensino que abrangesse o objetivo da atividade e assim, foram desenvolvidas ao mesmo tempo para que fosse observado o resultado, que poderia ser diferenciado ou similar, de acordo com o planejado. As estratégias e recursos didáticos eram similares em todas as salas, no caso foram usados em três salas, com alunos com a mesma faixa etária e no mesmo período escolar. Na hora de pensar a proposta de aula houve uma preocupação em se pensar como usar o livro didático para que ele não ocupasse um lugar central nas atividades propostas. Levando-se em conta, que o mesmo deve ser visto como auxiliar no ensino-aprendizagem e não como um saber absoluto no ensino de História. Apesar do amparo da Lei n. 10.639/2003, que tornou obrigatória no currículo oficial da rede de ensino público e privado brasileiro, o estudo da “História e cultura africana e afro-brasileira”, ainda ocorrem situações em que a população negra não se vê representada na própria coletividade e é certo dizer que o aluno negro muitas vezes não se vê como negro. E assim, é certo afirmar que muitos ao estudarem a História africana e afro-brasileira não se viam como personagens da própria história. Contudo, as atividades realizadas tinham como objetivo desconstruir esse processo cruel de exclusão e que legitimava a exploração de uma classe. Dessa forma, nossos discentes afrodescendentes muitas vezes acreditavam não pertencer a essa sociedade dominante e acabavam adotando uma cultura que favorecia e enaltecia apenas o ser branco, porque ele não se via protagonista de uma sociedade com identidade multifacetada e multicultural. Assim, através dos estudos e trabalhos realizados, além da análise do material didático foi possível perceber que houve sim uma maior incorporação de conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira, mesmo sendo ainda de forma sintetizada ou de pequeno destaque e simplificada em alguns momentos.

Palavras-chave: Ensino de História; Livro didático; Lei n. 10.639/2003; Representações; História e cultura afro-brasileira.

Literatura e História, silenciar ou anunciar? Os dilemas da escravidão africana na escrita de Joaquim Manuel de Macedo no Brasil imperial

Luís César Castrillon Mendes

Doutor em História, com estágio pós-doutoral em Estudos de Linguagem, ambos pela UFMT.
Professor adjunto do Curso de História e do PPGH/UFGD.
luismendes@ufgd.edu.br

Renilson Rosa Ribeiro

Doutor em História Cultural pela Unicamp, com estágio pós-doutoral em Educação pela Usp.
Professor associado do Departamento de História, PPGEL e ProfHistória/UFMT.
renilson.ribeiro@ufmt.br

Escrever é um ato complexo que envolve diversos procedimentos, objetivos, metodologias, fontes, lugares, inspirações, imaginações e compromissos, que são inerentes às muitas áreas do conhecimento em que se efetiva. Particularmente, a escrita historiográfica, desde que este campo do saber adquiriu estatuto científico, processo iniciado a partir do final do século XVIII, primou por produzir narrativas objetivas, neutras e imparciais, ou seja, uma História única, absoluta e verdadeira. Hoje sabemos que essa História ciência possui limites e possibilidades bem mais modestos se comparados com aquele contexto, cujos estados estavam sendo fundados e a nação ainda por se construir. O caso brasileiro é um bom exemplo disso. De posse de boa parte do aparato teórico-historiográfico e metodológico disponível, construímos nossos textos carregados de intersubjetividades. Eles configuram-se e, cada vez mais temos consciência disso, de forma parcial, relativa, contingencial, provisória e tentando obter certos efeitos de verdade. O passado é reconstruído a partir dos discursos, assertivas e

textos históricos e eles constituem-se enquanto a fonte da historiografia, ou seja, a necessária retificação das versões do passado histórico operada a cada geração. (Malerba, 2006, p. 19). Michel de Certeau entre outros, “abalou” a oficina da História, ao mostrar que a escrita se prende às regras e condições do lugar em que é construída. Esse intelectual francês produziu trabalhos em diversos campos do conhecimento, tais como, história, sociologia, antropologia, filosofia e psicanálise. Para o autor, se faz uma “operação historiográfica” com a combinação de um lugar social, “práticas científicas” e uma escrita. É em função desse lugar que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhes serão propostas, se organizam. Torna-se impossível, para Certeau, analisar o discurso histórico independentemente das instituições em função das quais ele se organiza silenciosamente. Em história, prossegue o historiador, tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em documentos certos objetos distribuídos de outra maneira. Esta nova distribuição cultural é o primeiro trabalho. (Certeau, 2002, p. 66-81). Considerar o lugar de produção das narrativas históricas pode se tornar um exercício interessante para se evidenciar as peculiaridades do contexto, bem como das intenções dos autores e autoras, concepções políticas, memórias selecionadas, agentes eleitos enquanto protagonistas, identidades forjadas, tradições inventadas, mitos fundacionais celebrados, dentre muitos outros aspectos. Stephen Bann afirmou que a historiografia se constitui em um campo em aberto. Para abordá-la é preciso ser uma figura interdisciplinar, ou seja, ter conhecimento nos campos da história e da literatura, necessita ser uma espécie de historiador *déclassé* ou um *literateur* historicamente orientado. (Bann, 1994). Este é justamente o caso da personagem Joaquim Manuel de Macedo, (1820-1882), romancista, historiador, professor e autor de manuais escolares de História do Brasil, além de membro atuante do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e do Colégio Pedro II. O trânsito por esses entre-lugares de produção discursiva fez com que a sua escrita adquirisse certas “peculiaridades”, como se verificará no decorrer do texto. Assim, diante da riqueza e possibilidades acerca desta personagem, pretende-se neste trabalho analisar as manifestações (ou as suas ausências) acerca do negro e da escravidão no Brasil oitocentista por parte do médico-historiador Macedo. Busca-se também verificar quais os meios, estratégias e campos do

conhecimento privilegiados pelo autor para expor suas opiniões sobre este tema “indigesto” para a elite letrada imperial da Corte fluminense. Analisar os escritos de Macedo a partir de um referencial teórico decolonial pode contribuir para dar visibilidade a grupos que não poderiam aparecer enquanto sujeitos históricos constituintes da nação para os jovens estudantes do Colégio Pedro II. Silenciar o protagonismo do negro nas Lições de História do Brasil significava condená-los ao epistemicídio, evidenciando apenas o elemento branco nas narrativas histórico-literárias, propostas anteriormente por Martius e Varnhagen. Macedo, enquanto historiador do IHGB, professor do Colégio Pedro II e autor de manuais de História, não poderia se manifestar sobre a presença do negro em diversas esferas do cotidiano da Corte no Rio de Janeiro. Tais grupos não teriam espaço na História magistra vitae, ou mesmo na História-ciência ou disciplina escolar. Contudo, Macedo na condição de literato teria a possibilidade de se manifestar por meio das letras, ou seja, uma área não tão científica e estratégica quanto a História do e para o Estado bragantino. Por meio da literatura, Macedo deixará seus recados e recomendações para a sociedade fluminense sem se comprometer. Afinal, a história se tornou ciência em oposição à literatura restrita agora à fábula e à imaginação. Silenciar sobre determinados grupos pode significar a perpetuação do racismo velado entre nós, bem como do mito da democracia racial, proposto por Martius há quase duzentos anos. Se por um lado o “índio” esteve presente de forma mais contundente nas narrativas, mesmo que de forma genérica, exótica, estereotipada e ofuscado pela exuberância da natureza, o negro, por sua vez, se tornou presente por meio de sua ausência. Ausência enquanto sujeito ativo no processo histórico, participante somente na condição de escravo, submisso e trabalhador, ou destemido para a guerra contra “invasores”. Aos transgressores da ordem, como o fez Zumbi, restavam duas opções: nova submissão ou despencar-se de altos rochedos. Independente da escolha estariam destinados ao epistemicídio. (Santos, 2010, p. 7-8).

Palavras-chave: História do Brasil; Ensino de História; Escravidão; Debate decolonial; Brasil imperial.

Ensino de História africana, afro-brasileira e indígena em Mato Grosso

Marcelo Henrique Brandão Sampaio

Graduando do Curso de Licenciatura em História/Unemat.
marcelohbs2017@gmail.com

Oswaldo Mariotto Cerezer

Doutor em Educação pela UFU.
Professor do Curso de Licenciatura em História e ProfHistória/Unemat.
osvaldocerezer@unemat.br

A pesquisa tem como objetivo analisar a implementação das Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino de história africana, afro-brasileira e indígenas nas escolas brasileiras. Nosso objetivo é identificar as ações políticas desenvolvidas pela Secretaria de Estado de Educação – Seduc, e analisar como estão sendo desenvolvidas e quais são os resultados da implementação destas Leis nas escolas públicas do estado de Mato Grosso. A Lei n. 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003, incluiu nos currículos escolares a obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira”, com a inclusão também da data de 20 de novembro como Dia Nacional Da Consciência Negra. Representou um grande avanço após anos de lutas das comunidades negras que buscavam a inclusão de sua história nos currículos escolares, frente ao domínio da história eurocêntrica, excluindo a história dos afro-brasileiros, africanos e indígenas. Os movimentos negros lutavam há décadas pela inclusão nos currículos escolares de uma história silenciada, manchada por torturas, escravidão e completo abandono deste grupo na história oficial brasileira. Mesmo com esta obrigatoriedade, ainda constatamos resistências no ensino da cultura negra nas escolas, temática muitas vezes marginalizadas por professores e alunos, que, em muitas vezes geram conflitos sociais nas escolas, como o bullying com os alunos

negros simplesmente pela cor de sua pele. Trabalhar os temas África e a Cultura Afro-Brasileira é mais do que uma política de reparação às injustiças cometidas. Com esta implementação busca-se não somente expor aos alunos os temas, vai além, busca-se integrar estas culturas à sociedade brasileira, culturas negadas e reprimidas pelo “ouvi falar” onde acumula-se um conhecimento falso sobre o desconhecido, que gera negação e repúdio às culturas negras. A História dos afro-brasileiros deve-se ser ensinada a todos, com o objetivo de diminuir a separação social. Entendermos que o país é um só, porém a pluralidade cultural é vasta e deve ser aceita e compreendida por todos. Já a Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008, após cinco anos da implementação da Lei n. 10.639/2003, foi realizada uma alteração na lei com o objetivo de corrigir a lacuna deixada com relação aos Indígenas, outro grupo étnico que foi marginalizado pela sociedade e pela história. A lei foi criada com o objetivo de reparar e compensar os anos apagados de sua história e visando a reconstrução de sua importância na história do Brasil. O que muitas vezes podemos analisar nos conteúdos trabalhados a partir do livro didático nas instituições, as temáticas são superficiais e homogêneas, tratando os indígenas como um povo só, além de que o indígena surge em um momento histórico e desaparece, alguns destes livros os retratam como um povo que aceitou pacificamente a colonização, sendo que a História já mostra a sua resistência. (Ribeiro, 1995, p. 33). Porém, somente a criação de Leis não melhora muito esse cenário, apesar de ser um grande passo. As políticas afirmativas visam a reparação de uma história que foi silenciada nas escolas e, principalmente, na formação dos professores que, em muitos casos, não tiveram formação necessária para colocar estas leis em prática. Outro problema constatado é que estas temáticas são trabalhadas apenas nas datas comemorativas, como a semana da Consciência Negra e Dia do Índio. Diante disso, o estado deve agir para preparar os professores que não tiveram formação necessária e devem auxiliar para colocar em prática as Leis no cotidiano escolar, valendo sempre ressaltar que as leis não valem somente para a disciplina de História. O Estado de Mato Grosso produziu as Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais com o objetivo de:

Em seu conjunto, as orientações curriculares aqui apresentadas têm o intuito de contribuir com a redução das desigualdades educacionais, de forma a dar garantias das especificidades

de aprendizagens e metodologias considerando a realidade e necessidade do povo mato-grossense. (2010, p. 13).

O documento organizado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – Seduc, apresenta pontos positivos para o ensino da história e cultura indígena, africana e afro-brasileira colocando em pauta a necessidade de tornar o currículo escolar mais abrangente, visando contribuir para a reparação de uma história silenciada ou fragmentada. O documento propõe que a história dos indígenas não deve iniciar somente a partir de 1500, trazendo à tona discussões que devem ser postas imediatamente em sala de aula, como a desconstrução de visões preconceituosas das culturas africanas e indígenas que foram construídas ao longo do tempo, provocando o racismo, a discriminação racial e a exclusão. O documento propõe que os professores trabalhem a diversidade das culturas indígenas para tentar desconstruir a visão de que são todos iguais, pois no Brasil existem centenas de grupos étnicos que não devem ser homogeneizados. O despreparo pode acabar fazendo com que os professores repitam termos equivocados, ou que acabem não trabalhando estes conteúdos em sala de aula pelo fato de não terem o domínio necessário. Por este e outros motivos, além da proposta das Orientações Curriculares, outras ações devem ser realizadas, como formação continuada, além de debates e palestras para os alunos. Os alunos cada vez mais vêm demonstrando interesse e simpatia em estudar para poder compreender a cultura Indígena e Africana, basta despertar a curiosidade dos alunos para que a aula flua, desconstruindo pensamentos e termos equivocados relacionados a religião e costumes que por séculos e até atualmente são hostilizados e perduraram por gerações como ditados que desvalorizam as culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras. Desconstruir esses ditados e palavras é um passo importante para que os jovens possam compreender como surgiram e desligar o mito do real. Desde a aplicação da Lei n. 10.630/2003 o estado de Mato Grosso vem tentando através de diversas ações e documentos, garantir a sua aplicação no âmbito escolar. Nesse sentido, destacamos a Lei n. 10.308/2015, de 9 de setembro de 2015, garantindo a obrigatoriedade da implementação do ensino da história afro-brasileira e indígena: de acordo com o texto da lei, “Fica instituída a obrigatoriedade do conteúdo pragmático de História, Geografia e Cultura Afro-Brasileira nos currículos educacionais de Ensino Fundamental do

5º ao 9º anos, e do ensino médio no Estado de Mato Grosso”, reforçando o que a Lei n. 10.630/2003 propunha, juntamente com a resolução n. 204/2006 asseguram que além da inclusão dos temas nos conteúdos o estado deve promover políticas educacionais com a finalidade de corrigir desigualdades sociais propiciadas pelo silenciamento da história indígena, africana e afro-brasileira. Diversos avanços são percebidos a partir das implementações das leis, porém não devemos nos contentar com apenas isto, devemos continuar fiscalizando a praticada lei e contribuindo com projetos que visem melhorar o ensino para professores e alunos, combater visões e termos preconceituosos preparando os professores para as aulas e que possam trabalhar o longo de todo ano e não somente nas datas comemorativas e na disciplina de história. Ainda vivemos em um país extremamente racista e a luta pela equidade social não deve se limitar a projetos de Lei.

Palavras-chave: Ensino de História; Políticas afirmativas, História afro-brasileira e indígena; Cidadania; Educação.

História do Ensino de História: memória e possibilidades de construção de um domínio

Margarida Dias

Doutora em História pela UFPE.
Professora titular do Departamento de História, PPGH e ProfHistória/UFRN.
margaridahistoria@yahoo.com

Itamar Freitas

Doutor em Educação pela PUC-SP. Doutor em História pela UFRGS.
Professor associado do Departamento de Educação e do ProfHistória/UFS.
itamarfreitasufs@gmail.com

Por que necessitamos estudar a história e a historiografia do ensino de história? Nossas respostas defenderão uma proposta alinhada a princípios da Teoria da história de Jörn Rüsen e às práticas docentes sugeridas pelo norte-americano Sam Wineburg. Isso significa dizer que a atividade de ensinar história abrange a mobilização de estratégias, conhecimentos, sentimentos e valores relacionados à ciência da história com a finalidade de auxiliar no desenvolvimento daquelas capacidades que constituem a consciência histórica: experimentação, interpretação e orientação. Essa definição traz implícita a ideia de que a história é um conhecimento controlado sobre o passado, cuja legitimidade e racionalidade estão diretamente ligadas a processos de intersubjetividade (dos historiadores e dos humanos de modo geral). Dentro do mesmo raciocínio, a historiografia vem a ser o conhecimento sistemático (a escrita da história) sobre esse objeto que é o ensino de história. Sobre a ideia de ciência da história (e já nos encaminha à resposta da terceira questão), defendemos que um graduando deve conhecer a história do ensino de história (historiografia) porque esses saberes, fazeres e valores modificam-se ao longo do tempo, isto é, como qualquer experiência humana, a tarefa de ensinar-aprender história está imersa no tempo (possui

historicidade). A outra justificativa, eminentemente prática, está no fato de que o conhecimento pretérito das atividades do ensinar história tem relevância fundamental para a compreensão e o planejamento do dia a dia do professor e do seu futuro profissional. O primeiro ponto problemático da história do ensino de história no Brasil é a cronologia e periodização. Elas foram criadas pelos que escreveram na década de 80 do século XX. Eles afirmam que no Brasil todo o ensino experimentado durante a ditadura militar de 1964 a 1985 foi marcado pelos Estudos Sociais, pela despolitização com a retirada de Filosofia, Sociologia e a introdução da Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira, além de Estudos dos Problemas Brasileiros no ensino superior. A esta cronologia é adicionada um suposto tradicionalismo de que haveria marcado o ensino de história anterior a esta época e que a década de 80 (de onde falam), ou seja, esse seria o período em que se desenvolviam todas as novas experiências com as chamadas “novas metodologias”: a negação do livro didático; a inclusão das tecnologias audiovisuais; da música, da história em quadrinhos, das artes e do patrimônio. Proliferaram-se os relatos de experiências desse tipo e a necessidade de abolir o tradicional (pouco definido e problematizado), imputado como matéria habitual nos livros didáticos, tipificada pejorativamente como história factual. Os que se tornaram pesquisadores e ganharam o status de especialistas no ensino de história iniciaram suas carreiras nos anos 80 do século passado e afirmaram que os Cursos de História no Brasil começaram na Usp em 1934 e que este curso – pela presença de Fernand Braudel – já nascia inovador. Assim, toda a historiografia brasileira seria tributária deste marco e, porque não dizer, circunscrita nos imaginados parâmetros epistemológicos da primeira geração dos Annales. Essas duas histórias, como bem sabemos, não são coerentes. Os textos de Maria de Lourdes Janotti, Elza Nadai e Thais Nívea Fonseca trabalham com essas ideias. A narrativa que as duas primeiras professoras criam e a terceira continua é difusora de teses que poderiam ser assim resumidas: 1. O IHGB – instituiu o ensino de História tradicional. O discurso de autoridade está nos textos do Prof. Manoel Salgado Guimarães – que não confirma tal tese. 2. Entre a Primeira República e a década de 1930, mantém-se esse ensino de História dito “tradicional” e homogêneo, marcado pelas orientações do Colégio Pedro II, que por sua vez, estaria orientado pelo IHGB, já que seus professores eram membros do grêmio.

3. Embora as reformas Francisco Campos, Capanema e, até os movimentos pela democratização da escola e a referência a Anísio Teixeira sejam citados, não há conexão entre esses fenômenos o ensino de História. A história da educação escolar é narrada a partir de mudanças significativas, sem que o ensino de história receba tais influxos. 4. Também a década de 1960 é caracterizada por movimentos, agitações e militância que parecem não incidir no ensino de História. Embora se fale de um retrocesso com o esvaziamento do ensino de História (despolitização da disciplina e diminuição da carga horária – este último, também, aparentemente mitológico), não fica explícito no que se abateu o retrocesso. 5. Conclusão: a década de 1980 é o início de tudo que é novo na matéria. Consideramos que esta é a instituição de uma cronologia e também de um discurso marcado pelos interesses e aportes dominantes da Pedagogia e pelas instituições formadoras dos professores universitários, situadas em São Paulo, e incorporado e difundido pelo lugar proeminente ocupado pelas instituições paulistas e do eixo Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, urge, portanto, pautar algo novo: uma história do ensino de História no Brasil que vá além dessa periodização e deste recorte espaço-temporal, expresse a diversidade de experiências institucionais e de sujeitos individuais pessoais. Uma oportuna abordagem são as mesmas reformas educacionais citadas há pouco. Trabalhando com esses fenômenos, conseguimos articular o ensino de história ao processo educacional mais geral no país. Seguindo essa estratégia, podemos demonstrar quão simplista e estereotipado é afirmar que o ensino de história foi “tradicional”. Contudo, mesmo sendo um caminho possível, é necessário definir esta área. Afinal, História do ensino de História, são as prescrições para a disciplina dentro da História da educação no Brasil? O ensino de história ganha realidade nos livros e materiais didáticos? Nas prescrições curriculares? Nas estratégias e metodologias utilizadas para o ensino de História? Nas experiências vivenciadas por docentes e discentes no chão da escola e suas relações com livros, gestão, legislações? Ou pode ser definido como a complexa relação entre todas essas variáveis? As diferentes possibilidades de resposta, entretanto, junto às lacunas e desequilíbrios da pesquisa, apontadas acima, não dificultam trabalhos de síntese que são fundamentais para a orientação de políticas públicas e para a constante avaliação da prática docente. Contudo, com elas, da forma como são feitas, orientadas pela superioridade de distribuição

das publicações e poder acadêmico instituído, reproduzem análises com dados parciais e pouco problematizadores da diversidade nacional. Esta narrativa que tem uma data e um contexto (a luta contra as licenciaturas curtas, a ditadura militar e a desqualificação dos profissionais de História) transmutou-se de uma verdade política em uma verdade epistemológica e isso não foi bom para a reflexão sobre a formação de professores e o ensino-aprendizagem de História. Cabe-nos transformá-la.

Palavras-chave: Ensino de História; Historiografia; Memória.
Campo de conhecimento; Brasil.

Amazônia em dossiê temático: uma reflexão no Ensino de História

Mary Tânia dos Santos Carvalho

Doutora em Educação em Ciências e Matemática pela REAMEC/UFMT-Polo UEA.
Professora Assistente do Curso de Licenciatura em História/UEA/CESP.
marytania-sc@hotmail.com

O presente trabalho tem como objetivo apresentar o resultado das observações e discussões aferidas às traduções dos dossiês temáticos elaborados por alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio da Educação Básica das Escolas da Rede Estadual do Município de Parintins, Baixo-Amazonas/ Brasil. Atividade sugerida por acadêmicos estagiários do Curso de História dos 6º e 7º períodos do Centro de Estudos Superiores de Parintins - CESP da Universidade do Estado do Amazonas - UEA, durante o período do Estágio Supervisionado realizado nas Escolas Campo, os mesmos foram elaborados como sugestão para se trabalhar o Ensino da História nas intervenções avaliativas. Entre os dossiês produzidos durante os Estágios Supervisionados foram selecionados apenas dois para serem analisados, tendo como tema: “Os estereótipos da Amazônia para o mundo”, e “Resistência Indígena no século XVIII”. A metodologia desenvolvida no referido trabalho teve como fator preponderante a observação e organização das ideias, e olhares sobre os métodos de construir os saberes escolares na disciplina história em três momentos: onde estará o conceito do que vem a ser um dossiê temático usado como ferramenta de trabalho, e como recurso didático?, a seguir foi utilizado a infografia para situar as imagens, e por fim, as análises textuais para traduzir as imagens e textos que tiveram como objetivo desmitificar por meio de uma abordagem reflexiva que a Amazônia é um lugar de grande potencialidade tanto na sua capacidade de desenvolvimento, quanto no seu

contexto histórico. E a História como disciplina tem que estar em constante movimento para localizar procedimentos que facilitem os processos de ensinar e aprender de forma dinâmica e significativa. De modo geral, para o desenvolvimento desse trabalho, foram utilizadas às referidas estratégias: estudos teóricos referente ao tema, análise das imagens, discussão sobre a didática utilizada, concluindo o mesmo com o registro escrito do referido trabalho. O Dossiê Temático é um recurso didático que pode ser usado em todas as áreas do ensino como caminho de conhecimento e aprendizagem através de pesquisas usando fontes como: livros didáticos, jornais, revistas e a internet ele pode ser organizado para conservar fontes de informação (tais como textos escritos, notícias de imprensa, gráficos, artigos científicos, fotografias e outros) sobre um determinado tema. Ao trabalhar com dossiê temático tem-se a possibilidade de trabalhar com diferentes fontes de conhecimento, onde os alunos possam compreender a importância de uma nova visão do mundo interligada com sua própria existência. O conhecimento histórico é construído e reconstruído dentro de parâmetros que se desenvolveram no decorrer do tempo e espaço, ligado às transformações na sociedade. Essas transformações nas conjunturas socioeconômica e política desencadearam uma maior reflexão dos pressupostos teóricos e metodológicos na escrita e no ensino da história. Considera-se assim, refletir como a construção desse conhecimento histórico ocorre em um processo mútuo, relacionado ao ambiente, ao professor e as estratégias selecionadas pelo mesmo ao instigar o desejo da autorreflexão do aluno, de sua realidade vivida e estudada. Neste contexto o campo da disciplina Ensino de História é desafiador aos profissionais dessa área, pois visa buscar diferentes meios para romper com paradigmas incutidos ao ato de estudar história, como por exemplo, apenas “decorar” ou mesmo fazer “leitura sem criticidade” de determinados conteúdos frente a realidade presente. A desconstrução dessa ideia equivocada ligada a aparatos construídos durante séculos, incita-nos a compreender, por um lado, como se faz a História. Por outro, como este domínio do conhecimento é ensinado. Por exemplo, a historiografia tradicional permeava uma visão acrítica, linear necessitando buscar a verdade dos fatos somente nas fontes escritas. Nesse sentido a problemática sobre o Ensino de História é alvo de reflexão desde a formação profissional no decorrer da graduação, até a sua inserção na sala de aula, como professor.

A partir dos dossiês temáticos construídos pelos alunos durante o Estágio Supervisionado percebeu-se quais concepções eles carregam sobre a própria região onde vivem. Por meio desta reflexão sobre a importância da construção do conhecimento no Ensino de História, adentramos nas representações sobre “a Amazônia no século XVIII” selecionadas pelos alunos do Ensino Fundamental e Médio realizadas dentro da disciplina “Prática do Ensino de História e Estágio Supervisionado I, II” pelos acadêmicos do 6º e 7º período do curso de História – UEA. Faremos uma breve discussão sobre o contexto da Amazônia no século mencionado e depois indagamos: “Quais olhares e posicionamentos os alunos trouxeram a partir das imagens selecionadas para os temas: “Resistência indígena no século XVIII” (Ensino Fundamental) e, “Os estereótipos da Amazônia para o mundo” (Ensino Médio – EJA – Educação para Jovens e Adultos)?” No primeiro dossiê intitulado “Resistencia indígena no século XVIII”, verificou-se que poderiam ser mais bem trabalhado os conceitos utilizados tais como: civilização e raça, sendo que os mesmo estão ligados a ideias eurocêntricas, entretanto outros conceitos foram bem articulados, por exemplo, a frase que representa ao entendimento sobre cultura “cultura não morre se transforma”, evidencia que os alunos discutiram sobre novos elementos inseridos dentro de uma cultura e como é adequada por diferentes povos a partir de suas necessidades e está em constante transformação. O segundo dossiê analisado foi construído pelos alunos do Ensino Médio da EJA – Educação de Jovens e Adultos, intitulado “Os estereótipos da Amazônia para o mundo”. As imagens selecionadas pelos alunos mostram o índio no presente e passado, nos diferentes espaços, não só em comunidades, mas em instituições, abrindo-se espaços para a construção de diálogos. Assim, articulando com o tema, os alunos mostraram dois lados da Amazônia, os estereótipos construídos por imagens e repassados pela mídia fora da região em que somente a fauna, flora são evidenciados encobrendo as cidades existentes e as gentes que nela vivem. E o outro é a Amazônia nos seus diferentes aspectos, culturas, teatro, cidade, sujeitos dentro do ensino formal evidenciando a “modernização/globalização” existente também nesta região, demonstrando ainda, suas estratégias e variações ao longo do tempo. Por fim, neste trabalho além das belas imagens foram alcançados diferentes posicionamentos que referem a Amazônia e o Amazonas na contemporaneidade. Levando em conta, sua

importância estratégica, como também, as transformações ocorridas no modo de vida dos sujeitos sociais que nela vivem. Nesta breve análise dos dossiês temáticos aplicados ao Ensino Fundamental e Médio nas Escolas Campo, não foi tarefa fácil para os acadêmicos estagiários pois, estes, tentaram de forma bem objetiva não criticar os trabalhos que aqui desenvolveram e analisaram. Mas sim, contribuir com sugestões para futuros trabalhos e produções de materiais didáticos utilizados nas escolas públicas por acadêmicos dos cursos de licenciatura da Universidade do Estado do Amazonas. Buscou-se em parceria com os professores de Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública de Ensino, propor outros procedimentos de ensino/aprendizagem que potencializem e desenvolvam a potencialidade dos alunos com maior reflexão e percepção da história e seu ensino implementada na sala de aula. Palavras-chave: Ensino de História; Educação Básica; Formação de professores; Dossiê temático; Amazônia.

D. Francisco de Aquino Corrêa: o mito do espaço sagrado e a exploração da terra

Moisés Carlos de Amorim

Doutorando em Estudos da Linguagem pela UFMT.
Professor de Língua Portuguesa na rede de ensino estadual de Mato Grosso (Seduc-MT).
moisescarmorim@hotmail.com

Um dos grandes nomes da literatura regional, no século XX, é D. Francisco de Aquino Corrêa, cujo trabalho foi de grande repercussão à época por definir a identidade de Mato Grosso, tomando como referência o elemento histórico, a paisagem natural, os heróis conquistadores, fundindo-os aos grandes mitos originários da terra, que se tornaram os arquétipos de um povo, presentes em todos os tempos. O arquétipo é uma estrutura geral, construída no inconsciente do sujeito, mas não no inconsciente pessoal, sim numa estrutura mais profunda, denominada por inconsciente coletivo. (Jung, 2012b). É no inconsciente coletivo que surgem os conteúdos do imaginário, de modo que a sua representação consciente ocorre por meio de mitos, contos de fada, narrativas literárias etc., tornando-se, segundo Mircea Eliade, uma experiência acima do tempo histórico: “[...] um mito narra os acontecimentos que se sucederam *in principio*, ou seja, “no começo”, em um instante primordial e atemporal, num lapso de tempo sagrado”. (Eliade, 1991, p. 53). Assim, o pensamento mítico configura a linguagem poética, fazendo emanar as imagens que se constituem no inconsciente coletivo. Não é diferente no caso do arcebispo, que foi o primeiro escritor que refletiu acerca da literatura de Mato Grosso e da formação da região centro-oeste. A sua obra “Terra Natal” abarca o surgimento do espaço regional, valorizando os aspectos paisagísticos da terra. Desta maneira, as imagens luminosas e ascensionais concebidas pelo lirismo aquineano elabora uma visão do espaço como um arquétipo do paraíso, pois “[...] a evocação da felicidade em uma natureza

abençoada remetia no mais das vezes ao paraíso perdido por Adão e Eva ou a um novo jardim do Éden habitado pelos justos à espera da ressurreição”. (Delumeau, 2003, p. 122). A simbólica do paraíso ou do espaço sagrado evidencia o patriotismo em D. Aquino Corrêa, bem ordenado também no livro, sobretudo porque a voz lírica descreve a natureza. Essa natureza está no Centro do Mundo, pois há “[...] a construção de uma verdadeira mitologia com relação à natureza brasileira, quando vão sendo acopladas à paisagem natural visões culturalmente herdadas a esse respeito”. (Schwarcz, 2003, p. 8). No centro ordena-se o caos, de maneira que a fundação das cidades de Mato Grosso estabelece a centralidade deste mundo visível; assim, “[...] sejam quais forem as dimensões do espaço que lhe é familiar e no qual ele se sente situado – seu país, sua cidade, sua aldeia, sua casa –, o homem religioso experimenta a necessidade de existir sempre num mundo total e organizado, num Cosmos”. (Eliade, 2010, p. 43). É o poeta que reatualiza os mitos nas sociedades tradicionais, cuja ação ocorre pela consciência do sujeito com o cosmos. É, de fato, a consciência política, arraigada de imaginação e conhecimento histórico, que inspirou a poesia de D. Francisco de Aquino Corrêa, de tendência nacionalista, elaborando a sua criação idealizadamente e tomando como referência os ecos da história: da história oficial (valorizando “os grandes homens, “os grandes eventos”). Duas forças ideológicas podem irromper numa obra, sobrepondo uma em relação a outra, como ver-se-á na obra *Terra Natal* do arcebispo mato-grossense: primeira, a do grupo hegemônico, constituído historicamente, cuja base é eurocêntrica; segunda, a do grupo subalterno, que se encontra à margem, e são os colonizados, os que não possuem o direito à terra, conforme elucidou Frantz Fanon (1968). Ao eleger o grupo majoritário como representante, geralmente exclui-se o outro, mas esse “outro” se mantém nas entrelinhas da obra, sendo apagado, não reconhecido como parte do sistema discursivo em que a história, a cultura, a política sistematizam o poder hegemônico central. Neste sentido, D. Aquino também é o grande responsável por valorizar as tradições que são inventadas por uma dada comunidade; e por ser inventada, “entende-se [que a tradição é] um conjunto de práticas normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas”. (Hobsbawm, 1984, p. 9), em que se define uma comunidade, de maneira que as raízes históricas (verdadeiras ou imaginadas) solidificam laços de pertencimento e de coletividade.

É isto que a poesia de D. Aquino Corrêa tem o êxito de alcançar, uma ligação do sujeito com a “Terra Natal”, reafirmando, por meio da linguagem, a história oficial que os colonizadores impuseram aos colonizados, ou seja, de que a expansão colonial em Mato Grosso foi de suma importância para o desenvolvimento da província. Além disso, são três as temáticas abordadas nessa obra: a natureza, os heróis, as tradições. A natureza de Mato Grosso se torna inspiração ao poeta que contempla, encantado, as belezas locais. Devido aos elementos auríferos e luminosos que compõe o espaço, localizado no centro do mundo como um paraíso intocado, o mito que corresponde a essa paisagem grandiosa é o mito do paraíso sagrado. Esse mito coloca a região de Mato Grosso num patamar de superioridade em comparação a outros lugares do país. Por outro lado, a crítica pós-colonial fornece uma via teórico-analítica que reflete como a formação histórica-colonial no continente americano com a aplicação do sistema-mundo moderno levou até o limite a exploração da terra e dos recursos naturais: “No sistema-mundo, a acumulação do centro é, pela primeira vez, em escala mundial”. (Dussel, 2000, p. 57). Com isso, o sistema-mundo eurocentrado consolidou a ideia de modernidade, que se refere a um momento específico da colonização na América. Segundo Dussel: “[...] o fenômeno da modernidade é exclusivamente europeu; que vai se desenvolvendo desde a Idade Média e se difunde posteriormente em todo mundo” (Dussel, 2000, p. 51). O modelo eurocêntrico que se perpetua na América desde o fim da colonização é chamado de colonialidade do poder. Tal modelo difunde as epistemes modernas como únicas para a compreensão do mundo. Desta maneira, o arcebispo de Mato Grosso escreve uma obra que valoriza a terra natal como um lugar de crescimento civilizatório para o herói conquistador. Estas posições ideológicas na obra acima citada permitem que façamos uma leitura em contraponto, segundo Edward Said (2011), reconhecendo a ramificação desta obra literária no passado da modernidade colonial. A crítica pós-colonial aprofunda o questionamento acerca do mito, possibilitando outro tipo de análise, que contrapõe e justifica o aspecto anímico e transcendente das imagens primordiais. Estas imagens ratificam a exploração da terra por meio do discurso desenvolvimentista na poesia do arcebispo. Portanto, há duas bases reflexivas neste trabalho: primeiro, a base da teoria imaginária, cujos principais representantes são Gilbert Durand, Carl Gustav Jung, Mircea Eliade e outros; segundo, a base

pós-colonial, surgida com os teóricos dos estudos culturais e a intelectualidade latino-americana, que passaram a questionar os termos identidade, nacionalismo, cultura, história etc.

Palavras-chave: Literatura - Mato Grosso; Mito do Paraíso; Identidade; Regionalismo; Ideologia da Exploração.

Representações sobre os povos indígenas nas práticas pedagógicas dos docentes de História

Mauro Cezar Coelho

Doutor em História Social pela Usp.
Professor associado da Faculdade de História e do PPGH/UFPA.
Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais - GERA/UFPA.
mauroccoelho@yahoo.com.br

Radanes Aurélio Lima Vale

Especialista em Relações Étnico-raciais para o Ensino Fundamental, atualmente Mestrando em Currículo e Gestão da Escola Básica pela UFPA.
Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-raciais - GERA/UFPA.
radanesvale@gmail.com.br

Os estudos sobre análise das práticas pedagógicas, na escola básica, voltadas para as relações étnico-raciais, não são novidades, em 2012, foi organizado uma pesquisa, em nível nacional, para compreender a forma como a Lei n. 10.639/2003 estava sendo trabalhada nas escolas brasileiras. Segundo um estudo realizado na Região Norte, parte desta pesquisa em nível nacional, com a finalidade de analisar a forma como seis escolas trabalham pedagogicamente a temática da História da África e da Cultura Afro-brasileira, observou-se que as disciplinas que se ocupam em discutir essa temática são as relacionadas com a Arte, Língua Portuguesa e as disciplinas ligadas às Ciências Humanas, na qual se insere a disciplina História. No mesmo ano, com apoio da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e do CNE (Conselho Nacional de Educação), foi realizado uma pesquisa sobre o desenvolvimento da temática indígena nos cursos de licenciatura de Instituições Públicas e Privadas de Ensino Superior, tendo

como primícias levantamentos e sistematizações de informações, documentos, publicações sobre a inclusão da temática “história e cultura dos povos indígenas” no Currículo Oficial dos Sistemas de Ensino. Essa pesquisa tem relevância, porque foi a primeira pesquisa, após a promulgação da Lei n. 11.645/2008, que dar conta, no âmbito nacional, da forma como os cursos de licenciatura das Instituições de Ensino Superior Público e Privado estão desenvolvendo a temática indígena. Já que esta temática se torna indispensável, nos cursos de formação inicial docente, para a consubstanciação da Lei n. 11.645/2008 na Educação Básica. Diferentemente dos objetivos alcançados pelas pesquisas supracitadas, este artigo busca entender o modo como os povos indígenas estão sendo representados, por meio das práticas pedagógicas dos professores de História desenvolvidas em duas escolas da região metropolitana de Belém de forma a contribuir com reflexões sobre a formação dos alunos da educação básica e do fazer pedagógico dos professores diante da necessidade de construção de representações positivas sobre os povos indígenas. Este trabalho se consubstancia como parte da dissertação de mestrado, em andamento, intitulado “Representações sobre os Povos Indígenas nas Práticas Pedagógicas dos Docentes de História” a qual resultou de uma pesquisa realizada durante o primeiro semestre de 2018 em duas escolas localizadas na região metropolitana de Belém. Com base em Caimi (2015) corroboro com a ideia que as práticas pedagógicas, desenvolvidas no Ensino de História, requerem atualmente demanda específicas dos professores dessa disciplina em função das modificações curriculares, que incluem novos conteúdos, atualização da historiografia, que exigem novos recortes e novas perspectivas historiográficas, e a inclusão de temas que ainda esbarram em saberes que ainda priorizam um determinado segmento social em detrimento de outros. As contribuições de Wilma Coelho e Mauro Coelho são importantes nesse trabalho, porque possibilita a pensar sobre a forma como a representatividade da cultura indígena está sendo construída no âmbito escolar, frente às concepções sobre os povos indígenas ainda presentes nos materiais didáticos que concorrem para a negação e a invisibilidade do protagonismo indígena na formação da nacionalidade brasileira. A metodologia encaminhada para este trabalho é a Etnografia Escolar. Segundo André (2011), a etnografia escolar é uma adaptação da etnografia elaborada pelos antropólogos para discutir sociedade e cultura.

Para os estudiosos da Educação a preocupação são os processos educativos envolvendo o trabalho de campo e nessa perspectiva “o pesquisador aproxima-se de pessoas situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado.” Portanto, a pesquisa do tipo etnográfico em educação, com o aporte teórico de Marli André, foi a metodologia que encaminhou a pesquisa desta dissertação, no qual foi feito o uso dos pressupostos técnicos associados tradicionalmente à etnografia, tais como a observação participativa, entrevistas e análise de documentos. Sobre as escolas que foram pesquisadas guardaremos em sigilo seus nomes para preservar a instituição e seus agentes escolares que comportam tanto os alunos quanto os funcionários, assim as escolas, os funcionários e os alunos serão denominados por nomes fictícios, no caso das escolas pesquisadas serão denominadas de Escola X e Escola Y. Na Escola X, foram acompanhadas as atividades desenvolvidas na disciplina História, no sexto e sétimo ano, nesta escola, foram concretizadas atividades ligadas a um projeto previsto no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola - intitulado “Raça e Etnicidade Afro-indígena: Resistência e Desafios”, o qual consiste num conjunto de ações pedagógicas, como aulas, leituras, danças e roda de conversa como objetivo de discutir sobre o racismo, preconceito e discriminação que reside sobre os povos negros e indígenas em nossa sociedade. No que tange a Escola y, é importante destacar, que o trato com a temática indígena é enfrentado no conteúdo disciplinar, assim a cultura dos povos indígenas não é concebida como algo a ser ensinado e aprendido fora do conhecimento da disciplina, porém, algumas considerações devem ser feitas sobre a forma como são representados os povos indígenas nesta instituição. A ausência de discussão sobre as relações étnico-raciais no PPP da escola e a inexistência de projetos com o objetivo de combater preconceitos, racismo e estereótipos presentes em nossa sociedade é algo que precisa ser repensado, pois como afirma Azevedo e Andrade (2012), a construção do PPP é um processo permanente de reflexão e transformação da realidade escolar. O sexto e sétimo ano do ensino fundamental pesquisado na Escola X e o segundo ano do ensino médio pesquisado na Escola Y, foram determinados pelos próprios professores pesquisados, já que esses anos/séries são entendidos, pelos docentes de História das duas escolas, como anos escolares em que os povos indígenas se inserem nos conteúdos escolares. Nesta pesquisa observou-se que ambas as escolas buscam efetivar

práticas pedagógicas relacionadas aos povos indígenas, por meio da disciplina História, porém o currículo efetivado nas duas instituições é distinto entre si e do currículo prescrito pela legislação sobre os povos indígenas. Portanto, conclui-se que as práticas pedagógicas desenvolvidas por ambas as escolas encaminham representações sobre os povos indígenas, que na perspectiva de Lefebvre constitui forças, as quais estabelecem compreensões sobre os povos indígenas através do vivido e do concebido, ou seja, através dos discursos, da idealização e das práticas construídos no âmbito escolar sobre os povos indígenas.

Palavras-chave: Ensino de História; Povos indígenas; Prática docente; Lei n. 11.645/2008; Representações.

Infância e cidade: os processos de socialização das crianças

Rúbia Renata das Neves Gonzaga

Mestre em Educação pela UEL.

Membro do grupo de pesquisa História e Ensino de História/UEL.

rubia.r@sercomtel.com.br

Sandra Regina Ferreira de Oliveira

Doutorado em Educação pela Unicamp, com estágio pós-doutoral em Educação, Conhecimento e Sociedade pela Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO, Buenos Aires/Argentina.

Professora associada do Curso de Licenciatura em Pedagogia e PPGEdU/UEL.

sandraoliveira.uel@gmail.com

A cidade como a conhecemos é o conjunto de casas, prédios, avenidas, ruas estreitas, praças, jardins, entre poucas centenas de habitantes até povoada por dezena de milhão de pessoas. Obra máxima do homem, o urbano é tema habitual na contemporaneidade, estamos imersos na cidade e temos experiências específicas e diversas na urbe, o que a torna produtora de sentido da vida cotidiana, de narrativas diversas, formas de representar e de produzir identidade social ao longo de nossas vidas. Lugar de compartilhamento, de socialização, de comunicação, a cidade promove o encontro dos sujeitos que nela habitam com o meio, e tal premissa é pertinente a todos – adultos e crianças. Mas, as cidades foram criadas pelos adultos de sorte que suas necessidades fossem atendidas, e ainda, por óbvio, adultos transitam de forma mais livre e autônoma pela cidade do que as crianças. Também as decisões relativas a cidade estão centradas nos adultos que apresenta o espaço urbano para as crianças como resultado de ações planejadas e operacionalizadas por eles, um artefato pronto e que se mostra isento da participação infantil em sua constituição. Nesse sentido, a necessidade de estudos da relação da criança com a cidade se dá pela ruptura da associação da infância como uma etapa passiva, incompleta, dependente e incompetente. No presente estudo

partimos do pressuposto geral que fundamenta a Sociologia da Infância que é o de considerar a infância como categoria social e as crianças como atores sociais e participantes ativos da vida em sociedade. Seres que desde a mais tenra idade sofrem os efeitos macro das ações das estruturas sociais nas quais estão inseridas, e os do nível micro produzidas nas interações com seus pares e adultos, porém recriando as culturas de seu pertencimento e esse pressuposto é compartilhado por diferentes Ciências Sociais. Os conceitos modernos que procuram compreender a criança são variados, modificáveis e construídos nas culturas e nos diferentes grupos sociais, de acordo com suas necessidades e disponibilidade de dedicação de seus membros. Por conseguinte, a história da infância não é apenas uma história de crianças, mas principalmente das representações específicas que ao longo do tempo têm sido construídas, mantidas ou modificadas. (Sarmiento, 2008). E considerando a cidade como território, marcado por suas relações de poder, local de manifestações e transformações sociais, expressão marcante do pensamento e da ação humana. E que, ainda, em sua dimensão cultural produz, seleciona e ordena mensagens e significados, onde se alimenta os relatos e as narrativas, evidenciando o caráter dialógico da cidade, que conforme Bonafé (2013) produz uma linguagem com significações concomitantemente complementares e antagônicas, logo despertando a liberdade e a sujeição das pessoas. Entendendo a cidade como acúmulo de bens culturais e considerando a cultura como uma rede de significados socialmente estabelecidos, a cidade é o espaço primeiro para a construção desses significados, conforme Pesavento (1995). Assim sendo, a conexão entre escola e cidade e cidade e escola se dá pelos significados que se dispõem e se modificam no contexto urbano, como produtora de sentido da vida cotidiana de seus atores. Para Blanch e Miranda (2014) o espaço urbano configura-se como local de grande pluralidade cultural, múltiplas alteridades, participação social e de aprendizagens significativas, no qual as pessoas tornam-se conscientes ou inconscientes sobre o impacto de suas ações. Enquanto construção histórica e cultural, a cidade pode tornar-se um importante instrumento educativo na compreensão de mudanças e permanências, simultaneidades, continuidades e descontinuidades históricas e assim, possibilitar práticas educativas e democráticas aos diversos grupos. O presente trabalho é um recorte dos resultados de uma pesquisa de doutorado em Educação que

está em andamento. Nesse momento tem como objetivo conhecer como as crianças compreendem a cidade em que vivem. Embasados na ideia de que conhecer uma cidade vai além da apropriação geográfica e tem a ver com as relações sociais e afetivas construídas pelas pessoas nos diferentes espaços e lugares, buscamos a cidade vivida, experienciada e percebida pelas crianças. A metodologia utilizada é pesquisa-ação, considerada uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática. (Tripp, 2005). Os sujeitos da pesquisa são 49 crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Londrina, Paraná. Como procedimentos iniciais da coleta de dados, realizamos uma sondagem a fim de percebermos o que as crianças conhecem da cidade. Elas foram convidadas a falar sobre o que conhecem do lugar onde vivem e as indagações feitas se deram no sentido de buscar entender os conhecimentos e as vivências da criança no espaço urbano. Também foi solicitado às crianças uma representação gráfica dos lugares que cada uma havia falado, como uma forma de refletirem sobre o assunto por meio dos desenhos, e ainda por ser tal procedimento capaz de controlar os significados do discurso verbal, ao mesmo tempo facilitando a imaginação e o sentimento. Para análise das informações obtidas durante a roda de conversa e dos desenhos das crianças realizamos uma categorização, pois permite a exploração dos possíveis significados das narrativas dos sujeitos e um esforço por parte da pesquisadora em realizar a interpretação dos conteúdos de forma mais próxima da realidade comunicada. Nos desenhos realizados observamos que a maioria traz ações das crianças realizadas nos espaços que foram relatados durante a conversa. A relação da moradia e as atividades realizadas com o grupo familiar aparece em vários desenhos, fundindo as duas representações. Os espaços de lazer mencionados e representados pelas crianças são os parques, clubes, cinemas e, mencionam com bastante frequência, shoppings centers, hipermercados e cadeias de fast food, isto é, lugares de consumo e que sempre são frequentados com suas famílias. Considerando a relação entre as crianças e a cidade em que habitam, compreende-se que essa pode constituir-se em forte elemento que no processo de socialização das crianças, combinado com as culturas próprias da infância e aspectos sociais, econômicos e territoriais, alcançam maneiras de habitar, ser, ver e agir que organizam suas visões de mundo, práticas e

trajetórias. Nesse sentido, concordamos com Bonafé (2013) quando assevera que a cidade educa, uma vez que para “ser cidadão” circulam nas ruas da cidade comportamentos, valores cívicos e morais, estilos e modos de vida, práticas culturais elaboradas em relação às quais construímos o sentido de ser cidadão. A pesquisa traz a complexificação da tríade cidade, criança e escola, o que demanda um referencial interdisciplinar perpassando o estudo das cidades apoiados em Pesavento (1995), Bonafé (2013), Blanch e Miranda (2014), aportes da Sociologia da Infância Sarmiento (1997, 2008), e a relação escola, estudos culturais e história cultural Costa (2003), Chartier (2002).
Palavras-chave: Educação; Cidade; Cultura; Criança; Escola.

A Lei n. 10.639/2003 e sua aplicabilidade nos livros didáticos de Língua Portuguesa e História: entre o dito, o pretendido e o feito

Silmara Dencati Santa Rosa

Mestre em História pela UFMT.

Professora de História na rede de ensino estadual de Mato Grosso (Seduc-MT).
silmaradencati@gmail.com

O tema deste estudo é a Lei n. 10.639/2003 nas práticas pedagógicas escolar, e visa verificar quais outras propostas se aplicam ao trabalho metodológico, além do livro didático, no trabalho dos professores. O objetivo principal é analisar as práticas dos professores em sua ação pedagógica no sentido da efetivação da Lei n. 10.639/2003, que contempla a História da África e Cultura afro-brasileiras através dos livros didáticos de Língua Portuguesa e de História e outras metodologias, e traz como objetivos específicos apresentar aos professores novas abordagens metodológicas, como a inserção da literatura afro-brasileira, tendo o professor como mediador do conhecimento, capaz de interagir com as concepções diferenciadas de se abordar o ensino da História com outra proposta metodológica: a literatura africana. A pesquisa traz em sua proposta e referenciais teóricos a necessidade de novas abordagens metodológicas, de mudar e ampliar o modelo de ensino da história, de língua portuguesa e literatura em sala de aula, por meio da problemática: como trabalhar novas questões metodológicas com estes professores? Como trabalhar para além do livro didático, inserido a literatura afro-brasileira e africana no contexto do ensino? É neste sentido, de buscar novas soluções para velhos problemas no ensino-aprendizagem.

A Lei n. 10.639/2003 surgiu de uma reivindicação da população negra, em que não estivessem implícitas ou explícitas as ideologias racistas, e que possibilitassem a promoção e o incentivo de trabalhos que referenciassem a Educação das Relações Étnico-raciais. (BRASIL, 2003). Porém, somente a teoria não é o suficiente para combater o racismo, é preciso unir a teoria com a prática nas escolas, em seus espaços acadêmicos e sociais. Entendendo que o racismo se manifesta também na escola, local que é nosso objeto em foco, corrobora-se com a perspectiva de Silvério (2006, p. 7) diz: “uma das principais instituições sociais, considerada por muitos a instituição-chave das sociedades democráticas, é a escola, que sempre aparece como a que é capaz de preparar cidadãos e cidadãs para o convívio social”. No processo de pertencer-se a raça e a cultura negra que se constituía a identidade de cultura negra, o assumir-se negro no Brasil é ter coragem de se identificar portador de uma cultura inferior. Neste sentido, conforme Oliveira (2004, p. 54) assumir a identidade racial negra: “em um país como o Brasil é um processo extremamente difícil e doloroso, considerando-se que os modelos “bons”, “positivos” e de “sucesso” de identidades negras não são muitos e o respeito “a diferença em meio a diversidade de identidades raciais/étnicas inexistente”. Para Tomaz Tadeu da Silva (2009) existe uma relação de interdependência nos conceitos de identidade e diferença, sendo que um só tem sentido se considerarmos o outro, pois ao dizer quem é, implicitamente, diz quem não é. As identidades negadas se fazem presente quando outra identidade é afirmada. E a necessidade de se definir algo ou alguém, ou a si próprio, surge com a percepção da diferença. Com o estudo voltado para a identidade racial e para a diversidade cultural, se forjou o conceito de afrocentricidade, que é muito eficiente ao ser aplicado a educação, pois desenvolve nos estudantes uma consciência de pertencimento à cultura africana. Na perspectiva de Asante é partir da necessidade que se projeta para o afrodescendente e a cultura africana de se afirmar como centro da prática pedagógica, desfazendo a histórica condição de subalternidade a que o negro está submetido na cultura e no ensino eurocêntrico. Tem-se o objetivo de trabalhar com a valorização da autoestima do negro, em geral muito baixa devido à própria falta de consciência do seu valor diante da cultura do outro, que esteve sempre em alta. É como diz o autor quando publicou o conceito de afrocentricidade em 1980 (Asante, 2009, p. 94), “o objetivo

era desferir um golpe na falta de consciência – não a falta de consciência apenas da opressão que sofremos, mas também das vitórias possíveis”. É posicionar o estudante no centro do currículo escolar e percebê-lo enquanto sujeito de sua história. É justamente neste projeto de ensino afrocentrado, de promover relações de ensino aos estudantes entre o afrocentrismo e o eurocentrismo. Aime Césaire (2010, p. 109-110) discorreu a respeito de uma teorização sobre o movimento negro e apresentou uma conceituação que pode ser tomada como definitiva: “a Negritude, em seu estágio inicial, pode ser definida primeiramente como tomada de consciência da diferença, como memória, como fidelidade e solidariedade. Mas a Negritude não é apenas passiva. Ela não é da ordem do esmorecimento e do sofrimento.” Ao definir o conceito, Césaire definiu a negritude em três aspectos essenciais: identidade, fidelidade e solidariedade. Sendo que a identidade consiste em ter orgulho da condição racial, expressando-se, por exemplo, na atitude de proferir com altivez: sou negro! É a questão de afirmação. Para a fidelidade ficou delineado a relação de vínculo permanente com a terra-mãe, é a herança da ancestralidade africana. E no caso da solidariedade é o sentimento que une, involuntariamente, todos os “irmãos de cor” do mundo; é o sentimento de solidariedade e de preservação de uma identidade comum. (Domingues, 2005, p. 30). Analisando a Lei n. 10.639/2003, Renilson Rosa Ribeiro et. al. (2018) diz que muito se tem afirmado ou se contestado a respeito da obrigatoriedade da lei, o que acaba reverberando na forma de ensinar e pensar historicamente no contexto escolar, pois conceitos importantes como “identidade, diversidade, nacionalidade, diferença, igualdade, inclusão entre outras tem povoado o vocabulário docente com diferentes significados e problematizações”. (Ribeiro, et. al. 2018, p. 166). A pesquisa inicial é bibliográfica, pois corroborando com o ponto de vista de Marconi e Lakatos (2007, p. 71), “[...] é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas”. Considerando que o saber científico é uma das formas de se compreender os sujeitos e suas relações sobre a realidade, e que ajudam a partir de um ponto de vista sobre a realidade para entender a complexidade social na qual estamos imersos, apontando para possibilidades de mudanças em nossas práticas. Mas a vida em sociedade

é às vezes, difícil de explicar cientificamente, e por vezes tem-se que recorrer ao senso comum, a cultura e a tradição, que são elementos fundamentais que compõe formas de objetivação das relações e dos sujeitos sociais.

Palavras-chave: Ensino de História; Lei n. 10.639/2003; Livros didáticos; Afrocentricidade; Negritude.

De Lagoa das Conchas à Santa Rita do Trivelato: colonização 1977-1999

Simone Carneiro da Silva

Mestranda em Ensino de História pelo ProfHistória/Unemat.
simonecarneiri@hotmail.com

Oswaldo Mariotto Cerezer

Doutor em Educação pela UFU.
Professor do Curso de Licenciatura em História e ProfHistória/Unemat.
osvaldocerezer@unemat.br

O interesse em estudar a colonização de Lagoa das Conchas atual Santa Rita do Trivelato se deu em virtude do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, Núcleo Unemat, quando cursei as disciplinas História do Ensino de História e História Local, vislumbrando a possibilidade de pesquisar a história do município no período de 1977 a 1999, após verificar uma lacuna nos documentos produzidos e divulgados oficialmente. A temática sobre a colonização de Santa Rita do Trivelato surgiu a partir da problemática vivenciada na escola, no ensino de História, sobre falta de materiais sobre essa história, bem como o confronto entre as narrativas e memórias que emergem no diálogo com os alunos e com a sociedade em geral, contribuindo para reforçar uma memória hegemônica, e o silenciamento e ocultamento da história de outros sujeitos, havendo uma disputa entre a memória oficial sobre a colonização da cidade e as outras memórias. Essa disputa entre a memória oficial sobre a colonização se dá em detrimento das outras memórias e histórias, havendo a necessidade de preservar uma suposta “identidade” comum a todos, mas que na verdade representa apenas a memória dominante. Pensar a colonização do município voltada para o ensino de história representa uma possibilidade de levar os educandos a refletirem sobre a importância da História enquanto disciplina

escolar, levantando questionamentos e formulando hipóteses/narrativas para determinados acontecimentos, inserindo eles nesse diálogo visando à apropriação e elaboração de outras narrativas, rompendo com a finalidade a priori pensada para o ensino de História nas escolas, desconectadas da História Nacional e Mundial. A metodologia utilizada foi a História Oral por meio do registro das histórias narradas pelos diferentes sujeitos que compõem os relatos da fundação da cidade, mas que não estão representadas nos discursos oficiais. O ensino de história sobre a História Local objetiva levar para a sala de aula as diferentes memórias que permeiam o cotidiano da cidade, problematizando e confrontando os discursos elaborados sobre a colonização da cidade, levando os educandos a compreender que a ocupação não é um dado natural e linear, pelo contrário, ela é marcada por interesses e conflitos.

Palavras-chave: Ensino de História; Memória; Identidade; História local; Santa Rita do Trivelato/MT.

As casas comerciais na Província de Mato Grosso (século XIX): auge, crise e decadência

Virgínia Maria Castro de Almeida

Mestranda em História pela UFMT
virginiamca@yahoo.com.br

José Manuel Carvalho Marta

Doutor em Planejamento de Sistemas Energéticos pela Unicamp.
Professor colaborador do PPGHIS/UFMT.
jmauelmarta@gmail.com

Este trabalho apresenta um mapeamento das cem primeiras Casas Comerciais registradas da segunda metade do século XIX na Província/Estado de Mato Grosso. A partir dele, faz uma análise na qual discute Casas Comerciais por seus diferentes aspectos, cujas características relacionam sua localização, em especial aquelas das cidades de Cuiabá e Cáceres, buscando compreender com qual objetivo foram instaladas. O período de funcionamento, considerando as pioneiras instaladas nos anos pós 1850, o auge e sua decadência a partir de 1927, no contexto final da denominada Primeira República. Assim, partindo do pressuposto que a história das empresas contribui para a compreensão do processo histórico e socioeconômico mato-grossense, acredita-se ser fundamental o resgate da memória de empreendedores regionais e imigrantes das diversas nacionalidades que compuseram o perfil social, econômico e político dessa sociedade. Dessa forma, a análise dos registros e documentos possibilitou conhecer a história de Casas Comerciais como a Almeida & Cia que funcionou em Cuiabá e nos Arraiais de Rosário, Santo Antônio do Rio Abaixo, Diamantino e outros dos arredores, entre os anos de 1893-1927, tendo seu registro na Inspectoria Commercial de Cuiabá e de Mato Grosso efetivado no ano de 1893. A Casa em pauta foi analisada a partir de duas vertentes: a família oligárquica Almeida e

o Grupo Econômico. Assim, a família inicia com a chegada em Mato Grosso no final do século XVIII do Guarda-Mor Estevão Alves Corrêa, que era de origem portuguesa. Por sua vez, o Grupo econômico foi constituído por 5 sócios: Cel. João Baptista de Almeida Filho, seus filhos Amarílio Alves de Almeida e João Botocudo de Almeida, e seus genros Alberto Novís e Antônio Augusto de Azambuja. A Casa Comercial foi composta por 8 empreendimentos: Usina Itaicy, Porto Almeida, Cervejaria Cuyabana, representação do Banco do Brasil e do The London & River Plate Bank Limited, Importadora e Exportadora, proprietária de embarcações à vapor de alto e baixo calado, Seguradora, Empresa Urbana de Bondes, terras e exploração de borracha, o que realça o grupo. Seu sócio majoritário, o Cel. João Baptista, teve atuação política intensa no Estado e seu primeiro mandato como Deputado pela Assembleia Legislativa de Mato Grosso ocorreu no biênio 1884-1885, quando também foi o 1º Secretário. Foi reeleito para o segundo mandato, no biênio 1888-1889, pelo 2º Distrito. Foi eleito como 3º Vice-Presidente do Estado de Mato Grosso em duas legislaturas: a de Antônio Paes de Barros (1903-1907) e de Generoso Ponce (1909-1911). Faleceu no ano de 1927 e no mesmo ano, a Almeida & Cia foi liquidada judicialmente. Na pesquisa documental e historiográfica, utilizou-se fontes primárias, como os documentos da 1ª Coletoria de Cuiabá e de Mato Grosso (APMT); da Inspectoria Commercial de Cuiabá e de Mato Grosso, atual Junta Comercial Estado de Mato Grosso (JUCEMAT); o rolo n. 01 das Guias de Exportação da Subseção da Capatazia, Alfândega de Corumbá do Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional (NDIHR/UFMT); Livro de Escrituras Públicas e registro n. E-0138, folhas 135-143 do Cartório do 2º Serviço Notarial e Registral da 1ª Circunscrição Imobiliária da Comarca de Cuiabá/MT; e o Álbum Gráfico do Estado de Matto Grosso (1914) e (2011). As fontes secundárias têm base nos memorialistas, pesquisadores e historiadores como: Gilberto Luiz Alves (1984), Fernando Tadeu de Miranda Borges (2001), Ivan Alves Corrêa (1992), Ciro Flamarion Cardoso e Ronaldo Vaifas (1997), Ney Iared Reynaldo (2007), José Manuel Carvalho Marta (2018), Rubens de Mendonça (1974), Zulmária Izabel de Melo Souza Targas (2012), e Paulo Roberto Cimó Queiroz (2017). Ao privilegiar a análise de Casas Comerciais, a historiografia ressalta a relevância de empreendimentos que contribuíram para a modernização do Estado e sua inclusão no Capitalismo Tardio, a partir da concepção João

Manuel Cardoso de Mello (1986). Quanto aos fins, a pesquisa teve cunho exploratório e descritivo. Partiu-se da proposta na qual as Casas Comerciais contribuíram social e economicamente com a Província e depois Estado e que seus fundadores foram sujeitos históricos. Nesse sentido, buscou-se abranger suas consequências para Cuiabá, Cáceres e Corumbá que foram suas principais cidades-porto, analisando o processo desde a sua origem, até seu auge e decadência. Estas foram implantadas após o fim da Guerra da Tríplice Aliança contra o Paraguai (1864-1870) e no escopo das Políticas Imperiais, das quais destacaram-se: a Lei de Terras n. 601/1850 que visava a ocupação territorial; a Lei Eusébio de Queiroz (1850), que proibia o tráfico de escravos africanos para o Brasil; O Código Comercial criado pela Lei n. 556/1850 que regulava o comércio e suas atividades; e o Decreto n. 4.388/1869 que isentava de impostos as Casas Comerciais. No conjunto, estas Políticas contribuíram para o crescimento demográfico de Mato Grosso através da imigração europeia e fixação de populações oriundas de outros Estados. Desta população, surgiram os proprietários da maioria das Casas Comerciais e a partir dos registros selecionados na Inspectoria Commercial de Cuiabá e de Mato Grosso, observou-se que 39 dessas empresas se instalaram em Cuiabá, 37 em Corumbá e dois em Cáceres. A diferença entre elas foi o produto exportado, pois as de Cuiabá exportavam borracha oriunda do Norte do território, as de Cáceres exportavam derivados de gado e as de Corumbá exportavam principalmente o mate. As origens dos proprietários das Casas Comerciais em Cuiabá e Cáceres eram as mais diversas, mas em Corumbá predominaram italianos. Nestas considerações sobre as Casas Comerciais mato-grossenses, em especial as instaladas em Cuiabá e Cáceres, demonstrei que estas surgiram a partir da segunda metade do século XIX, representando a entrada da província na era da modernidade e de um possível capitalismo retardatário. Isso ocorreu com a reabertura da navegação pelo rio Paraguai até a bacia do Prata após o fim da Guerra da Tríplice Aliança contra o Paraguai, o que possibilitou a interligação de Cuiabá e Cáceres com o Oceano Atlântico, assim como a aprovação de diversas Políticas Imperiais. Assim, a partir da análise dos documentos e das Políticas Imperiais, foi possível entender como ocorreu o fortalecimento dos monopólios internacionais através das Casas Comerciais. Desse modo, negócios rentáveis como navegação no Rio Paraguai e da bacia do Prata; importação de produtos e bens manufaturados

em uma região sem produção local; exportação de matéria prima bruta abundante e a transferência de capital internacional, foram fundamentais para fixar imigrantes e incentivar o investimento das famílias oligárquicas. De certa forma corrobora-se com em alguns pontos do entendimento de Adiléia Delamônica (2006) onde mostra que “O desenvolvimento das Casas Comerciais não promoveu uma efetiva melhoria para as cidades e sua população, pois os recursos eram retidos pela elite local”. A mesma afirma ser “Cuiabá [...] um centro comercial fechado, dominado pela mesma camada que detinha o controle da política e da administração da cidade.” Para José Manuel Carvalho Marta (2018), o fato das Casas Comerciais serem isentas de impostos, também é um indício de que pouco contribuíram economicamente para o desenvolvimento das cidades.

Palavras-chave: História de Mato Grosso; Casas Comerciais; Economia; Cidades; Cuiabá/MT.

Ensino de História afro-brasileira e indígena em Mato Grosso

Virginia Maria Ferreira da Silva

Graduanda do Curso de Licenciatura em História/Unemat.
virginiadoidad@gmail.com

Oswaldo Mariotto Cerezer

Doutor em Educação pela UFU.
Professor do Curso de Licenciatura em História e ProfHistória/Unemat.
osvaldocerezer@unemat.br

O estudo investiga a aplicação no Estado de Mato Grosso das Leis n. 10.639/2003 que tornou obrigatório nas escolas o estudo da cultura africana e afro-brasileira e a Lei n. 11.645/2008 sobre o ensino da história e cultura indígena. O estudo visa identificar as ações políticas desenvolvidas pela Secretaria de Estado de Educação – Seduc para a implementação das leis nas escolas públicas estaduais, tendo os professores como agentes centrais. A necessidade de se criar uma lei que torna obrigatório o estudo de História africana, afro-brasileira e indígena já nos remete a uma estrutura educacional ainda centrada na cultura europeia. No entanto, apesar das leis, ainda existem resistências em trabalhar essas culturas, pois em algumas escolas não são trabalhadas ou são mediadas de maneira superficial, dando um destaque inferior aos estudos referentes às origens étnicas africanas e indígenas, apenas visando o cumprimento da legislação e suas diretrizes nacionais. Diante disso, a pesquisa possui como problemática: que ações políticas o estado de Mato Grosso e Seduc desenvolvem visando a implementação do ensino de história africano, afro-brasileira e indígena? Como se dá o processo de formação continuada dos professores de história? Há mudanças e/ou permanências? Pretende-se com este trabalho analisar como as Leis n. 10.639/2003 e a 11.645/2008 estão sendo aplicadas na disciplina de história, quais as dificuldades e ações desenvolvidas pelos

docentes acerca da do ensino da cultura africana, afro-brasileira e indígena. Objetivos específicos: 1) elencar as principais limitações para o cumprimento das leis; 2) identificar as ações desenvolvidas pela Seduc e pelos professores de História; 3) propor medidas que podem ser tomadas pela direção da escola e professores para aprimorar o ensino e aprendizado dos temas que envolvem as leis. Romper com o modelo eurocêntrico de ensino é um dos principais desafios dos professores de História, especialmente os da rede básica de ensino. Apesar de haver diretrizes que oriente esses para mediar temas como história indígena e africana e outros temas, na prática existem complicações que inibem que tais conteúdos ocupem as grades de ensino de algumas escolas. Trabalhar a cultura africana e indígena envolve discutir também racismo, preconceito, intolerância religiosa além de problematizar a desigualdade social oriunda do período colonial brasileiro em que os privilégios se concentram na população branca. Na religião, cultura e história o que fugia da cultura europeia era demonizado, marginalizado e parte dessas perspectivas perpassaram aos dias atuais elevando a dificuldade em trabalhar culturas diferentes. Apesar das Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008, é possível notar resistência e dificuldades na aplicação eficaz dessas. As dificuldades agem como barreiras e, dentre elas, a não adesão à lei nos cronogramas de ensino de algumas escolas do ensino básico, a in experiência e desconhecimento de professores que estão atuando em sala de aula quanto aos novos conteúdos, dentre outros fatores, são elementos que demonstram fragilidades no ensino da história africana, afro-brasileira e indígena em Mato Grosso. Indubitavelmente há uma forte influência do racismo e do preconceito na estrutura de ensino. Mesmo aquelas que trabalham as culturas indígenas e africanas em alguns casos, são ministrados apenas nos conteúdos referentes ao Brasil escravagista (os negros escravizados) e o período colonial (os índios). Ainda assim, em detrimento a cultura branca, pouco se discute quanto aos movimentos de resistência negra à escravidão e muito sobre a princesa branca que deu “a liberdade” a estes no ano de 1888. O mérito e os “heróis” ainda são os brancos. Não apenas nas aulas, os próprios livros didáticos estão carregados de estereótipos que reforçam ideias de que a história indígena e afro-brasileira se resume a um único período. Há inúmeros desafios para educação ao aplicar essas leis com eficiência, ou seja, inserir questões como cultura, religião, política,

racismo intolerância de modo que se iguale a questões como feudalismo, Idade antiga ou renascentismo. Apesar de o país ser laico a influência cristã é preponderante mesmo no ambiente escolar; fazendo com que parte dos conteúdos tenham certa rejeição pelos discentes, pais e alguns professores. Por essa razão, é de suma relevância que as escolas proponham medidas (mostras culturais, palestras, encontros ou mesmo rodas de conversas) que envolvam a comunidade e a escola, disponibilizando conhecimentos acerca dos temas. Para amenizar essas dificuldades, foram propostas às escolas de Mato Grosso orientações curriculares que abordam inúmeras temáticas, dentre elas as culturas de origem afro-brasileira e indígenas. Além das dificuldades já citadas, a estrutura eurocêntrica dos currículos ainda se faz presente, dificultando uma mudança mais eficaz no ensino de história para as relações raciais. As orientações curriculares para a educação básica, vêm para orientar os docentes também na promoção de discussões acerca de racismo, do preconceito e da discriminação racial. Para elaboração deste trabalho foi necessária uma pesquisa bibliográfica em textos como “Levantamento e análise de informações sobre o desenvolvimento da temática “história e cultura indígena” nos cursos de licenciatura de instituições públicas e privadas” organizado pelo Ministério de Educação e Conselho Nacional de Educação (2012) tendo como consultora Beatriz Carreta Corrêa da Silva, objetivando compreender o cenário de implementação da legislação nos cursos de formação de professores de História e seus impactos na prática pedagógica na Educação Básica. No Estado de Mato Grosso, analisamos as ações políticas desenvolvidas pela Seduc, como as “Orientações curriculares: Concepções para educação básica”, com foco nas diretrizes que orientam o estudo da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no estado, além de outros documentos e ações. Nosso próximo passo, é investigar as ações desenvolvidas pelo Cefapro e pelos professores de História da Educação Básica para o ensino da história afro-brasileira e indígena. É possível concluir que a aplicação das leis que fomentam o estudo da história afro-brasileira, africana e indígena na educação básica, ainda são alvos de questionamentos, pois, além de ser uma exigência é necessário que o Governo federal e estadual proporcione recursos financeiros e didáticos para as escolas, visando à formação/capacitação dos professores e gestores das escolas. As orientações curriculares são ferramentas importantes para docência, no entanto não são

suficientes, outras ações devem ser elaboradas. Portanto, apesar de o ideal de equilíbrio na grade curricular dos estudos de culturas africanas, europeias e indígenas esteja distante de ocorrer, é necessário que não apenas a História, mas outras disciplinas como Geografia, Filosofia, Sociologia, entre outras, promovam novas abordagens, novos métodos de trabalhar o ensino acerca das culturas indígenas e africanas, bem como trabalhar a realidade dos povos indígenas e os negros no Brasil atual e debater com seus discen-tes sobre racismo e preconceitos. Para que essas leis se cumpram de forma eficaz, é necessário percorrer ainda longos caminhos, enfrentar o “cerne europeu”, é dever de o governo propor novas políticas públicas de auxílio à docência e dos professores em se empenhar na especialização e no ensino dessas temáticas em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de História; Legislação; História afro-brasileira e indígena; Formação docente; Mato Grosso.

A educação para as relações étnico-raciais (ERER) na percepção de estudantes de História em escolas paraenses

Wilma de Nazaré Baía Coelho

Doutora em Educação pela UFRN.

Professora associada do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, PPEB e PPGECM/UFPA.
Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais - GERA/UFPA.
wilmacoelho@yahoo.com.br

O trabalho analisa a percepção de alunos/as sobre a História ensinada em escolas paraenses, especificamente sobre como essa disciplina afeta a percepção desses sujeitos e a relação com ela. Foram considerados, principalmente, os conteúdos étnico-raciais abordados na disciplina. Participaram da pesquisa 111 estudantes, do 6.º ao 9.º ano, de escolas públicas da periferia de Belém. Sopesamos a efetividade da disciplina em concretizar alguns dos objetivos previstos pela legislação para a Educação Básica, em especial no que diz respeito à formação para a cidadania, à desconstrução e ao combate às diferentes formas de preconceito e às diversas manifestações de racismo. O estudo foi conduzido com base em uma etnografia escolar realizada durante um semestre em 2019 e nas formulações de diversos autores. (Monteiro, 2003; Chevallard, 2005; Bourdieu, 2012; Bardin, 2016; André, 2003; Vianna, 2003; Gomes, 2012) sobre saber escolar, campo e hierarquia. Desde 2003, um volume significativo de trabalhos tem se ocupado da efetivação das Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008. (Coelho e Soares, 2016; Coelho, Soares e Silva, 2017; Coelho, W. N. B. e Coelho, M. C., 2015). Uma parte desses trabalhos voltou a sua atenção para os modos pelos quais as temáticas mencionadas na legislação são introduzidas na Educação Básica e são operadas e apropriadas por alunos, professores,

técnicos e gestores. Ocupados com a oferta educacional para indivíduos em idade escolar, tais trabalhos problematizam as estratégias recorrentes para o enfrentamento da política educacional, considerando, ainda que de forma subjacente, a adequação das iniciativas ao primeiro ou ao segundo ciclo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Este estudo insere-se nessa mesma linha, ao problematizar o ambiente escolar, as falas dos/as alunos/as e o modo como interagem com a disciplina de História e percebem determinados conteúdos. Conforme já adiantado, ouvimos 111 participantes de duas escolas paraenses, ativos no uso de livros didáticos de História, de modo a compreender a relação desses sujeitos quanto ao conhecimento dos debates acerca da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e a relação com os objetivos previstos na legislação em vigor sobre a diversidade cultural. Tal escuta ocorreu a partir de questionários e grupos de discussão (Meinerz, 2011). Os questionários recolheram dados de identificação e dados relativos à trajetória escolar dos/as participantes e ao modo como qualificam a escola e as diferentes disciplinas e como identificam e qualificam os conteúdos relacionados à ERER. Os grupos de discussão reuniram 20 participantes. Durante esses encontros, foi abordada a relação dos alunos entre si mesmos, com a escola e com as disciplinas de Artes, História e Língua Portuguesa. Além disso, foram discutidas algumas questões vinculadas à ERER, tais como racismo, preconceito, discriminação e protagonismo. Como resultado, identificou-se a conformação simultânea da ordem de importância do saber de historiográfico e do saber escolar para a compreensão da ERER. Inferimos que os conteúdos relacionados ao tópico em questão se limitam a um tempo pretérito, desvinculado da realidade e dos problemas vivenciados pelos/as estudantes. Debates sobre a realidade escolar a respeito de problemas como racismo e discriminação racial ficaram fora da contextualização dos conteúdos de História nas escolas pesquisadas. Nos questionários, interrogamos as noções de raça/cor/discriminação/preconceito, de modo a identificar como os conteúdos da disciplina eram percebidos e como essas noções se manifestam no cotidiano, nas organizações de grupos juvenis e nas percepções sobre a escola e o mundo. Todas essas dimensões foram abordadas durante os grupos de discussão. Identificamos que os participantes buscam estabelecer relações que, além de garantir similaridades qualitativas e comportamentais, estabeleçam laços

de segurança, lealdade e confiança: 89 % afirmaram que estão na escola em razão dos colegas. As relações de sociabilidades entre pares figuram como aspecto relevante para quase 90 % dos/as estudantes – nem os professores e nem a escola apareceram com tanta expressividade, ficando-se pelos 20 % e 23 %, respectivamente. Os dados perfilam os sujeitos pesquisados como leitores não habituais, o que coincide com o nível de leitura de pais (20 %) e das mães (22 %). Os questionários indicam ainda que 82 % usam redes sociais, e 83 % assistem à televisão, mesmo que por meio do YouTube. Os/as estudantes foram quase unâmines em afirmar a existência de situações de discriminação e de racismo no espaço escolar. A dificuldade de lidar com o diferente aparece com recorrência nesse espaço, a despeito de todo acesso à informação via Internet e da diversidade que é intrínseca ao nosso país e sobejamente conhecida pela literatura especializada. Em ambas as escolas, mais da metade dos participantes afirmaram que mantêm com a escola uma “relação respeitosa e com pouco contato ou interação”, pois a instituição não os conhece, não entende as suas demandas e não percebe os grupos constituídos em seu interior. O conteúdo apreendido na disciplina história não se relaciona com o universo dos/as alunos/as. Segundo esses sujeitos, a escola não conhece esse universo paralelo que habita no interior da própria escola. Contudo, essa realidade não impede uma percepção sobre as consequências degradantes advindas do racismo, pois os/as estudantes percebem uma carência de discussões aprofundadas acerca das temáticas étnico-raciais nas salas de aula, sobretudo em História. Além disso, eles identificaram, em suas relações de interação de amizades – dento e fora da escola –, em ambiente físico e virtual, pessoas com práticas racistas e discriminatórias. Segundo 91 % dos participantes, tais questões não são objeto de discussão nas aulas de História, as quais, assim, acabam por tratar de conteúdos que não refletem a realidade de seu público-alvo. Segundo os/as alunos/as, a disciplina aborda questões relativas ao racismo apenas em relação ao passado e exclusivamente quando trata de escravização. Esse cenário permite inferir uma carência de ações pedagógicas concretas (Coelho, W. N. B. e Coelho, M. C., 2013, p. 332) por parte das instituições pesquisadas. Apesar de entenderem a magnitude com que o racismo, o preconceito e a discriminação reverberam em seus espaços e, portanto, estarem cientes de que esses assuntos precisam urgentemente de intervenção, as escolas

promovem ações que geram uma baixa confiança acerca do papel institucional para o enfrentamento de práticas discriminatórias. (Coelho e Silva, 2019). Os/as estudantes percebem que tais assuntos estão presentes no ambiente escolar, mas os debates ainda estão distantes dos conteúdos abordados de modo contextualizado e interdisciplinar. Cotidianamente, essas questões pontuam as relações interpessoais engendradas em situações corriqueiras pelos/as estudantes e pelos agentes. Sendo assim, é necessário caminhar no campo das práticas – a questão do racismo e dos seus desdobramentos exige reflexões que entendam a gênese e a proliferação das posturas discriminatórias. Agir, portanto, é o que demanda a temática em questão. Trata-se de um imperativo do nosso tempo, com vistas a “alterar visões de mundo, redimensionar a memória, criticar mitos e enfrentar preconceitos”. (Coelho, W. N. B. e Coelho, M. C., 2013, p. 71). Rever currículos, repensar pesquisas, problematizar aportes, criticar lugares consagrados, desafiar os cânones são algumas das dimensões desse desafio. (Coelho, 2018). As escolas representam palco importante para que “práticas que proporcionem entendimento, reconhecimento e valorização das diversas matrizes raciais e étnicas formadoras da identidade Nacional da sociedade na qual vivemos, para vislumbrarmos a construção de uma educação antirracista”. (Coelho, W. N. B. e Coelho, M. C., 2014).

Palavras-chave: Educação para as relações étnico-raciais; Lei n. 10.639/2003; Ensino de História; Escola; Estudantes.

GPD 8. Reflexões sobre aprendizagens e sensibilidades no Ensino de História



A proposta deste GPD tem como escopo a criação de um espaço voltado para a apresentação e a interlocução de estudos que focalizam o ensino de História como objeto, considerando suas múltiplas dimensões e perspectivas, principalmente no que tange às discussões acerca da aprendizagem histórica, da educação dos sentidos e da constituição de sensibilidades a partir de experiências curriculares. Os pesquisadores que trabalham com as referidas temáticas têm produzido instigantes aportes teórico-metodológicos nos últimos anos, os quais potencializam os debates na área do ensino da disciplina escolar. Desse modo, pretendemos reunir profissionais da educação e investigadores que problematizam, por exemplo, a história do ensino de História, as relações entre as políticas públicas e o ensino de História, o uso de distintas linguagens no ensino de História, dentre outras possibilidades de abordagem e reflexão. Ao reconhecermos os embates socioculturais que envolvem a elaboração de propostas curriculares em diferentes tempos e espaços, bem como seus desdobramentos sobre os processos de ensinar e/ou aprender história, temos uma indagação de fundo: compreender de que modo o ensino dessa disciplina escolar contribui para uma educação ética, moral e estética dos sentidos e para a constituição das sensibilidades dos estudantes.

Coordenação: Halferd Carlos Ribeiro Junior (UFFS); Arnaldo Pinto Júnior (Unicamp)

Cidade e patrimônio no Ensino de História local

Arnaldo Pinto Junior

Doutor em Educação pela Unicamp.
Professor da Faculdade de Educação/Unicamp.
apjfe@unicamp.br

Maria Sílvia Duarte Hadler

Doutora em Educação pela Unicamp.
Centro de Memória/Unicamp.
masilvia@unicamp.br

Nos dias atuais, vivemos cenários marcados pelo conservadorismo e por narrativas que exaltam grandes nomes da pátria, símbolos e patrimônios que ofuscam a diversidade sociocultural, os sujeitos comuns, as memórias e as histórias singulares. Em tal conjuntura temos constatado que a rede pública de ensino do estado de São Paulo – em virtude das prescrições curriculares, materiais didáticos, avaliações, dentre outras demandas educacionais – tem diminuído o tempo para abordagem de temas históricos por professores que atuam nos anos iniciais da Educação Básica (EB). Diante dessas situações, qual é o lugar do ensino de História nos anos iniciais? Como desenvolver projetos de ensino que valorizem os sujeitos, seus espaços sociais, suas relações de pertencimento? Qual a importância do estudo da história local e dos espaços urbanos de menor expressão econômica e/ou política se os discursos hegemônicos apenas desqualificam sua participação no contexto da nação? Ao pensarmos em experiências curriculares capazes de superar a tendência de desaparecimento, nos anos iniciais da EB, dos estudos relacionados às ciências humanas, elaboramos o projeto de extensão *Patrimônio, memória e educação: outros olhares para o estudo da história local*. Consistindo numa ação articulada por integrantes do Centro de Memória-Unicamp (CMU) e do Centro de Memória da Educação (CME), e recebendo apoio da PROEC Unicamp, trabalhamos em parceria com duas

escolas públicas de Campinas, buscando construir uma relação dialógica com todos os participantes envolvidos. Considerando as especificidades dos conjuntos documentais preservados nos referidos órgãos, o projeto valoriza a relação de estudantes e professores com a história local. Acreditamos que os patrimônios culturais podem estimular estudos acerca das memórias individuais e coletivas, fortalecendo relações de pertencimento, a construção de noções de identidade e alteridade, incidindo de modo sensível em aspectos que fundamentam os direitos humanos e os valores da cidadania democrática. Disponibilizamos variadas fontes documentais que compõem os acervos do CMU e do CME a fim de criar condições de estudos escolares no que concerne à história da cidade. Ao problematizarmos processos de patrimonialização e seus sentidos socioculturais, abrimos espaços curriculares para a produção de outras narrativas históricas e de memórias sociais que abarcam a diversidade de olhares existentes sobre o passado da cidade e dos sujeitos que participaram de sua constituição. Consideramos que a temática do patrimônio cultural proporciona estratégias de ensino interdisciplinares que potencializam a discussão sobre as cidades, suas territorialidades, seus espaços de memória, modos de viver, sentir e agir dos sujeitos. Trabalhamos com a ideia de realizarmos leituras urbanas, atentas aos indícios das camadas de tempo e de espaço que a recobrem, das relações entre presente, passado e futuro. Tal proposta implica desenvolver formas de compreender a cidade em sua complexidade histórica, geográfica e social, distanciando-se de uma abordagem por demais circunscrita, concebendo o local como um espaço-tempo em que o particular e o geral se encontram imbricados. Com sua efetivação, a tarefa de reconhecer a atuação de determinados grupos sociais na definição do que deva ser valorizado, preservado e considerado patrimônio, pode ser desenvolvida com a intenção de incluir as experiências e manifestações de sujeitos quase sempre esquecidos pelos currículos tradicionais. Sob a perspectiva interdisciplinar, os estudos encaminham-se para o fortalecimento de concepções plurais de história e de memória, bem como para o reconhecimento de que os diferentes sujeitos da comunidade escolar participam desse processo. Os referenciais teórico-metodológicos do projeto são baseados em produções que abordam a complexidade das práticas de ensino de História, bem como os temas patrimônio e cidade. Refletimos a partir de textos de Walter Benjamin (2009), os quais criticam

o avanço das concepções culturais da modernidade, seus desdobramentos nas relações sociais e impactos nas formas de viver em espaços urbanos. No campo do patrimônio cultural, dialogamos com José Reginaldo Gonçalves (2002; 2005), que apresenta instigantes problematizações a respeito dos discursos que podem ser observados na sociedade sobre a temática focalizada. O autor destaca tanto visões relativas à ideia de monumentalidade do patrimônio quanto as elaboradas sob o registro do cotidiano, propiciando a ampliação das possibilidades de tratamento dessas questões em sala de aula. Nas análises de Maria Carolina Galzerani (2008; 2012; 2013) encontramos significativas relações entre memória, patrimônio cultural, educação patrimonial e ensino de História.

Palavras-chave: Ensino de História; Memória; História local; Patrimônio cultural; Anos iniciais da Educação Básica.

Sentidos polissêmicos: as aulas de História e as experiências de estudantes do Ensino Fundamental através dos seus registros memoriais

Fernando Leocino da Silva
Doutorando em Educação pela Unicamp.
leocino.fernando@gmail.com

Uma aula é composta no seu cerce pela existência de um espaço e de um tempo, mas também está na sua essência a presença de professores (já que este é o lugar de seu fazer) e estudantes. O professor na ação da sala de aula deve ser percebido como um narrador que constrói “fios” ao procurar mobilizar saberes e possibilitar aos estudantes a construção de sentidos. (Monteiro; Penna, 2011). O docente seleciona (seletividade cultural) o que vai ensinar e explicar. Seu saber docente. (Tardif, 2002) subsidia a construção das escolhas, nos encaminhamentos que julga mais eficazes para atingir os objetivos propostos através das narrativas de suas aulas. Cada estudante significa e produz sentido para as aulas de uma forma particular. A atividade docente não transmite conhecimentos, mas promove possibilidades que podem produzir ou não sentidos e significados aos estudantes. Como os estudantes atentam para essas narrativas? Como ele conta e como ele narraria aquilo que fora tratado e mobilizado pelo seu professor na sala de aula? Como ele torna as aulas de História experiência? Questões como essas podem dar cabo para aproximações com as discussões que tem na produção de sentidos e sensibilidades mote dos processos de significação de conhecimentos. Dentro deste cenário, o presente trabalho procura demarcar e relacionar questões e aproximações que tem como ponto de partida os

cadernos escolares dos estudantes, produzidos e reconhecidos pelos seus autores como “cadernos memoriais”, a partir de uma prática pedagógica implementada pelo seu professor de História nas turmas de nono ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação/UFSC (2018). Tais escritos, na sua materialidade, tornam-se fontes em um contexto no qual o ensino de História também é compreendido como uma construção, situada histórica e culturalmente, de significações sobre o passado (do presente e na expectativa de futuro) que se efetivam na escola a partir de sua relação com o mundo. Tratar dos cadernos memoriais é, portanto, ter contato com um universo de possibilidades de construções e disposições sociais que os estudantes passam a assimilar a partir das experiências atreladas as suas concepções de mundo. Através destes materiais podemos buscar diferentes apropriações e expressões de sensibilidades, afetos, emoções como parte da cultura onde estão imersos/inseridos seus autores na relação da escola – lugar institucionalizado de vivência educativa - e nas trocas com mundo ao seu redor. Construir o caderno memorial constituiu parte de um exercício sistemático de escrever parte da própria história, de rever a própria trajetória cotidiana e aprofundar reflexões sobre ela. Trata-se de um documento de cunho pessoal, em que cada estudante, como atividade de casa, construía seus registros, se servindo daquele lugar como espaço para externalizar alguns dos seus processos de produção de sentidos e sensibilidades (fruto de suas reflexões nos aspectos cognitivos, afetivos, emocionais, revelando suas experiências, emitindo comentários, colocando questionamentos, assumindo posturas). Tendo como panorama as discussões e problematizações sobre história das sensibilidades (Pesavento, 2004; 2005; Pineau, 2018; Taborda de Oliveira, 2018) certos caminhos parecem potentes quando partimos de fontes como os cadernos escolares. Uma delas dizem respeito as narrativas dos estudantes como processos de negociação e significação de certas sensibilidades e a percepção dos escritos como parte de experiências do sensível. Desta maneira ao percebermos os professores e estudantes como narradores podemos acionar e nos aproximar também das discussões do filósofo Walter Benjamin para problematizarmos estas questões. Benjamin, por esse viés, nos faz refletir que o narrador ao contar algo retira da sua própria experiência o que ele conta (a sua própria ou aquela relatada pelos outros) e desta forma ele incorpora aquilo narrado a experiência de seus ouvintes. (Benjamin,

1994). Cabe compreender, neste contexto, que estudantes (e seus escritos) são “resultados” provisórios das experiências de contato e significação de diversas formas escolares (objetos, ações, tempos, espaços etc.). A partir de estímulos sensoriais e reflexivos os sujeitos produzem determinados significados que afetam suas sensibilidades nas maneiras de ver e compreender o mundo. Por isso, quando da análise dos escritos memoriais é necessária à atenção a polissemia e suas multiplicidades de sentidos. Os saberes que circundam (e circulam) nos espaços escolares são apropriados de diferentes maneiras pelos sujeitos e produz efeitos por vezes extraordinários e longe dos previstos. Compreender estes movimentos possibilita, nos estudos da escola e da escolarização, problematizar de fato a complexidade das relações sociais. Estudar os cadernos escolares e seus escritos é estar diante de uma multiplicidade de percepções, experiências, sentidos e sensibilidades de mundo. Tais estudos vêm de encontro as já saturadas histórias de caráter generalizante com macro-explicações reprodutivistas que não conseguem enxergar os sujeitos em suas relações. Neste sentido, os escritos memoriais podem ajudar a levantar hipóteses relacionadas as sensibilidades do estudante e a forma como estes se relacionam com o saber, com a escola e também com o mundo em que vivem. Estudar os cadernos escolares é, portanto, conhecer e examinar parte da “caixa preta” do processo de escolarização. A seleção e a eleição do que vai ser registrado demonstra algumas das escolhas de seus autores. Desta forma, as relações que os estudantes estabelecem em seus registros memoriais auxiliam a problematizar que o tempo escolar é também um tempo social, uma construção cultural que ajuda a desvelar processos da vida cotidiana nas suas relações com o que acontece na sala de aula, nas instituições escolares e na sua relação com o mundo exterior.

Palavras-chave: Ensino de História; Aulas; Sentidos polissêmicos; Experiências curriculares; Registros memoriais.

História, memória e fotografias de uma escola pública: professor José Leme do Prado Valinhos (SP) (1966-1976)

Glasiely Virgilio Silva

Mestranda em Educação pela Unicamp, apoio Faepex.
glasiely.virgilio@gmail.com

Este trabalho tem o objetivo de analisar a história da escola Professor José Leme do Prado abordando as memórias das pessoas que fizeram parte dessa instituição pública de ensino, durante a primeira década de seu funcionamento na relação com a cidade de Valinhos. O estudo e análise das fontes de pesquisa pretende tratar com imagens fotográficas, concedidas por sujeitos da comunidade escolar, como também do acervo da escola, com o intuito de desenvolver questões referentes a um espaço de disputas socioculturais, ou seja, um lugar de conflitos e tensões no qual emergem forças políticas e práticas culturais estabelecidas no âmbito da sociedade. Considerando também as especificidades que envolvem o processo educacional, o recorte proposto acompanha o período de formação da primeira turma da escola. As atividades de investigação dialogam com referenciais da História Cultural e da História da Educação para refletir acerca das produções da área. Ao investigar a história do Segundo Grupo Escolar (GE)² de Valinhos – denominação da escola em 1966, atualmente conhecida como Escola Estadual Professor José Leme do Prado³ – e suas relações no ensino

2 José Spadaccia, prefeito do município de Valinhos (1959-1962) fez acordo com o Convênio Escolar do governo do Estado de São Paulo para construção de dois Grupos Escolares na cidade. Cf. SPADSACCIA, 1988, p. 183.

3 O Decreto n. 17.698/47 que dava as diretrizes da Consolidação das Leis e demais normas relativas ao ensino, publica no diário oficial do Estado de São Paulo a criação do Segundo Grupo Escolar de Valinhos em 26/08/1966. Em janeiro de 1969 a escola passou a denominar-se Grupo Escolar Professor José Leme do Prado instituído pela Lei estadual de

público paulista, refletimos sobre as mudanças e transformações na trajetória da escola. Focalizando também a inserção, no campo da História da Educação, as memórias e os sujeitos que participaram da constituição da primeira turma de formandos da referida instituição de ensino, vividas em diferentes dimensões temporais e culturais, permeado por disputas políticas e sociais. Entre fontes iconográficas e as memórias das histórias vividas, está a cultura local produzindo suas reinvenções, seus silêncios e saberes. Assim, este movimento de análise e construção de uma das possíveis versões da história da escola⁴, reverbera, sobretudo por meio das fotografias e procura ser um espaço privilegiado de fontes e registros de um saber, proveniente de experiências vividas e ressignificações. Com vistas a desenvolver as análises das fontes, procuramos articular os conceitos de narrativa e memória. Ao buscarmos aportes teórico-metodológicos, dialogamos principalmente com a concepção benjaminiana de rememoração. Na visão da historiadora Maria Carolina Bovério Galzerani (2008a, p. 21), o filósofo alemão Walter Benjamin “nos oferece um dado conceito de memória, capaz de ampliar a dimensão de ser sujeito”, potencializando “a visão de produção de conhecimentos, entrecruzando diferentes espaços, diferentes temporalidades, diferentes sujeitos, diferentes visões do mundo”. Portanto, “a recuperação da memória benjaminiana pressupõe a narrativa das experiências vividas entre diferentes gerações”. (Galzerani, 2008b, p. 230). Para o desenvolvimento do trabalho consideramos uma das muitas imagens fotográficas que foram disparadoras de memórias. De acordo com Burke (2004) o significado das imagens é ampliado pelo contexto em está inserido, dentro da proposta teórico-metodológica da História Cultural se faz necessário perceber as possibilidades e desafios de uso da fotografia. Elas apresentam problematizações, mas também agem como “testemunhas de etapas passadas do

n. 10.369, até então atendia apenas a escola primária. Com a reforma educacional de 1971, que extinguiu os Grupos Escolares criando o 1º e 2º grau, a escola passou a denominar-se Escola Estadual de 1º Grau Prof. José Leme do Prado, pois atendia o ensino de 1º grau de oito anos.

4 A escola como um espaço vivido permeado por muitas vozes em diferentes tempos. Para Benjamin, rememorar é um ato político, com potencialidades de produzir um “despertar” dos sonhos, das fantasmagorias, para a construção das utopias. Rememorar significa trazer o passado vivido como opção de questionamento das relações e sensibilidades sociais, existentes também no presente, uma busca atenciosa relativa aos rumos a serem construídos no futuro. Cf. Galzerani, 2008.

desenvolvimento do espírito humano”, objetos “através dos quais é possível ler as estruturas de pensamento e representação de uma determinada época”. (Burckhardt apud Burke, 2004, p. 13). Sob a perspectiva de que as imagens são representações e tornam-se testemunhos, visões contemporâneas de uma dada época, fomenta a necessidade de “ser colocada no “contexto”, ou melhor, em uma série de contextos no plural cultural, político, material, e assim por diante”. (Burke, 2004, p. 236-238). Analisar a história da escola a partir de fotografias pressupõe a busca de indícios, para refletir sobre a temática escolar, a qual envolve a imagem produzida pela escola e sobre a escola, abrangendo os prédios e as atividades ali desenvolvidas, mas fundamentalmente as fotografias estabelecem uma relação de identificação entre o aluno, a sociedade e a escola. Para Souza (2001), temos que ter outras preocupações ao utilizarmos as fotografias escolares na pesquisa histórica, em seu trabalho, traz alguns questionamentos e considerações sobre a leitura de imagens na escola primária. Como “as dificuldades da análise de fotografias e o seu uso na pesquisa histórica. Quando a vida escolar se torna tema do olhar fotográfico? Quando e por que se fotografam cenas escolares? Quem conserva essas imagens e por que o fazem? O que nos revelam essas imagens? (Souza, 2001, p. 77). Conforme argumenta Kossoy toda fotografia teve sua origem a partir do desejo de alguém motivado a congelar em imagem a realidade de um determinado lugar e época, por isso a fotografia é resultante da ação do homem e carrega uma história. “Olhar para uma fotografia do passado e refletir sobre a trajetória por ela percorrida é situá-la em pelo menos três estágios.” Para ele esses estágios são: “intensão, registro e caminhos percorridos pela fotografia”. (Kossoy, 1995, p. 45).



Figura 1 - Alunos da 5ª série do ensino fundamental de 8 anos da E.E.P.G. Prof. José Leme do Prado, 1972. Fonte: acervo pessoal de Reginaldo Guirardello, ex-aluno da escola. Formando de 1975.

Privilegiando a frontalidade, os alunos posicionados em fileiras, sendo que a primeira fila de alunos sentados aparece dividida quase pela metade de meninas de um lado e meninos de outro. Os alunos das duas fileiras atrás estão em pé para que todos coubessem na foto. Voltados para frente e com o olhar para o fotógrafo, a simetria da composição é assegurada pelo número de alunos das fileiras. A foto reproduzida em branco e preto, no pátio da escola, em frente do palco do teatro. Também é possível verificar o uso do uniforme, camisa branca de com emblema escolar no bolso. Calças para os meninos e saias para as meninas, sapatos escuros. Chamando a atenção, também, para a pouca quantidade de alunos negros. Apesar de estarem alinhados e uniformizados, o comportamento não é militarizado, percebe-se sorrisos. Dialogando com Benjamin (1987), percebemos que sua contribuição nos desperta para o recordar, o rememorar é um trabalho que parte do presente, no qual o principal não é o que se viveu, o passado, mas o tecer de suas recordações, que é feito no presente (p. 37). Para o autor a memória não significa apenas acontecimentos e lembranças, mas sim experiência, afetividade, sensibilidade, subjetividade, esquecimento, entrecruzamento de sujeitos e experiências vividas. Portanto, ao se reportar ao passado, acreditamos na possibilidade de diálogo com a experiência, no que se refere a construção de alternativas no presente e no futuro. Há uma prática de narrativa não restrita a verdades absolutas, e sim aberta a uma comunicação de diferentes vozes, possibilitando a não conclusão e mostrando que a produção do conhecimento é um processo contínuo.

Palavras-chave: Ensino de História; Educação; Memória; Escola pública; Fotografias.

Ensino de História em tempos de crise: ludicidade em forma de cordel

Leiva Cristina Severino Botelho

Mestranda em Ensino de História pelo ProfHistória/Unespar.
leivabotelho@yahoo.com.br

Geina Severino Botelho

Mestranda em Universidade de la Empresa (UDE) Montevideo/Uruguai
geinabotelho@hotmail.com

Diante dos desafios de se pensar o ensino de História atualmente tornou-se necessário desenvolver alternativas complementares que ajudem os professores na difícil tarefa de criar possibilidades de aprendizagens sobre algo que ocorreu num passado muito distante da realidade vivida pelos alunos da Educação Básica e também pelas dificuldades enfrentadas na produção do conhecimento no ensino de História em tempo de crise. Que metodologia, que recursos utilizar para que este conhecimento seja construído de maneira efetiva pelos alunos? A proposta aqui é apresentar um trabalho lúdico desenvolvido com alunos do nono ano o qual resultou numa atividade produção de cordel sobre a República Velha. O objetivo principal foi pensar o ensino de história por meio da ludicidade com a produção de cordel, para tal usamos o período da República Velha como pano de fundo. Neste contexto, acreditamos que atrelar o ensino a uma prática lúdica pode abrir caminhos para despertar o interesse dos estudantes para o conteúdo que o educador deseja abordar. E ainda, que o impulso lúdico pode ser capaz de tornar válido, estimulante e inspirador para alunos de qualquer idade, uma vez que contribui para o desenvolvimento da criatividade e autonomia dos estudantes. Nas palavras do professor (Dinello, 2009 p. 16) “A ludicidade se refere às atividades que se originam no impulso lúdico. O qual é uma

força do sujeito que se manifesta pela alegria de viver, a imaginação e uma tentativa de interagir com entusiasmo.” O cordel por ser uma atividade que por si tem um caráter lúdico em sua criação contribui para o aprendizado do conteúdo que pretende ser trabalhado com os alunos. Esta abordagem pode despertar nos educandos o gosto e entusiasmo para aprender algo que em um primeiro momento não fazia sentido para eles. Dentre as Teorias da História analisadas duas se destacaram com mais evidência neste trabalho que desenvolvemos sobre a Primeira República brasileira: as ideias de Jörn Rüsen e do Michel Certeau. A ideia de subjetivação da objetividade onde os alunos puderam transformar algo objetivo em algo subjetivo como analisado por Rüsen e o conceito de lugar social abordado por Certeau. A proposta de aulas expositivas/participativas teve por objetivo propiciar uma prévia sobre o período conhecido como República Velha e a partir deste conhecimento iniciar a produção do cordel com alguma temática relativa ao período. Utilizamos das ideias de subjetivação da objetividade, pensadas por Rüsen, transformamos algo objetivo em algo subjetivo. No que se refere à subjetividade Rüsen (2011) entende que ela engloba nossos valores pessoais, para ele a subjetivação é uma ação da objetividade. Já a objetivação é transformar uma demanda pessoal em uma pesquisa histórica. Considerando estas informações e a necessidade de buscarmos o equilíbrio entre elas, Rüsen afirma:

Quando o conhecimento histórico se torna objetivo demais, perde a sua função de orientação cultural; em última análise, o conhecimento histórico é produzido exatamente para preencher essa função cultural. Por outro lado, também seria um erro construir a aprendizagem histórica inteiramente em torno dos interesses subjetivos dos estudantes (2011, p. 90).

Ambas as formas mantêm, na aprendizagem histórica, o ensino aos alunos da habilidade em desenvolver um equilíbrio argumentativo entre experiência e o sujeito e ainda os permite construir a sua consciência histórica. No que se refere à ideia de lugar social de Michel de Certeau onde Lugar Social é entendido como situação social, econômica, cultural, institucional, política e profissional a qual o professor se encontra. Na atividade desenvolvida foi possível perceber que tanto a forma que foi abordada a temática quanto à maneira que se deu a recepção do assunto pelos alunos

foi marcada pelo lugar social do qual estávamos inseridos. Quando se trata de cordel, esclarecemos que no Brasil alguns poemas são ilustrados com xilogravuras, também usadas nas capas. Os autores, ou cordelistas, recitam esses versos de forma melodiosa e cadenciada, acompanhados de viola, como também fazem leituras ou declamações muito empolgadas e animadas para conquistar os possíveis compradores. Em nossa atividade, devido ao baixo custo, optamos pela produção de cordel em papel sulfite colorido e pela exposição em barbantes como faziam os portugueses. Como 2018 foi um ano eleitoral, a questão da organização política atual do Brasil foi alvo de diversos questionamentos, devido a isso após análise da estrutura política da Primeira República brasileira, a sugestão de um aluno de fazermos uma visita guiada ao Congresso Nacional para entendermos na prática um pouco do funcionamento de dois dos três poderes que representam a política atual, foi acatada, possibilitando enriquecer nosso debate. No mesmo foram apontadas as diferenças e semelhanças entre as a República Velha e a República atual, momento em que os alunos começaram a perceber permanências entre elas. Quanto ao trabalho bimestral final a proposta era produzir um cordel com início, meio e fim que abordasse pelo menos uma temática relativa à República Velha (1889-1930) Foram reservadas aulas para apresentação e exposição das produções. “Ao longo das apresentações os temas que mais repetiram foram: A Guerra de Canudos” e a “Revolta da Vacina”. O trabalho foi desenvolvido com o apoio da professora da disciplina de língua portuguesa. Assim, os alunos puderam ir tirando suas dúvidas sobre a estrutura do cordel ao longo do bimestre e também fazer as anotações que julgassem necessárias para iniciar a produção. No decorrer do bimestre os alunos refletiram sobre várias questões políticas, econômicas e sociais da República Velha. Observaram que muitas práticas da Primeira República permanecem no cenário político atual ainda que disfarçadas em novos formatos. Em suma, ao final das apresentações os alunos estavam satisfeitos com a atividade produzida e mesmo aqueles que haviam “torcido o nariz” no início, ao ouvir a proposta estavam orgulhosos de si mesmos. Uma aluna do nono F relatou que tinha duvidado da capacidade dela de produzir algo, no entanto, após produzir um cordel começou a entender a História política do Brasil, sentia-se confiante para produzir cordel sobre outras temáticas. A produção de cordel sobre a Primeira República Brasileira é apenas um exemplo de que as

Teorias da História podem ser percebidas em todos os períodos da história. Quanto aos alunos, por serem de um grupo social da periferia de Brasília, se solidarizaram com os grupos excluídos da República Velha, e talvez por isso tenham gostado da figura do Antônio Conselheiro, que na visão deles, representou a resistência à opressão governamental da época. A produção de Cordel foi uma maneira lúdica e alternativa de produzir conhecimento e reflexão no ensino de História em tempos de crise uma vez que os fatos históricos analisados ao longo das aulas têm sofrido um forte negacionismo por parte de alguns setores sociais o que torna ainda mais urgente pensarmos maneiras de aproximar os alunos do conhecimento histórico.

Palavras-chave: Ensino de História; Ludicidade; Cordel; República Velha; História do Brasil.

Ensino de História, secularização e modernidade: intersecções entre o político e o religioso na constituição das identidades

Mairon Escorsi Valério

Doutor em História Cultural pela Unicamp.
Professor adjunto do Curso de Licenciatura em História e do PPGICH/UFS.
mairon.valerio@uffs.edu.br

Abordar o ensino de História e os diálogos entre o político e o religioso é um desafio hercúleo. O primeiro deles se dá pela própria historicidade dos conceitos de política e religião, pensados separadamente, já é algo que restringe em muito as análises históricas a locais onde essa separação de ambos parece fazer algum sentido. (Rodrigues, 2018). Falar em religião e política como esfera autônoma, distinta, diferente e separada só é possível – não sem muita idealização – neste conglomerado amorfo que no senso comum é denominado de Ocidente. (Said, 1990). Outra restrição importante, além da restrição espacial ao “mundo ocidental”, seria de cunho temporal: restringiríamos essa abstração de pensar em política e religião como esferas separadas e autônomas mais apropriadamente na denominada modernidade – outro conceito precário, polissêmico, ambíguo – principalmente devido às características do processo de secularização e o de laicização dessa sociedade moderno-ocidental. Max Weber buscou na singularidade cultural o que havia proporcionado ao mundo ocidental a emergência do mundo moderno, da racionalidade instrumental e secular. Ao abordar o processo de secularização o descreveu como o abandono, a redução, a subtração do status religioso, o sentido é o de defecção, uma perda para a religião e emancipação em relação a ela. Acompanhando o raciocínio weberiano de Pierucci, podemos

pensar em exemplos esclarecedores: até o século XVII, como descreveu Christopher Hill (2003) em sua obra “A Bíblia inglesa e as revoluções do século XVII”, as convulsões sociais e políticas eram movidas por argumentos bíblicos. Condenava-se a injustiça, a tirania do rei, defendia-se a liberdade com base nos textos religiosos. Esse preâmbulo sobre a secularização, apesar de breve, me parece necessário para refletir sobre a relação entre o político e o religioso no ensino de história. Gostaria de sugerir uma abordagem de caráter macro-histórico para pensar esta relação no âmbito da história do ensino de história na modernidade ocidental. A pretensão é sugerir uma periodização específica para pensar o ensino de história na contemporaneidade, problematizando a relação entre o político e o religioso sob o signo do processo de secularização. Proponho, portanto, três temporalidades para o ensino de história: a primeira, do início do sec. XIX, quando de seu surgimento concomitante ao Estado-nação moderno até meados do século XX, mais precisamente a Segunda Guerra Mundial. Período em que esse ensino de história seria marcado pelo nacionalismo, uma espécie de biografia do estado-nação e no que se refere ao processo de secularização a constituição de uma religião do cidadão, nos moldes pensados por Jean Jacques Rousseau. Deste modo, ao invés de uma separação na modernidade entre o político e o religioso teríamos noutro sentido, e em especial a legitimação do estado fundado num amálgama da sobreposição do político sobre o religioso. A permanência dessa intersecção entre o religioso e o político pode ser observada no modelo narrativo-histórico da história nacional nascente no XIX que celebrava a nação como uma comunidade origem-destino, uma teleologia histórica pré-definida de uma inexorável glória futura, com uma origem sacralizada nos mitos de fundação da nação, no culto dos heróis nacionais como novos santos inspiradores de uma fé cívica, cujas biografias atualizavam exemplos de virtude e santidade para o campo do civismo no lugar das velhas hagiografias. A vitória da democracia diante do nazifascismo pressionou o deslocamento no ensino de história, da velha estrutura narrativa acabada da nação para a ideia de construção do conhecimento histórico aberto às fissuras, dissensões, pluralidades e conflitos. Os casos de renovação do ensino de história na Alemanha, Inglaterra e Brasil são exemplares no qual a ideia de democracia liberal passa a ser hegemônica e o nacionalismo perde força, ascendendo

uma ideia de patriotismo-constitucional, pedra fundamental de um regime pluralista, fundamentado em dois pilares: democracia e direitos humanos. Um terceiro momento, no qual poderia ser possível vislumbrar uma espécie de disputas coloniais identitaristas pelo ensino de história, no qual a lógica narrativa da história nacional do primeiro período reapareceria com muita intensidade novamente, agora sob a forma da biografia das pequenas comunidades imaginadas. O projeto de uma ordem que buscava estabelecer um jogo de cartas marcadas – nas quais as identidades coletivas diversas poderiam mostrar seu rosto, fala, cores e narrativa contanto que permanecessem nos limites do patriotismo constitucional pluralista – passou a ser questionado, já que as identidades coletivas passaram de uma posição defensiva para uma ofensiva no jogo político em relação à normatividade do estado. Ainda assim, enquanto essa luta política se deu dentro do patriotismo-constitucional em que determinadas identidades não questionavam os pilares universalistas do jogo político: direitos humanos e democracia. Tratava-se apenas de fazer puxadinhos em leis, currículos, diretrizes, manuais escolares e agradar aos setores mobilizados pelo discurso identitário. O que estou defendendo aqui é que subjacente ao pluralismo das identidades coletivas vicejou o modelo narrativo cuja função é a construção de identidades essencialistas, coesas e homogêneas. Esse modelo narrativo, com mito de fundação, invenção das tradições, narrativa epopeica e heróis ainda permanece. Nesse sentido, o que o nacionalismo realizou em larga escala, a narrativa histórica identitarista realiza em pequena escala, ou melhor, em rede, de modo transversal, pluriespacialmente. Algumas vertentes brasileiras conectadas aos debates da Educação Histórica consideram que o papel central da história ensinada deve ser a consolidação das identidades sociais que dariam aos sujeitos uma orientação para ação política, entendida como exercício da cidadania nos moldes da democracia liberal. O passado serviria como um campo de experiências capaz de situar os sujeitos no presente e orientar suas ações para o futuro, compreendido como horizonte de expectativas. Sem dúvida, o ensino de história não deve se furtar de utilizar o próprio metier de produção do conhecimento presente na operação historiográfica. A produção do conhecimento histórico, sua metodologia, seu modo de operar podem ser a base do ensino de história, guardadas as devidas observações específicas dos processos de ensino-aprendizagem.

Entretanto, ainda, a tempo, parece ser a escola uma instituição em acentuado declínio na produção da subjetividade dos indivíduos, tendo que competir com inúmeras outras mediações sociais e instituições (como família, igreja, redes de sociabilidade, movimentos sociais...) além das modernas tecnologias da informação e computação. Competição desleal. O tempo em que a escola tinha pouca concorrência e dominava hegemonicamente as estratégias de produção de subjetividades nos encontros face a face está se esvaindo. As TICs disponibilizam hoje a qualquer um (incluindo jovens e crianças) um novo repertório de valores e comportamentos, muitas vezes conflitantes com aqueles que são apresentados nos ambientes escolares. (Saraiva; Veiga Neto, 2009). Por isso a desmistificação se faz necessária, a dobra secularizante, o aprofundamento crítico, racionalizado e metodológico dessas narrativas que celebram a memória, que existem para forjar identidades que reproduzem em menor escala a lógica autoritária, normativa, homogeneizadora e essencialista que nega a fissura, o conflito, o outro, aquele que não se encaixa, o híbrido, o múltiplo, o plural, o impuro. Parece que somente quando a identidade do gueto e suas certezas discursivas internas são frágeis e impotentes – algo que só é possível com elevado grau de dúvida sobre as convicções – é que existe uma possibilidade de compreensão do outro. Trata-se de trazer para o campo do ensino de história a premissa do pensamento débil proposta pelo filósofo italiano Gianni Vattimo (1983). Caminhar no sentido do reforço das identidades, colocar a história ensinada a serviço da celebração das identidades é abraçar o pensamento forte, a metafísica secularizada, a verdade absoluta, o fenômeno religioso na sua pior faceta.

Palavras-chave: Ensino de História; Identidades; Secularização; Modernidade; Moral.

O patrimônio cultural como prática social: o diálogo com as sensibilidades na produção do conhecimento histórico

Márcia Regina Rodrigues Ferreira

Mestra em Educação pela UFES.
Professora da educação municipal de Santa Teresa/ES.
marciarodrigues@live.com

Juliana Menegatti Martins Pasolini

Licenciada em História pela Faculdade Castelo Branco.
Professora da educação municipal de Santa Teresa/ES.
juju_menmar@hotmail.com

O trabalho revisita ações voltadas para a Educação Patrimonial desenvolvidas no município de Santa Teresa-ES, nos meses de maio e junho de 2019, como parte das ações da Secretaria Municipal de Educação e da Universidade Aberta do Brasil (Polo UAB) para a formação continuada de profissionais da Educação Básica. Considerando a estreita relação entre a temática patrimonial e as discussões que envolvem memória, história e educação, os bens culturais são compreendidos em sua historicidade, como construções históricas localizadas em tempos e espaços específicos que atuam na definição das sensibilidades e formas de sociabilidade dos sujeitos e dos grupos sociais. Assim, partindo da perspectiva de que os patrimônios culturais não são neutros, ao contrário, estão imbricados de valores e visões de mundo e uma educação dos sentidos e das sensibilidades constantemente em curso (Gay, 1988), destacamos a questão que motiva esse esforço de rememoração (Benjamin, 2012): como a educação patrimonial pode contribuir para a construção do conhecimento histórico, rompendo com narrativas que expressam uma história neutra, linear;

contínua e progressista? No diálogo com uma concepção plural de cultura, que valoriza as experiências vividas pelos sujeitos (Thompson, 1981; 1998), dotados de racionalidade e sensibilidades, nosso objetivo basilar é refletir sobre a educação patrimonial, relacionada às discussões sobre história e memória, como espaço potencializador de experiências educativas coletivas, entrecruzando diferentes saberes e temporalidades na produção de conhecimento histórico-escolar. E mais especificamente: discutir a educação patrimonial como prática social; analisar o patrimônio cultural na perspectiva da educação dos sentidos e das sensibilidades; problematizar práticas de educação patrimonial voltadas para concepções homogeneizadoras da história. O patrimônio cultural, relacionado às especificidades de diferentes tempos e espaços, aos critérios que o selecionam e definem e às experiências plurais dos sujeitos, envolve uma interpretação da cultura como produção material, mas também simbólica. Assim, como prática social, o patrimônio cultural expressa uma pluralidade de imagens, valores e visões de mundo que incidem numa educação dos sentidos e das sensibilidades constantemente em curso. Trata-se de uma educação vivenciada cotidianamente por meio de estímulos de natureza diversa, provenientes da circulação por diferentes espaços, um processo contínuo de ouvir e observar que produz significados e modela de forma sutil e silenciosa as sensibilidades e visões de mundo dos sujeitos. (Ferreira, 2015). E ao focalizarmos uma educação dos sentidos e das sensibilidades continuamente em curso na contemporaneidade, o diálogo teórico com o filósofo Walter Benjamin (2012) possibilita focalizar a produção de conhecimentos por meio do patrimônio cultural como espaço que atua na propagação de valores e visões de mundo historicamente engendradas. As reflexões teóricas do historiador Edward Palmer Thompson (1998) também oferecem importante substrato para analisar a relação entre patrimônio e produção de conhecimento histórico, pois se fundamentam numa concepção de cultura como campo aberto, dinâmico, plural e constantemente reinventado. Com base nos referenciais teóricos explicitados é possível pensar na educação patrimonial como um processo que pode possibilitar experiências educativas escolares comprometidas com a constituição de sujeitos inteiros que, por meio de suas experiências, promovem rupturas, resistências e ressignificam os valores e visões de mundo de tendências histórico-culturais homogeneizadoras. A metodologia

utilizada para o desenvolvimento do projeto de educação patrimonial foi a organização de uma mesa redonda e oficinas pedagógicas. Os profissionais da educação foram provocados a refletir sobre a importância e a complexidade da questão patrimonial na contemporaneidade. A etapa inicial de diálogo formativo envolveu as Secretarias Municipais de Educação e Turismo e Cultura, a Secretaria de Estado da Cultura (Secult) e o Instituto Nacional da Mata Atlântica (INMA). Dessa forma, delineou-se o I Seminário de Educação Patrimonial de Santa Teresa-ES. O evento aconteceu em dois dias, sendo o primeiro momento uma mesa redonda com o tema “Educação Patrimonial de Santa Teresa-ES: reinventando as relações com a cidade, sua história e memória” e num segundo momento foram desenvolvidas oficinas pedagógicas abordando o patrimônio cultural como possibilidade para a construção de práticas de formação docente mais plenas de sentido. Dando continuidade às ações formativas, no mês de junho ocorreu a oficina “Patrimônio Cultural Familiar: entre permanências e transformações”, na Cantina Matiello, uma das referências da identidade italiana atribuída ao município. Nessa etapa do processo formativo, os saberes e fazeres familiares foram discutidos como um dos caminhos para reflexões sobre a relação presente-passado e a constituição das memórias coletivas. Os diferentes momentos formativos foram convites e provocações aos sujeitos participantes para a desconstrução de concepções dominantes de patrimônio cultural. Destacamos a importância de mediações significativas para a apreensão da cidade e seus bens culturais como forma de pensar o ensino de História articulado a outros saberes e experiências. Por este caminho, é importante refletir sobre as práticas de ensino consolidadas e naturalizadas no cotidiano da escola e as concepções de patrimônio vinculadas à ideia de um passado único, homogêneo e celebrativo, que desvincula os sujeitos, transformados em meros espectadores de seu patrimônio cultural.

Palavras-chave: Educação patrimonial; História; Memória; Educação dos sentidos e das sensibilidades; Conhecimento histórico.

A história e o Ensino de História: como pensam os alunos do Ensino Médio?

Maria do Socorro de Sousa Araújo

Doutora em História Cultural pela Unicamp.

Professora titular do Curso de Licenciatura em História e do ProfHistória/Unemat.

Membro do Grupo de Pesquisa Fronteira Oeste: Poder, Economia e Sociedade/Unemat.

socorroaraujo@unemat.br

Atualmente, os desafios da docência em qualquer área de conhecimento e, em especial no ensino de História, exige conhecer e compreender o público discente na sua diversidade para propor formas de aprender a pensar, uma vez que os acontecimentos históricos estão disponíveis em acervos (públicos e privados) nos arquivos, nas fachadas, nos museus, na cultura imaterial, na internet, nas redes sociais, nos textos acadêmicos e tantos outros lugares. Para ambos (alunos e professores), o “saber pensar” é conseguir operacionalizar conceitos como ferramentas capazes de produzir o conhecimento, compreender as dinâmicas sociais como situações do tempo histórico e articular os possíveis contextos. A partir de inquietações/incertezas acerca da aceitabilidade (ou não) do valor da disciplina de história na formação escolar, o objetivo da experiência de pesquisa de campo era o interesse em saber o quê e como pensam os alunos do Ensino Médio de uma unidade escolar sobre o conhecimento histórico e como incorporam as aprendizagens em suas vivências cotidianas. As discussões/abordagens sobre o ensino escolar *versus* formação acadêmica feitas oportunamente numa disciplina do Curso de Graduação expressaram certo desalento ou incômodo aos graduandos, uma vez que as opiniões emitidas de forma generalizada sobre o assunto apontavam uma suposta apatia sobre o ensino de história nas unidades escolares. O desafio, portanto, era averiguar até que ponto podíamos ou não incorporar essas opiniões como “verdades”

e decidimos realizar um trabalho de campo tendo como lócus o espaço escolar e como foco, o aluno de Ensino Médio. Como metodologia, inicialmente, com a participação direta dos graduandos, elaboramos um questionário sucinto com oito perguntas para ser aplicado aos alunos nas salas de aula das unidades escolares da cidade, com as seguintes questões: 1) Você gosta de História como conhecimento? 2) Pra você, o que é uma boa aula de História? 3) Você faria vestibular para o curso de História? 4) O quê faz um Historiador? 5) Se fosse contar a sua História de vida, de que forma você contaria? 6) Para você, o que é a História? 7) Como a atual crise política brasileira lhe atinge? 8) Diga algo mais que não foi perguntado sobre a História. Com as orientações definidas, os graduandos escolheram a escola em que realizariam a experiência e foram a campo. Entre os grupos, para efeito de amostra, trazemos o trabalho dos acadêmicos acima nominados, porque os dados obtidos foram os mais sistematizados. Por ser mais estruturada e com professores de História que são egressos da Unemat, a unidade escolhida foi a Escola Estadual Ana Maria das Graças Noronha, situada em um dos bairros da cidade de Cáceres/MT. Com uma receptividade dos gestores da Escola, 49 (quarenta e nove) questionários foram aplicados em sala de aula e quase nenhum aluno se recusou a responder às questões. Com as respostas coletadas, os graduandos foram orientados a sistematizar os dados e, em seguida, apresentarem os resultados em um seminário da disciplina da graduação. Ao analisar as respostas registradas pelos alunos, podemos perceber a dimensão do ensino de História na formação escolar e uma metodologia mais apropriada que possa inovar o ensino e a capacidade dos alunos na compreensão do conhecimento histórico. Por exemplo; nas justificativas da questão II, ao definirem o que seja uma boa aula de história, os alunos disseram que “visitar os museus” e conhecer patrimônios materiais que representam a experiência do passado, ou mesmo quaisquer brincadeiras, filmes ou jogos, ajudam a compreender a História como mais questionamentos na disciplina. Isto significa uma aula em que todos possam acompanhar e debater com os professores, se utilizando das questões ensinadas. Da primeira à oitava questão, os alunos responderam quase na mesma compreensão, que a história esta relacionada com o “passado”, “acontecimentos passados”, e na questão do ofício do historiador as respostas são parecidas, ou seja, dizem que o historiador trabalha com pesquisas,

fontes documentais, acontecimentos, etc. Considerando grau de maturidade intelectual dos discentes, podemos entender que esses alunos têm uma boa compreensão do que seja a história, ou seja, não possui um estudo mais específico sobre a História mesmo porque não se espera que um jovem de Ensino Médio tenha qualquer expertise em conhecimento histórico e/ou historiográfico. Considerando as respostas dos alunos sobre a dimensão da História, buscamos analisar os conhecimentos e/ou concepções expressos nos questionários para entender como eles lidam com a formação escolar e o que pode ser sugerido para os docentes da unidade escolar. Nesta perspectiva, uma das alternativas do trabalho pedagógico é levar os discentes a perceberem a História a partir de situações que lhes são muito familiar como, por exemplo, explorar os diversos aspectos da cidade onde moram, da escola onde estudam, da composição familiar, das sociabilidades vicinais, dos parâmetros culturais em que circulam e outros mais. Nesse mundo das tecnologias de comunicação e informação, escolher procedimentos metodológicos para serem empregados nos processos de ensino-aprendizagem durante a formação escolar é imprescindível seduzir os jovens para o “querer aprender”. A influência das tecnologias disponíveis e do ensino a distância na formação educacional dos estudantes brasileiros, tem estimulado e desafiado profissionais da educação na relação cotidiana professor-aluno. Essa experiência pedagógica tem enfrentado os modelos tradicionais nas redes de ensino e colocam os atores em condições equitativas de produção cognitiva buscando uma melhor eficiência das aprendizagens mútuas. As metodologias ativas, os estudos da história dos locais, o trabalho com fontes tais como fotografias, documentários, filmes, depoimentos orais, músicas, cartas, matérias jornalísticas, conteúdos das redes sociais, entre vários outros documentos podem transformar e aproximar os alunos do fazer histórico, possibilitando aprendizagens mais verticalizadas e mais instigantes, pois são artefatos do tempo atual (tempo das instantaneidades) tão familiar do mundo jovem, e das multiplicidades de convívios entre os alunos e os professores. Dessa forma, todos se envolvem com a construção prazerosa do saber histórico. Os direcionamentos apontados nas “orientações” instigam uma reinvenção de práticas de ensino que possam levar os discentes a se constituírem como protagonistas da própria cognição. E isso tem uma relação direta com a prática docente, sobretudo quando consideramos a complexidade

das dinâmicas sociais em que vivemos. É interessante repensar práticas pedagógicas, reinventar a didática do ensino, experimentando metodologias capazes de acolher interesses diversos e situar os alunos no dinamismo do mundo atual. Conhecer o que dizem e como pensam os discentes a partir de diálogos mais efetivos entre alunos e professores, certamente, produzirá um redimensionamento das práticas pedagógicas dos docentes no ensino de História e dinamiza as relações plurais de aprendizagens. Isso significa idealizar e promover um trabalho de escolarização no sentido de desenvolver a capacidade cognitiva dos discentes para que se tornem pessoas habilitadas em se fazerem protagonistas da própria condição de saber.

Palavras-chave: Ensino de História; Práticas pedagógicas; Metodologias ativas; Jovens; Ensino Médio.

Afinal, as “fontes históricas/ documentais” também têm história? Percepções e questões para uma conversa em sala de aula

Nileide Souza Dourado

Doutora em Educação pela UFMT.

Historiadora da área Técnica e Científica do NDIHR e professora do ProfHistória/UFMT.
Membro dos grupos de pesquisa Etrúria (História) e GEM (Educação), ambos pela UFMT.
nileide@terra.com.br

Busca com o presente estudo apresentar e estabelecer discussões sobre a história das fontes e a importância dessas ‘fontes históricas’ para o Ensino de História e História da Educação. O caminho escolhido para esta apresentação revela parte de estudos da tese de doutoramento, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, no ano de 2014, pautada na investigação referente às modalidades educacionais estabelecidas em Mato Grosso, no período colonial. Na pesquisa da tese procurou conhecer e analisar formas de educação praticadas em Mato Grosso (1751 a 1822), bem como identificar se o processo educativo foi de natureza escolar (formal) ou informal, manifestas pelas práticas educativas na perspectiva da maneira de fazer cotidiana dos indivíduos, ou aquelas emanadas das determinações expressas pela Coroa lusitana através de atos institucionais reguladores, estabelecidos para a capitania de Mato Grosso, mediante pesquisa desenvolvida junto ao SAP-MT; NDIHR/UFMT; IHGMT; Casa Barão de Melgaço/MT; Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, Arquivo Nacional e Arquivo Ultramarino em Lisboa/Portugal, entre outros à época. Nesse sentido, o estudo pautou-se em transformar em documentos certos objetos distribuídos de outra maneira, às vezes separando, outras vezes

reunindo, isolando e atribuindo a estes, um novo estatuto e valor histórico como ocorreu com os registros de memórias, os discursos recorrentes nas instruções reais, nas correspondências administrativas estabelecidas entre o poder metropolitano e os Capitães-Generais, com a Igreja e demais instituições e autoridades coloniais e lusitanas, bem como, os notariais (testamentos; inventários); listagens demográficas; constituições primeiras da Bahia; livros de registro das irmandades religiosas; Anais do Senado da Câmara de Cuiabá e de Vila Bela da Santíssima Trindade (Capitania de Mato Grosso). Contudo, antecede dizer que as “fontes documentais” também tem história – essa é a afirmação de Michel de Certeau em seu clássico livro *A Escrita da História* (2000, p. 81), quando, ao tratar as fontes e a redistribuição do espaço, faz a seguinte consideração: “o estabelecimento das fontes solicita um gesto fundador representado sobre a combinação de um lugar, de um aparelho e de técnicas.” Nessa perspectiva, a extensão das “fontes históricas / documentais” para as pesquisas vem resultando em significativos trabalhos apresentados e publicados por arquivistas, historiadores, bibliotecários, historiadores da educação, documentalistas, professores do ensino de história e demais estudiosos das humanidades, propiciando a incorporação de novas “fontes documentais” para os estudos da história, ensino de história, educação e os seus diversos campos. Heloisa Belloto (2004) enriquece essa discussão sobre a abrangência do “documento”, ao ponderar que o documento percorre a sua trajetória natural de vida, procurando refletir a dinâmica da administração, da produção à tramitação administrativa, até chegar à sua apropriação científica. Sendo assim, é sabido que a história se utiliza de “documentos”, transformados em fontes pelo olhar do pesquisador e estas fontes se situam no cerne da metodologia da História, constituindo, assim, o “visor do tempo” dos historiadores, oportunizando a estes, a percepção de sociedades que desapareceram ou transmutaram, de processos extintos ou que brotaram mediante transformações, muitos atravessam o tempo e chegam ao presente, possibilitando aos estudiosos novas leituras, efeitos e novos olhares. De todo modo, para Barros (2019), pode-se dizer que nos dias de hoje, “fontes históricas” e “documentos históricos” (neste último caso considerando a palavra com seu sentido estendido) são expressões praticamente sinônimas no âmbito específico da historiografia. Argumenta por fim Barros que são comuns nos atuais meios historiográficos, outras expressões como

“vestígios” e “registros históricos”. Argumenta ainda Ribeiro (2018, p. 20) que essa análise, interpretação e discussão acontecem concomitantemente “[...] com o auxílio e emprego de fontes documentais como relatos orais (de professores e alunos), manuscritos (registros internos de escolas, registros de professores, relatórios de estágios, atividades e textos dos alunos), além das impressas (documentação oficial e livros didáticos). [...]”. Há que considerar que o professor assume uma função mediadora na sala de aula, uma vez que ao ensinar história não reproduz o conhecimento, mas transmite sua própria representação da história sobre determinados conteúdos e leva o alunado perceber como se constitui a história, como os conteúdos históricos se contextualizam com as “fontes históricas / documentais”. Enfim, mediante tal documento, “registro de memória”, o pesquisador passa a ver o mundo com os olhos do narrador, sendo reportado a um tempo em que os viajantes traziam as notícias de um mundo para aqueles que não viajavam e só poderiam imaginar. Assim, mediante análise do “documento” – *“Memória” Sobre usos, costumes e linguagens dos Apiacá, o descobrimento de novas minas na Província de Mato Grosso (1844)* na perspectiva da história das “fontes históricas /documentais”, foi possível revelar aspectos significativos sobre a presença e o encontro de povos no extremo oeste, região mais ocidental do Brasil – o europeu e descendente via projeto colonizador português e – o indígena, representado pela Nação Apiacá, população indígena do interior do Brasil, que povoavam com diferentes aldeias as vastas margens do Rio Arinos, nas espacialidades mato-grossenses e paraenses. Desse modo, o exercício praticado na leitura e análise desse documento, ou seja, as teias das vicissitudes do contato dos Apiacá com o colonizador europeu descrito pelo Cônego José da Silva Guimarães, podem ser entendidas também como uma descrição etnológica, principalmente, por tratar o documento de singularidades culturais, ou seja, pelos fatos descritos e elaborados a partir das modalidades de usos, costumes e linguagem dos Apiacá e as relações com o lusitano português e seus descendentes, nesse caso, o encontro com o poder local e os sertanistas. A peça documental sintetiza a chegada dos índios *Apiacá* e o intérprete brasileiro, por ocasião da visita ao capitão-general, Francisco de Paula Magessi Tavares de Carvalho, governador da capitania de Mato Grosso e Barão de Villa Bella. *A priori*, conclui-se que, pela análise de conteúdo da *Memória* em tela, que no cenário colonial dessa região,

ocorreu uma circularidade cultural entre as categorias índia e branca, na perspectiva da instrução ou práticas de processos socioeducativos, entendidos como elementos de constituição de uma cultura híbrida, consolidada pelo processo de busca de conhecimento pelos segmentos sociais, no período colonial. Mas, fica ainda, a ressalva que as “fontes históricas/ documentais” não devem ser simplificadas a uma mera ilustração de conteúdos e enfeites, mas devem servir para que alunos sejam capazes de mostrar diferenciações, interpretações mediante leituras das distintas temporalidades as quais se encontram submetidas.

Palavras-chave: Ensino de História; Fontes históricas / documentais; Memória; Sala de aula; Mato Grosso.

Por dentro do curso: o Ensino de História em diálogos e reflexões

Regina Célia Padovan

Professora do Curso de Licenciatura em História e do PPGHispan/UFT.
reginapadovan@uft.edu.br

Maycon Dougllas Vieira dos Santos

Graduando do Curso de Licenciatura em História/UFT.
mdougllas0@gmail.com

O presente trabalho tem como tema abordagens realizadas sobre o ensino de História nos trabalhos de conclusão de curso de História, do campus de Porto Nacional/TO, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), no período de 2012 a 2018. Tem como objetivo identificar as temáticas apresentadas nos artigos e sua relação com as inquietações sobre o ensino de história. Utilizou como metodologia o mapeamento dos trabalhos finais de curso, entre anos de 2012 a 2018. O recorte atendeu a vigência e encerramento do projeto pedagógico do curso (PPC), implantado no ano de 2011, sendo que no ano de 2019 passou a vigorar um novo projeto pedagógico, frente às demandas da Resolução CNE n. 02/2015. A leitura dos trabalhos serviu como espectro das problematizações que cercaram o imaginário dos licenciandos, com o perfil investigativo, de âmbito local ou de campo, de natureza bibliográfica, ou de natureza pedagógica sobre o ensino nas escolas da cidade e seu entorno. Tomou-se como referencial o Projeto Pedagógico do Curso (2011) que sinaliza como principal objetivo “a formação de profissionais capazes de dominar as linhas gerais do processo do conhecimento histórico em suas várias dimensões e interfaces”. (PPC/História, 2011, p. 27). Além de outros apontamentos da legislação educacional, como de Resolução 02/2015 quanto à ampliação da carga horária prática no interior das disciplinas, denominadas “práticas como componentes curriculares”. Entre o projeto institucional pedagógico do

curso e o currículo efetivado na prática pelo professor universitário, há um intervalo de possibilidades múltiplas, na circulação e apropriações dos saberes referentes à dimensão do ensino de História. (Fonseca, 2004). Invertendo para o âmbito da formação docente, pergunta-se dos saberes apreendidos, reelaborados e sistematizados, os quais permitirão compreender os traços e evidências, as representações expressas (Chartier, 1990). No levantamento realizado junto aos artigos identificamos 24 (vinte e quatro) trabalhos relacionados ao ensino de história, entre 2012 e 2018: em 2012 (1) um; em 2013 (8) oito; em 2014 (4) quatro; em 2016 (2) dois; em 2017 (5) cinco; e no ano de 2018 (2) dois; além de 2019 (2) com dois trabalhos considerados. As disparidades entre o número de trabalho e ano não obedece a uma regularidade uniforme devido a diversos fatores natureza pessoal e acadêmica, ou da efetividade das disciplinas pedagógicas nas problematizações dos “saberes” do ser professor. (Caimi, 2015). Um diferencial nesse processo foram as contribuições do Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid), atendido pelo curso, do qual identificamos quatro (4) trabalhos: um (1) sobre a reflexão da “prática docente na formação do professor”, da “identidade do ser professor de história”, no debate entre a academia e a realidade da educação básica; outros, refletindo sobre “a educação patrimonial” através da oficinas pedagógicas e, o terceiro, problematizando a viabilidade das próprias “oficinas pedagógicas”, num quarto trabalho, abordagem sobre “a imagem como recurso didático”. No conjunto dos artigos, as problematizações tomam as em escolas de Porto Nacional, como espaço de reflexão e apoio aos trabalhos elaborados. Num outro grupo, as abordagens direcionaram-se sobre o livro didático de História, totalizando seis (6) trabalhos: três (3) sobre a “imagem do negro”; um (1) sobre “discursos cívicos”, da obrigatoriedade da Lei n. 10.639/2003, na inserção no currículo escolar da cultura afro-brasileira, entre outros dois (2) que versaram sobre as formas de uso pelo professor. Um terceiro grupo de temas atendeu as contribuições no uso das “tecnologias”, como a internet; o “uso do museu como método de ensino”; “a história local”, no levantamento de materiais didáticos e produções sobre a história da cidade e região; “as particularidades do ensino de História em escolas rurais de Porto Nacional”, reforçando a influência do estágio supervisionado. Constam também estudos sobre a formação teórico metodológica do ser professor,

a “epistemologia da história e a formação do docente”, os desafios entre a teoria, a historiografia na universidade e a realidade escolar. Na diversidade de temas tem-se um retrato e a moldura que cercam as particularidades locais e o ensino de história. No olhar direcionado para o âmbito do projeto pedagógico do curso, dos professores, das linhas de pesquisa e áreas afins, concorrem as memórias escolares, o retorno às escolas, no contato com alunos e professores, na medida que as escolas preenchem o debate proposto pela universidade, da relação entre teoria e a prática, os aspectos que sustentam imaginário de ser professor e a constituição de uma memória escolar, em conjunto com a docência.

Palavras-chave: Ensino de História; História do Ensino de História; TCC; Formação docente; Porto Nacional/TO.

Da sala de aula para o museu e do museu para a sala de aula: encontros entre memória, história e formação de professores

Regina Celi Frechiani Bitte

Doutora em Educação pela UFES.
Professora adjunta do Centro de Educação e PPGMPE/UFES.
reginabitte@yahoo.com.br

Apresenta reflexões acerca da nossa prática docente como formadora de formadores na disciplina de “História: Conteúdo e Metodologia”, no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Tem por objetivo refletir sobre a formação inicial de professores no espaço museal como *lócus* de formação, ensino e aprendizagem, encetadas a partir dos estudos de campo realizados no Museu Solar Monjardim. Perseguindo nosso objetivo, procuramos investigar quais os saberes que os alunos de Pedagogia carregam em sua formação, como dispositivos desencadeadores de práticas voltadas para os usos dos espaços museais, memória e patrimônio, alinhavando sensibilidades e análise crítica sobre as suas vivências sociais, materiais e culturais. Partimos do pressuposto de que na formação de professores, o conhecimento histórico não se processa diretamente entre o sujeito e o objeto a ser conhecido, sendo que entre eles existe a ação mediadora do professor; a ação mediada da linguagem, de signos e ferramenta. (Siman, 2003). Coadunamos com Martins, Picosque e Guerra (1998), quando afirmam que mediar vai além do olhar cognitivo, implica em estimular as possibilidades de fruição, experiências abrindo portas e janelas para os sentidos, as sensações e os sentimentos, instigando

a imaginação e a produção de conhecimentos. Assim, elegemos como nosso universo de pesquisa o Museu Solar Monjardim. Nossa opção se justifica pelas facilidades de acesso e visita ao referido museu, destacando-o como espaço mediador no tripé formação, ensino e aprendizagem. O museu pode ser um dos lugares onde podem ser guardados vários objetos (signos e ferramentas) que falam de uma história individual e coletiva, enquanto parte de uma comunidade que viveu em determinado tempo e espaço histórico. Em função do tema e das questões a ele referentes, foi adotada uma metodologia qualitativa de pesquisa, cuja abordagem se baseou na história cultural, que busca “[...] identificar os modos como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler”. (Chartier, 1990, p. 17). No nosso estudo de campo específico pensamos a história a partir do cotidiano da família que vivia no casarão, hoje denominado Museu Solar Monjardim, no século XIX no Espírito Santo e, quem sabe ir além dele. Assim, no desenvolvimento da pesquisa foram utilizados vários fragmentos decorrentes dos debates realizados em sala de aula antes da visita, bem como decorrentes da observação ao espaço museal, da conversa no retorno na sala de aula e, também, da produção de uma exposição denominada “(Re)leitura de objetos museais” tendo como suporte teórico Ramos (2004). Para subsidiar os estudos de campo, aulas foram destinadas para as leituras e discussões sobre memória, patrimônio e museu, ancoradas nos textos de Oriá (2013), Carvalho e Porto (2012), e Siman (2003). Nessas discussões, fomos pinçando quais conhecimentos os alunos trazem em suas bagagens culturais relacionados à memória, ao patrimônio, à história e museu. Ao acompanhar os alunos do Curso de Pedagogia nos estudos de campo ao Museu objetivamos identificar: quais as relações estabelecidas com o espaço museal; como se posicionam em relação às suas memórias e os mediadores culturais ali presentes; e quais memórias são suscitadas, (re)significadas e partilhadas nas experiências vivenciadas, que possam contribuir com o ensino de história como orientação para a vida cotidiana. Se em alguns momentos os percursos se mostraram de forma a trabalhar certas histórias em detrimento de outras, os alunos fizeram seus atalhos, com inquietações e questionamentos, frente às histórias que lhes foram apresentadas. O museu, ao retratar o cotidiano de uma família abastada, os instigou a pensar como viviam outras famílias. Em sala de aula, antes

da ida ao museu, solicitei aos alunos que durante a visita, individualmente ou em grupo, escolhessem um objeto que mais lhe chamasse atenção, para que no retorno pudéssemos desenvolver nossa atividade conclusiva: a exposição “(Re)leitura de objetos museais”. Tivemos como inspiração para a realização dessa atividade a leitura da obra “A danação do objeto: o museu no ensino de história”, de Ramos (2004), em que o autor traz a proposta de trabalhar a pedagogia do “objeto gerador” em diálogo com as ideias de Paulo Freire (1987), principalmente, a metodologia desenvolvida pela “palavra geradora”. (Ramos, 2004). O segundo passo, após a escolha do objeto gerador pelos grupos, foi o de potencializar o campo de percepção, aprender a refletir a partir da cultura material, de problematizar o objeto que foi escolhido para ser gerador e ser feito a sua (re)leitura para compor a exposição. O terceiro passo foi a confecção dos objetos que encantaram pela beleza e criatividade. O último passo foi a organização da exposição. No dia da abertura da exposição cada grupo apresentou, para os demais grupos da sala e o público visitante, a história do objeto e as relações que estabeleceram, para que aquele objeto fosse escolhido como objeto gerador. Os alunos do curso de Pedagogia fizeram seus próprios percursos no espaço museal e demonstraram que não são meros expectadores ao que lhes fora apresentado. Eles lembraram de visitas realizadas a esses espaços na educação básica, confrontaram experiências e memórias, fizeram relações com os textos debatidos em aula, e relacionaram com outras metodologias de ensino até então estudadas e vivenciadas em sua formação.

Palavras-chave: Ensino de História; Pedagogia; Formação docente; Museu; Aprendizagem.

O Ensino de História e temporalidades: o uso de textos e imagens para a construção de relações entre o presente e o passado com alunos do Ensino Fundamental

Sabrina Muller

Graduanda do Curso de Licenciatura em História/UFFS.
sabrina3muller@hotmail.com

Halferd Carlos Ribeiro Junior

Doutor em Educação pela Unicamp, com estágio pós-doutoral em Educação pela Unicamp/
Universidade do Minho, Portugal.
Professor adjunto do Curso de Licenciatura em História e do PPGICH/UFFS.
halferd.junior@uffs.edu.br

A presente comunicação tem como objetivo indagar e refletir sobre a percepção de alunos dos 7º e 8º anos do Ensino Fundamental com a História. A partir da observação e aplicação de um questionário socioeconômico e cultural, percebemos que os alunos estavam inseridos em uma cultura escolar pautada no uso exclusivo do livro didático, tal dinâmica contribuiu para uma compreensão de História que não estabelecia relações entre o passado, o presente e o futuro, a História era compreendida apenas como aquilo que ocorreu com os antepassados. Diante disso, planejamos e desenvolvemos atividades que problematizaram a relação entre passado e presente a fim de provocar novas reflexões para o pensamento histórico desses alunos. Não é apenas nosso privilégio a preservação de uma memória escolar marcada por uma prática de ensino de história centrada no uso, quase que exclusivo, do livro didático na Educação Básica. Contudo, uma lembrança em particular remete a uma aula de história do 3º ano do

Ensino Médio, em que meu professor utilizou uma metodologia diferente; para trabalhar o conceito de “ideologia”, ele dividiu os alunos em grupos e legou para cada um deles a responsabilidade de construir um vídeo sobre as principais características do nazismo, socialismo, entre outros temas. O ato de pesquisar e criar um vídeo sobre o nazismo, temática que o grupo do qual fiz parte ficou incumbido, conferiu-me uma experiência desafiadora e muito produtiva. Os apontamentos apresentados neste estudo foram levantados ao longo da realização do Estágio Curricular Supervisionado I (2018.2) e do Estágio Curricular Supervisionado II (2019.2), primeiro módulo dos estágios obrigatórios da graduação Licenciatura em História da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Erechim, o primeiro tendo como escopo a observação e produção de conhecimento sobre a realidade escolar (Alves, 2014), e o segundo, a aplicação de projeto de intervenção pedagógica elaborado em diálogo com a realidade escolar. Os estágios foram realizados no Colégio Estadual Líbano Alves de Oliveira (CELAO), localizado no município de Gaurama, Rio Grande do Sul. Localizado na região norte do estado do Rio Grande do Sul, a 360 quilômetros da capital do estado, Gaurama possui 5.862 mil habitantes, de acordo com o censo do IBGE realizado em 2010. O Estágio Curricular Supervisionado I, realizado no segundo semestre de 2018 e executado no Ensino Fundamental, possibilitou observar as relações entre o currículo, a escola e o professor/alunos. Para além da usual dinâmica de observação e registro, a aplicação de um questionário socioeconômico e cultural, possibilitou a investigação sobre a relação estabelecida entre os alunos do 7º e 8º anos com a História. Após analisar as respostas do referido questionário, constatamos que cerca de 80% dos alunos das duas turmas apontaram que ao estudo de história competia abordar apenas o passado. (Muller, 2018). Desse modo, inferimos que esses alunos não estabeleciam ligações entre os eventos históricos e a estrutura cultural, econômica e política do meio social em que estavam inseridos. Em virtude dessa assertiva, elaboramos as seguintes indagações: Qual é a postura efetiva dos alunos do Ensino Fundamental em relação à importância de estudar a história? Para eles, de que forma o docente poderia contribuir para que eles tivessem, ao mesmo tempo, uma relação positiva com a história e reconhecessem a sua influência na atualidade? Diante dessas inquirições, foi utilizado o espaço do Estágio Curricular Supervisionado II para empreender as ponderações e a

coleta de dados que subsidiam esse texto. O Estágio Curricular Supervisionado II foi realizado entre os meses de maio e junho de 2019, com a turma do 8º ano do Ensino Fundamental. Em primeiro lugar, para compreender qual era a perspectiva dos alunos em relação ao estudo da história, foi aplicado no primeiro dia do estágio um questionário portando três perguntas. Em média, 17 alunos participaram desta inquirição e foi possível perceber, de forma unânime, que a percepção desses alunos, no que toca a importância de estudar história, tendeu a restringi-la ao mero estudo da política e da economia no passado. Além disso, as respostas dos alunos apontaram que a metodologia usual das aulas era o tradicional uso do livro didático, seguindo a lógica: leitura, realização e correção de atividades. A preferência dos discente quanto ao uso do livro didático como referência de aprendizagem reflete um arranjo metodológico perpetuado dentro da educação básica das escolas na região. Em um estudo recente, Ribeiro Júnior (2014) apresenta as reflexões de alunos de estágio das Licenciaturas de Pedagogia e História da UFFS, campus Erechim, em relação à realidade escolar, revelando a primazia do livro didático como metodologia de ensino na Região do Alto Uruguai. Diante de todas essas considerações surge a problemática principal deste estudo: de que forma o professor pode proporcionar aos alunos uma dinâmica pedagógica desvinculada do livro didático, que coloque o aluno como agente receptor/indagador e que possa demonstrar a esses indivíduos a importância dos eventos históricos no meio social atual? Na trilha proposta por Barca (2004), trabalhamos o tema “As Revoluções Inglesas” com um conjunto diversificado de recursos, bem como: o próprio livro didático, documentos escritos, imagens. E com intervenções cirúrgicas para avaliação formativa e coleta de dados, aplicamos duas Fichas de Trabalho (FT), em que os alunos foram provocados a formular indagações e reflexões acerca de suas vidas e as experiências cotidianas dos personagens históricos estudados. Em primeiro lugar foram utilizadas duas linhas metodológicas para verificar a interação dos alunos com o ensino de história. A primeira, a partir do uso do livro didático “História, Sociedade e Cidadania”, 8ºano (Boulos Júnior, 2015) e posteriormente com o suporte de fichas de trabalho. As duas fichas de trabalho também apresentaram uma receptividade diferente por parte dos alunos. Na Ficha de Trabalho 1, por exemplo, onde foi utilizado apenas texto escrito os alunos apresentaram dificuldade de formular criticamente

uma resposta. Na Ficha de Trabalho 2 que contava com imagens, os alunos demonstraram maior interação com a atividade, sendo bem criativos na formulação de suas escritas. No primeiro questionário a maioria dos alunos expressavam que a história era importante no conhecimento sobre o passado. Na análise do segundo questionário, por sua vez, os pareceres dos alunos apontaram que o estudo da história era importante para entender, através do conhecimento de eventos passados, como e porque a sociedade atual está estruturada. Foi possível perceber que os recursos visuais tenderam a ser mais aceitos pelos alunos contribuindo diretamente para a transformação de seus posicionamentos em relação ao ensino de história. Acreditamos que a maior receptividade por esta ficha de trabalho seja decorrente da liberdade que o aluno teve em manifestar sua imaginação dentro da atividade. Essa observação vai diretamente ao encontro do que Rodrigues (2017) expôs, ainda que em uma direção diferente da nossa, a respeito da ideia de empatia histórica. Portanto, a principal concepção que tiramos ao fim deste estudo é a de que é possível alterar a forma como o aluno se relaciona com o ensino de história através do que o professor organiza e utiliza em suas aulas. Ainda que na escola em que esse estudo foi realizado o leque de recursos fosse insuficiente para atender as necessidades pedagógicas dos alunos, coube à docente desenvolver um material didático capaz de atingir as faltas e aptidões intelectuais dos alunos.

Palavras-chave: Ensino de História; Temporalidades; Passado-presente; Formação de professores; Estágio curricular.

História e disciplina eletiva: espaço de debate para temas sensíveis como racismo na mídia

Shirley Souza

Doutoranda em Educação pela UFMT. Bolsista Capes.
Professora de História na rede de ensino estadual de Mato Grosso (Seduc-MT).
shirley-hisjor@hotmail.com

O objetivo deste texto consiste em apresentar a experiência e os resultados da disciplina eletiva ministrada em uma escola pública de Tempo Integral em Cuiabá/MT. O intuito da disciplina era promover debates que pudessem contribuir para a valorização da identidade negra, colocando em relevo a necessidade do desvelamento de preconceitos e discriminações que tocam estes jovens da periferia. O desenvolvimento deste trabalho está ancorado na Lei n. 10.639/2003 que altera a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional para incluir a obrigatoriedade das temáticas História e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, reconhecendo a importância da valorização da história e cultura do povo negro a fim de reparar os danos causados à sua identidade e aos seus direitos. A dinâmica da roda de conversa como metodologia adotada trouxe para o campo do debate as concepções que aqueles jovens estudantes negros e negras têm sobre o próprio corpo e sobre a estética negra em voga nas publicidades, nos programas de televisão e desfiles de moda. Como atividade, seria produzido roupas, acessórios e cartazes pelos próprios estudantes com objetivo de imprimir nesses objetos o sentido do que era ser jovem negro e negra no Brasil, utilizando-se da criatividade com os materiais de corte e costura, tintas, cartolinas, pincéis, miçangas, produtos recicláveis etc., disponibilizados pela escola (com ajuda dos professores) e com a supervisão da professora de História. Os referenciais teóricos predominantes se inserem nas discussões sobre mídia, raça e racismo. (Fanon, 2008; Gomes, 2012; Schwarcz, 1993; Munanga, 1990; Moura, 1988;

Ramos, 2002). A organização do planejamento da disciplina eletiva pautou a análise de propagandas nacionais e eventos internacionais, dialogando com a história da escravidão no Brasil e a condição social e política do negro brasileiro após a abolição até os dias atuais (Skidmore, 2012; Fernandes, 1965), como também buscou enfatizar a ausência do negro no espaço da mídia brasileira problematizando a inserção da raça negra na publicidade atual, caracterizada por uma tendência do “branqueamento” dos padrões estéticos. (Ramos, 2002). A disciplina eletiva denominada “Fashion high school” aconteceu no segundo semestre de 2018 com 32 alunos inscritos, sendo distribuídos entre 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio. O nome em inglês tinha como intenção apresentar a parceria da disciplina de Língua Inglesa como com a História no processo de construção e desenvolvimento das atividades. Em conformidade com o Projeto Político Pedagógico da escola de Tempo Integral, em que o aluno passa mais tempo na escola, na intenção de promover o desenvolvimento em todas as dimensões da vida, seja nos aspectos intelectual, afetivo, social, como o físico, a disciplina enfatizou os padrões de beleza e estereótipos do negro na mídia a partir da análise de programas de TV e vídeos de eventos disponíveis na plataforma Youtube, consideramos que estas mídias podem ser elementos aliados ao Ensino de História quando articuladas a contextos históricos e conferindo sentido aos sujeitos. Num primeiro momento foram exibidos trechos de desfiles de moda da São Paulo Fashion Week 2018 para que em seguida fosse lançada aos alunos a seguinte pergunta: quantas vezes aparecem mulheres e homens negros no desfile? Selecionamos duas respostas para exemplificar a percepção dos alunos e compor nosso texto: “Aparece mais gente branca do que gente negra. Os negros não aparecem porque o padrão de beleza é a mulher branca, magra, loira, dos cabelos longos e lisos. O homem aparece menos ainda, e precisa ser alto e malhado” Juliana, 16 anos. “O homem negro aparece se tiver o corpo atlético, tem que ser musculoso se não ele não é bonito, né? Eu vi que tem mais brancos que negros em tudo, na TV, nas revistas, na internet também” Camila, 16 anos. Houve a percepção, em sala de aula, de que aparecem menos negros do que brancos nos desfiles de moda e nas propagandas. Assim, é que o fato de a imagem visual do negro ser mostrada desproporcionalmente, em relação à imagem visual do branco, finda por ratificar a noção de que a pessoa negra compõe um grupo menor, ainda que o IBGE anuncie que a população brasileira seja formada por 54% de

negros. A promoção de debates e discussões serviu como elemento fundamental para que os estudantes manifestassem suas concepções acerca da identidade negra, conferindo sentido aos materiais produzidos e que foram expostos e compartilhados com a comunidade escolar. O resultado foi a criação de peças como camisetas, calças e outros acessórios que estampavam cores que remetiam as culturas de matrizes africanas, mas que também estampavam suas individualidades e suas subjetividades. Neste sentido, houve valorização, por exemplo, da estética que remete a ancestralidade africana presente no cotidiano, mas que são folclorizados pelas mídias ou simplesmente invisibilizadas. É importante a constatação de que ao lerem, debaterem, trocarem experiências e produzirem ou customizarem artigos e acessórios com essa temática, esses estudantes construíram narrativas potentes contramanifestações racistas entre os próprios colegas, munindo-se de referências históricas e, buscando no passado argumentos para desconstruir discursos racistas do presente. Ao problematizarmos a mídia que transborda o racismo brasileiro, no exercício da escuta que a roda de conversa possibilita, podemos levar os teóricos da academia para sala de aula e fazer com que sejam compreendidos por aqueles que mais precisam reconhecer o seu papel transformador no mundo. Diante do exposto, acreditamos que os estudantes quando interrogados sobre a sua identidade negra, através da História e mediada pelos meios midiáticos disponíveis, podem compreender a complexidade dessa identidade e, assim, se afirmarem não apenas pela cor da pele ou do cabelo, mas também por outros elementos como roupas e acessórios. E que embora os conteúdos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana contemplem esse esforço, ações específicas sobre a afirmação da identidade negra devem ser empreendidas nas escolas e as disciplinas eletivas são espaços potentes para promoção de debates pertinentes e atividades criativas para aprendizagem histórica. No tocante ao ensino de História, a utilização desses elementos midiáticos para abordar as experiências, as concepções da identidade negra são motivadoras porque conseguem transmitir e despertar o interesse dos estudantes trazendo importantes contribuições para a contextualização dos processos históricos.

Palavras-chave: Ensino de História; Identidade negra; Disciplina eletiva; Mídias; Ensino Médio.

Professor João Baptista de Mello e Souza: memórias de um catedrático do Colégio Pedro II

Sônia Maria da Silva Gabriel

Mestre em Educação pela Unicamp.
Membro do Grupo Memória/FE/Unicamp.
soniamgabriel@gmail.com

Durante a Primeira República, no contexto de entusiasmo pela educação e de um ambicioso projeto político-pedagógico de reforma moral e intelectual, está o sujeito histórico João Baptista de Mello e Souza. Ex-aluno do Internato do Colégio Pedro II, uma de suas ambições profissionais era lecionar nessa tradicional instituição. Formado no início do século XX, mas com vivência familiar voltada para o ensino desde o final da década de 1890, o professor atuou nesse contexto político em que se defendia que o futuro do Brasil dependeria da cultura dos brasileiros em seus aspectos intelectual, moral e cívico e a tarefa de transmitir o conhecimento era do professor. O início da carreira no magistério se deu no Colégio São Paulo, fundado por sua mãe em Copacabana, no Rio de Janeiro, em 1914. Em 1917, foi nomeado, por concurso, professor de História Geral e do Brasil da antiga Escola Normal do então Distrito Federal. Fez parte da Sociedade de Geografia e da Academia Carioca de Letras. Formado também em Ciências Jurídicas, obteve posto de oficial do Ministério da Justiça e Interiores, (Mello e Souza, 1955). Como funcionário público, ele atuou na organização das comemorações do Centenário da Independência e na pesquisa e relatório sobre a Difusão do Ensino Primário no Brasil, na década de 1920. Foi Chefe de Gabinete dos Ministros Afonso Penna Júnior e Augusto Vianna do Castelo, na presidência de Washington Luís. No Brasil do início do século XX, uma das instituições educacionais que poderia garantir uma formação sólida que possibilitasse acesso ao prestígio

profissional era o Colégio Pedro II. Ao ingressar como catedrático do Colégio Pedro II, em 1926, João Baptista declarou que a instituição possibilitou a ele e aos irmãos patrimônio intelectual que os preparou para a vida, o que era motivo de interesse da família, comprovável pela quantidade de referências em suas obras literárias e de familiares. Esta pesquisa, considerando as relações familiares, políticas, educacionais e literárias que se estabelecem nas memórias do professor João Baptista, busca elementos no campo da História Cultural para analisá-las a partir do espólio composto por livros, fotografias, documentos pessoais, cartas escritas por e ao autor, certificados de estudos, depoimentos de ex-alunos, familiares e colegas de profissão, recortes de jornais, impresso de divulgação de viagem ao Estados Unidos da América e as teses que escreveu para concurso de ingresso como catedrático do Colégio Pedro II: “A ideia da independência na América” e “O ensino de História na formação do caráter”. Na segunda tese, o professor argumenta a relevância do ensino de História e a necessidade de estar relacionado com a formação do caráter, sugerindo os temas e orientando como proceder nas aulas para conquistar a atenção do aluno vinculando o sucesso desta formação ao ideal de progresso da nação. (Mello e Souza, 1926). A disciplina de História, de acordo com Elza Nadai, nas suas origens, nas escolas primárias e secundárias implantadas no Brasil, oficiais e particulares, ocuparam “um lugar específico que pode ser sintetizado nas representações que procuravam expressar as ideias de nação e de cidadão”. (Nadai, 1992-1993, p. 149). A opção pela segunda tese sustenta-se no entendimento de que o texto traz em seu bojo valores e ética que são observados nos relatos do professor João Baptista sobre sua família e nas suas obras literárias. João Baptista, no contexto da década de 1920, é o professor católico, formador de normalistas, membro de uma família proprietária de um colégio e bacharel em Direito atuando como funcionário público diretamente envolvido com a política nacional de educação. No relatório publicado no Diário Oficial sobre a Difusão do Ensino Primário no Brasil, em 1920, ele sugere ao Conselho Nacional elaborar os programas, tendo em vista a formação do caráter nacional e evitando a influência do espírito regionalista; a história e demais disciplinas escolares são alvos de projetos educacionais que visam a uniformizar a cultura escolar. (Bittencourt, 1990). A tese do então candidato discorreu sobre o tema em seis capítulos dispostos em: Conceito moderno de História; Metodologia

e finalidade do ensino da História; A educação moral e cívica nas aulas de História; Os homens célebres; As belas ações; e O ensino de História e as obras de ficção. O uso de referência aos bons exemplos é constante em seu texto. A disciplina História tinha, em sua concepção, por fundamento a verdade e seria essencial para a formação, pois, “sob qualquer forma, a história não pode e não deve prescindir de seu valor moral”. (Mello e Souza, 1926, p. 126). O professor explicou que, para o ensino de História, no contexto da época, duas orientações seriam distintas, mas não antagônicas: a primeira, destinava-se para estudantes que não pretendiam cursar a universidade, limitando-se a fortalecer a tendência nacionalista do ensino; e, a segunda: destinava-se para estudantes que pretendiam cursar a universidade. Sugeriu que, no Colégio Pedro II, as duas correntes deveriam ser simultâneas, pois naquele momento não havia programas especiais para a primeira nem para a segunda orientação. Retomou, no texto, a importância da disciplina História no sentido de que:

Sem prejuízo da feição científica moderna de que se deve revestir, há de contribuir para a formação moral e cívica da juventude. E’ principio universalmente consagrado que não basta illustrar o espírito: é mister – e de preferencia – *formar o caráter*. (Ibidem p. 131).

Ao longo de 43 páginas, João Baptista refletiu e sugeriu uma metodologia na qual o professor influenciaria na feita moral e cívica de seus alunos valorizando esse papel sempre relacionando a sua tarefa de ensinar ao engrandecimento do Brasil; reforçou que a parte do professor de história não era pequena na obra, que adjetivou de grandiosa, de patriotismo. Colocando-se no texto, esclareceu que:

Somos dos que acreditam firmemente que a integridade, a grandeza, o futuro do Brasil dependem da cultura intellectual, moral e cívica dos seus filhos, e que, por isso mesmo, a cruzada mais nobre e patriota que em nossa patria e em nosso tempo se poderá emprehender, é a que tenha por objectivo libertar o povo brasileiro do flagello deprimente do analfabetismo. Todas as demais campanhas de fins politicos, sociaes ou econômicos dependem daquella, de que são simples corolários, afinal. (Mello e Souza, 1926, p. 160).

João Baptista concorreu pela cátedra com Jonathas Serrano e ambos foram aprovados, o primeiro para atuar no Internato e o segundo, no Externato do Colégio Pedro II. A aproximação analítica das fontes, em particular da citada tese e das contribuições do seu autor lecionando no Colégio Pedro II, estimulam a reflexão sobre o ensino de História do início do século XX, pois, em relação aos catedráticos, estes eram referência na visão historiográfica e modelos de práticas que eram adotadas na educação no Brasil. Além da preocupação com a didática no ensino da disciplina, os catedráticos demonstravam atenção para com a formação integral do aluno considerando os aspectos morais, afetivos e sociais (Santos, 2011), prática que parece alinhar-se com o já citado projeto político-pedagógico de reforma moral e intelectual da década de 1920.

Palavras-chave: Ensino de História; Memória; Professor; Colégio Pedro II; Rio de Janeiro.

A educação dos sentidos e das sensibilidades por meio da editoração didática da iconografia histórica

Taís Temporim de Almeida

Mestranda em Educação pela Unicamp.
temporimtais@gmail.com

Entre meados do século XIX e início do XX, um acelerado fluxo de mudanças atingiu todos os níveis da experiência histórica. Nesse cenário, quando da ascensão de projetos político-sociais burgueses, normativas foram transferidas a diversas áreas, como à urbanística, à arquitetura, às artes, bem como aos focos educacionais. Diante disso, tais projetos permearam as instituições escolares como espaços fecundos à regulação de condutas consideradas inóspitas ou incompatíveis com os novos padrões burgueses. Outrossim, na ocasião, a educação do corpo teve os sentidos incorporados como meios de sociabilizar comportamentos e ações requeridos perante as novas expressões de sociabilidade, civilidade e sensibilidade. O que fez com que no Brasil, a ideia de um corpo educado no espaço escolar, perpassasse as relações sensoriais - dentre elas, e com maior intencionalidade, o olhar, ligado à imaginação, memória e apreensão múltipla da experiência. Isso pois, quando foram postuladas representações de um tipo ideal de cidadão, essas perpassaram o método intuitivo na celebração de figuras coligadas às acepções da modernidade burguesa, concepção de novas sensibilidades que negavam a não-civilidade diante tal prospecto. Logo, diante dessa nova noção de educação e de identidade nacional, a iconografia passou a ter singular importância na educação dada pelo olhar, já que as obras integradas aos livros didáticos, nos oitocentos, são vistas como notáveis ferramentas pedagógicas na sacralização do imaginário nacional, o homem, branco, europeu, letrado, pertencente a dada classe

social e com certos padrões. Desse modo, compreendemos como a inserção de determinadas imagens nas páginas dos manuais escolares fomentaram a perpetuação desse tipo ideal por meio de uma concepção de história visual que construiu uma memória histórica específica. Destarte, ao considerarmos os locais de construção de tal iconografia histórica, vislumbramos como essas obras, ao atenderem percepções de sensibilidade de um grupo característico, acabaram por delegar posições subalternas e mitificadas àquelas parcelas que não compunham o ideário oitocentista, sobretudo aos sujeitos indígenas. Pois, ao enviesar a essas óticas racializadas e exotificadas contribuíram para o alheamento social desses, bem como a marginalização de suas sensibilidades. Destarte, vislumbra-se como essas produções, de modo específico, cunharam dadas noções sobre tais povos a partir de sua transferência ao meio escolar. À vista disso, este trabalho pondera sobre a educação do olhar ante às obras de arte que carregam aspectos da indianidade e são editoradas para o segmento educacional. A rigor, parte de um debate pontual que é alicerçado no período de concepção das pinturas e as discute face ao emprego didático ainda hoje. Para tanto, buscou àquelas de grande identificação nacional, encontradas em livros didáticos distribuídos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) na década de 2010 e que se mantêm atreladas à memória histórica coletiva acerca das representações indígenas. Ainda, foram selecionadas em duas coleções didáticas com expressiva distribuição nos anos finais do Ensino Fundamental, o “Projeto Araribá”, que conta com organização de Maria Raquel Apolinário e é impressa pela Editora Moderna, e os volumes “História, Sociedade e Cidadania”, de Alfredo Boulos Júnior, da Editora FTD. A escolha levou em conta os dois conjuntos de obras porque acreditamos que os números de impressos distribuídos na rede de educação básica do país, dizem muito quanto a aceitação no segmento escolar, social e educativo de tais elaborações de sentido imagético. Isso permite que se compreenda a instrumentalização das produções visuais frente a alguns objetivos, bem como propicia discussões sobre como foram engendradas socialmente pelo olhar nas conotações do sensível e ao senso comum sobre os indígenas brasileiros. Ademais, ao partir do momento de criação e circulação das telas e ao verificar o uso ainda no XXI, se espera encontrar reminiscências e debatê-las face a um discurso culturalista, que as realoca ao considerar o papel da arte nos embates histórico-culturais, na ruptura e significação da tradição de propagação imagética.

Palavras-chave: Educação dos sentidos; Educação das sensibilidades; Educação do olhar; Livro didático; Iconografia.

GPD 9-13. Patrimônio e museus nas pesquisas em Ensino de História: potentes encontros



Ao longo das últimas décadas, o campo do Ensino de História tem ampliado os debates com a memória e o patrimônio cultural, pluralizando as reflexões acerca das narrativas e dos usos do passado no contexto da história ensinada. Emergem, nesse cenário, múltiplos sujeitos que interpelam o devir e o porvir dando complexidade à tessitura do tempo, indicando desafios aos processos de ensinar e aprender, mas também apontando uma polifonia nos modos e nas formas de se pensar e pesquisar a História. Ao propor esse GPD, um dos nossos objetivos é congregar investigações realizadas no campo do Ensino de História, na interface com reflexões da memória e do patrimônio cultural, de forma que possamos ampliar o diálogo com pesquisadores tramando categorias analíticas que nos permitissem mapear pesquisas, elaborar reflexões e construir indagações sustentadas em estudos realizados em diferentes partes do Brasil. A aposta está no diálogo com investigadores que estudam o patrimônio cultural e os museus no ensino de história, interessados em refletir acerca de questões que afetam o direito à memória, as disputas de narrativas sobre o passado, a emergência de novos sujeitos do patrimônio, a valorização de memórias e saberes ancestrais de diversas comunidades e os diferentes modos de fazer-saber memória e história em espaços escolares e não escolares.

Coordenação: Aline Montenegro Magalhães (Museu Histórico Nacional); Carina Martins Costa (Uerj); Carmem Zeli de Vargas Gil (UFGRS); Mônica Martins da Silva (UFSC)

Vestígios do sagrado: uma coleção de objetos do Candomblé e o Ensino de História no museu histórico nacional

Aline Montenegro Magalhães

Doutora em História pela UFRJ.
Bolsista de pós-doutorado sênior do CNPq e pesquisadora
no Museu Histórico Nacional.
alinemontenegro@gmail.com

O presente trabalho tem como objetivo apresentar a experiência de curadoria compartilhada que vem sendo desenvolvida no Museu Histórico Nacional, tendo como alvo de análise os objetos de Candomblé presentes no acervo museológico, doados em 1999 por Zaira Trindade, cuja biografia não se conhece, além de sua filiação dentro da religião: pertencente à nação Jêje, bisneta de Zezinho da Boa Viagem que é da terceira geração de pessoas iniciadas por Tata Fomotinho. Para tanto, elegemos como referencial teórico metodológico o Paradigma Indiciário proposto por Ginzburg (1989). Compreendemos a distância existente entre a análise de um processo inquisitorial e objetos de Candomblé. Todavia, percebemos possíveis aproximações, entre elas: ambas as análises se voltam para a compreensão de vestígios, sinais e indícios da cultura de grupos populares reprimidos pela cultura de elite predominante nas instituições estatais. Em nosso estudo, o Museu surge como parte das agências estatais, que ao contrário da repressão busca a compreensão para expor objetos considerados sagrados, sem ferir a ancestralidade, a fé e as práticas religiosas dos indivíduos. Sabemos que todas as religiões possuem seus ritos de iniciação, confirmação e passagem dessa vida para o além. Nosso trabalho busca compreender esses ritos sem desprezar o segredo que os envolve. Para tanto, voltamos a Ginzburg (1989) o conceito de *Circularidade Cultural* por meio dele o autor apresenta saber populares

que são partilhados por um grupo e não são conhecidos por indivíduos que não fazem parte do grupo. Dialogaremos também com Jorge Amado (2002) que, em seu romance descreve o roubo de objetos de Candomblé da casa de santo da Mãe Aninha, que pede aos Capitães de Areia, para recuperarem os objetos. No romance em tela, mãe Aninha sabia que não poderia contar com a ajuda dos professores, pois os mesmos eram conhecidos por se apropriar das imagens para estudá-las. Embora o texto seja ficcional, ele se baseia no cotidiano das casas de santo que, ainda são invadidas por praticantes de outras vertentes religiosas, e no passado imperial e republicano, por forças policiais que, apoiadas nos códigos penais de 1830 e 1890⁵, respectivamente, também levavam seus objetos sagrados, desconhecendo o significado das mesmas no culto a ancestralidade. As peças presentes no acervo do Museu Histórico Nacional foram doadas e não furtadas. Para compreender o significado dessa doação, feita pela própria praticante da religião, ainda em vida, quando, dentro do ritual religioso deveriam ter sido destruídas com o encerramento da atividade religiosa do terreiro, dialogamos com Rogério Eliziário, cujo “nome espiritual é Tata Leconunqueno” pai de Santo da nação Angola, que nos ajudou a pensar os caminhos para entendimento e exposição do acervo ao público que visita o museu. Esse procedimento, inaugura uma nova prática museológica fundada no respeito à diferença e aos saberes afro-brasileiros, que longe do olhar exótico ou anedótico compreende as múltiplas formas de contato com o sobrenatural e os caminhos que diferentes indivíduos elegem para fazê-lo. Proust (2000) nos auxilia

5 A proibição ao culto público de religião que não fosse a oficial, católica, foi prevista no Código Penal de 1830, no Art. 276, que define como crime policial de ofensa da religião, da moral e dos bons costumes “celebrar em casa, ou edifício, que tenha alguma forma exterior de Templo, ou publicamente em qualquer lugar, o culto de outra Religião, que não seja a do Estado.” Sob penas-“de serem dispersos pelo Juiz de Paz os que estiverem reunidos para o culto; da demolição da forma exterior; e de multa de dois a doze mil réis, que pagará cada um”.http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-16-12-1830.htm. Acesso em 30 jul. 2019. Embora a liberdade de culto religioso tenha sido prevista no Código Penal de 1890, o artigo Art. 157, do capítulo III – Dos crimes contra a saúde pública condenava “Praticar o espiritismo, a magia e seus sortilégios, usar de talismãs e cartomancias para despertar sentimentos de ódio ou amor; inculcar cura de moléstiascuráveis ou incuráveis, enfim, para fascinar e subjugar a credulidade pública. Penas - de prisão celular por um a seis meses e multa de 100\$ a 500\$000”. Cf. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 30 jul. 2019. Somente no Código Penal de 1940 esse artigo foi suprimido, mas a aplicação da lei demorou a ser realizada. Cf. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em 30 de jul. 2019.

nesse novo procedimento, dizendo que em alguns momentos é necessário se aproximar do fenômeno estudado, tal qual o militante. Em outros momentos, é necessário ao pesquisador adotar a postura do historiador que busca se afastar do fenômeno para compreendê-lo. Nesse processo de aproximação e afastamento da lente, vamos construindo nossa narrativa sobre o passado, sobre as pessoas no passado – como gostava de dizer Lucien Febvre (1975) e March Bloch (2001), procurando em seus objetos sagrados as dimensões que eles atribuíam a vida. Além do trabalho de pesquisa e definição de modos de se expor o acervo ao público, este trabalho busca refletir sobre as possibilidades de ensino da história a partir de temas sensíveis como as religiões de matriz afro-brasileira, tão perseguidas ao longo da nossa história. Nos baseamos em uma perspectiva decolonial (Walsh, 2009) da história para melhor compreender a valoração dos objetos e os sentidos presentes em um ato de doação dessa dimensão, bem como a própria presença e a potencialidade narrativa desses objetos no MHN. Questionamo-nos sobre como a exposição dessa coleção, grande parte da qual consiste em assentamentos de orixás no terreiro (Oxum, Yemanjá, Ogum e Obaluaê), podem contribuir para o ensino de história que, ao possibilitar o conhecimento dos fundamentos religiosos a partir da materialidade de seus símbolos e rituais, valorize e respeite as diferenças. O trabalho de Carolina Barcellos Ferreira (2018) é uma inspiração nesse sentido. Ao propor o ensino sobre as religiões de matriz africana a partir das coleções de museus como o Museu Histórico Nacional, o Museu da Maré e o Museu Nacional, a professora de história historiciza as condições de entrada desse acervo nas instituições e problematiza os diferentes olhares lançados a esse tipo de culto a partir da interpretação de sua materialidade preservada em museus. Parte da pergunta “Isso é coisa de macumba?” feita com base em uma situação de discriminação ocorrida na própria sala de aula, quando parte de seus alunos rejeitaram um bolo, feito pela mãe de um coleguinha, praticante da umbanda sob a justificativa de ser “coisa de macumba. E o que é “coisa de macumba”? Por que costuma ser desprezada e perseguida? Quanto de racismo e preconceito está presente no ato de “acusar” algo de ser “coisa de macumba? O que envolve o medo e a rejeição na referência a essa prática religiosa? A ideia de nosso trabalho é trazer esses questionamentos para se pensar o papel desses objetos na construção de um saber histórico a respeito das religiões de matriz africana,

fazendo relações com outras coleções, a exemplo da coleção “magia negra”, a primeira a ser tombada pelo Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, em 1938, e atualmente alvo de disputa entre o Museu da Polícia Civil que a abriga e o movimento “Libertem nosso sagrado”, das herdeiras e dos herdeiros dos terreiros violentados com o confisco dos objetos pela polícia e que desejam a transferência da coleção para o Museu da República. Nos valeremos também da noção de “objeto gerador”, elaborada pelo professor Francisco Régis Lopes Ramos como caminho profícuo no ensino de história a partir da cultura material, sob a inspiração freireana da “palavra geradora”. Que questionamentos devemos fazer aos objetos no sentido de compreender sua produção, sua circulação, seus usos, sacralização e musealização? Como os objetos nos ajudam a compreender processos históricos e a lidar com temas sensíveis?

Palavras-chave: Ensino de História; Objetos Sagrados; Candomblé; Museu Histórico Nacional; Nova Proposta Museológica.

O patrimônio cultural e o Ensino de História

Almir Felix Batista Oliveira

Doutor em História pela PUC-SP, com estágio pós-doutoral
no Programa de Pós-Graduação em Turismo/UFRN.
almirfbo@yahoo.com.br

A pesquisa sobre o Patrimônio Cultural ganhou grande importância e consequentemente destaque, nos últimos vinte e cinco anos e passou a ser, podemos afirmar, um campo de pesquisa localizado na fronteira entre diversos campos de conhecimento como História, Antropologia, Geografia, Turismo, Ciências Sociais, Educação e muitos outros. Possibilitando a interdisciplinaridade deixou de ser um objeto de pesquisa, quase exclusivo, da Arquitetura e do Urbanismo. Essa ampliação de estudos e pesquisas se verificou não somente pelas perspectivas de mudanças nas formas de se abordar este objeto, como também pela própria ampliação do conceito de patrimônio, principalmente no que diz respeito à materialidade e a imaterialidade do mesmo. Nessa perspectiva e como resultado das lutas, especificamente em nosso país, pelos processos de redemocratização e, portanto, da incorporação de novos atores sociais e de novas memórias a comporem o quadro pintado sobre aquilo que se denomina história nacional, frutificaram muitas pesquisas que versaram sobre esta temática relacionadas a novas questões, não mais e somente da identidade nacional como uma e homogênea, mas das diversas identidades pertencentes aos diversos grupos componentes da nossa sociedade, inclusive, com a eleição de diversos lugares de memória para além daqueles já sacralizados e reconhecidos nacionalmente. Em assim sendo, as pesquisas na História foram se multiplicando, descobrindo-se e abordando-se uma série de lugares considerados por esses novos atores como locais de sociabilidade, de religiosidade, locais de representatividade dessas práticas e que mereciam ser lembradas e, até

mesmo, lugares antigos que representavam quando muito uma única parcela da história passaram a ser vistos com novos/outros olhares e inquiridos de novas formas, sendo ao mesmo tempo desnaturalizados e desnudados em sua caracterização anterior de lugares representativos de poucos, porém construídos com o esforço, a luta, a angústia, a dor e, na maioria das vezes, a morte de muitos que foram relegados aos esquecimentos e silenciamentos promovidos pela historiografia oficial. O presente trabalho ora apresentado teve por objetivo fazer um levantamento dos trabalhos apresentados a partir da temática do Patrimônio Cultural (conceito aqui trabalhado da forma mais abrangente possível) e o Ensino de História, nos dois eventos promovidos pela Associação Brasileira do Ensino de História – ABEH, o “Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História – Enpeh” e o “Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História – Perspectiva”. Essa proposta deriva da Tese de Doutorado - O Patrimônio Cultural e os Livros Didáticos de História ou de como se constrói o sentimento de pertencimento (Brasil 2000-2015), onde discutimos a constituição de um campo de pesquisa, a partir da produção acadêmica que se utiliza da temática do Patrimônio Cultural, em pesquisas realizadas em programas de pós-graduação (mestrados acadêmicos, mestrados profissionais e doutorados acadêmicos), nos trabalhos desenvolvidos pelos Grupos de Pesquisa cadastrados no CNPq, na publicação em periódicos de divulgação científica (pertencentes aos programas de pós-graduação ou a instituições que trabalham com tal tema) e especificamente na área de História (além dos programas de pós-graduação, dos grupos de pesquisa e dos periódicos) juntamente com os dois eventos aqui citados, um terceiro, o “Simpósio Nacional de História – SNH”, promovido pela Associação Nacional de História – Anpuh-BR. O campo de pesquisa em Patrimônio Cultural tem se ampliado muito nos últimos vinte anos. São várias as temáticas abordadas e estudadas pelos diversos pesquisadores. Ampliou-se o número de grupos de pesquisa cadastrados nos órgãos de fomento à pesquisa e o número de artigos publicados nos diversos periódicos científicos nas diversas áreas existentes. Em consonância com essa ampliação, observou-se, também, a criação de uma série de cursos de pós-graduação, abordando essa temática inclusive em departamentos de história, o que se configura em uma novidade, pois, basicamente, por muitos anos esse sempre foi um campo restrito às pós-graduações em arquitetura

e urbanismo e, quando muito, buscado nas pós-graduações em Antropologia ou Ciências Sociais de diversas Universidades pelo país afora. Esse campo de pesquisa também conquistou espaços dentro dos próprios eventos científicos em diversas áreas, todavia, os eventos que demarcam este trabalho são os eventos de Ensino de História e que contam com simpósios temáticos e grupos de discussão para a apresentação de trabalhos há pelo menos quinze anos. O primeiro evento a ser analisado constitui-se no “Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História – Enpeh”, promovido pela Associação Brasileira do Ensino de História. A primeira versão dele ocorreu no ano de 1993 na cidade de Uberlândia/MG. As versões aqui analisadas compreendem as V, VI, VII, VIII, IX, X e XI, realizadas nos anos de 2001, 2003, 2006, 2008, 2011, 2013 e 2017, nas cidades de João Pessoa/PB, Londrina/PR, Belo Horizonte/MG, São Paulo/SP, Florianópolis/SC, Aracaju/SE e Rio de Janeiro/RJ respectivamente. O segundo evento analisado constitui-se no “Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História – Perspectivas”. Também promovido pela Associação Brasileira do Ensino de História. Os eventos Perspectivas do Ensino de História aqui analisados compreendem suas versões IV, V, VI, VII, VIII, IX e X, realizadas nos anos de 2001, 2004, 2007, 2009, 2012, 2015 e 2018, respectivamente nas cidades de Ouro Preto/MG, Rio de Janeiro/RJ, Natal/RN, Uberlândia/MG, Campinas/SP, Belo Horizonte/MG e Porto Alegre/RS. Realizada a análise dos dados coletados, é possível afirmar que essa temática teve uma valorização considerável no evento de Pesquisadores do ensino de História, pois se passou da inscrição e apresentação de comunicações de pesquisas espalhados em grupos de trabalhos diversos para a existência de grupo de trabalho abordando especificamente o tema. A quantidade de trabalhos abordando essa temática configura algo em torno de 12% do total (um número absoluto de 117 trabalhos) de trabalhos inscritos nesses eventos (considerando um número total de 1002 trabalhos inscritos). Gostaríamos de retomar algumas questões postas na Introdução e ao longo do texto aqui apresentando. Uma primeira delas é que a análise dos dados anteriormente expostos ratifica que, na área de História e nesse caso, mais especificamente a subárea de Ensino de História, a temática do Patrimônio Cultural se não está realmente consolidada, encontra-se em expansão e cada vez mais, valorizada pelos pesquisadores que nela atuam. Outra questão é que mesmo pelo caráter de temática existente na fronteira

entre diversas disciplinas acadêmicas ou conectando-as, não foi preocupação incluir neste levantamento, os dados referentes às pesquisas realizadas em outras áreas de conhecimento e suas relações com o Patrimônio Cultural, como a Arquitetura, a Geografia, a Antropologia, a Arqueologia, a Museologia, ao Turismo, entre outras como as citadas anteriormente, principalmente pelo fato dos números atingirem valores gigantescos e não contribuiriam para as reflexões a que este trabalho se propõe, na relação específica com a História. O que fica patente é ou aumento na área de História das pesquisas, com a temática do Patrimônio Cultural (principalmente quando nos lembramos da possibilidade da inclusão de novos objetos e novas abordagens nessas pesquisas) contribuindo para construção/ampliação dos conceitos sobre o mesmo, bem como sua utilização no ensino da História e a possibilidade de aprendizado em lugares não formais como os lugares de memória e de metodologias como a da Educação Patrimonial. A intensa produção acadêmica pressionada por uma demanda social, decorrente dos processos de democratização e das inscrições de novos atores sociais, cada dia mais plural e diversificada tem garantido a importância do tema para as sociedades contemporâneas. Por fim gostaria de ressaltar a importância do aprendizado nos lugares não formais como os lugares de memória sacralizados ou não. São várias as possibilidades, inclusive no sentido de dar valor e importância, portanto significando para os alunos os seus próprios lugares de sociabilidade, religiosidade, os lugares próximos a esses que a princípio parece-lhes não ter nada a ensinar, mas que com a medição do professor e a utilização de técnicas, metodologias e de produção do conhecimento histórico podem ser encaradas e reconhecidas de forma totalmente diferentes.

Palavras-chave: Patrimônio Cultural; História; Ensino de História; Turismo; Educação.

Os *games* de realidade aumentada e a *mobile learning* como possibilidades na educação patrimonial

Arnaldo Martin Szlachta Junior

Doutor em História pela UEM.

Professor adjunto da área de Prática de Ensino de História e do ProfHistória/UFPE.

arnaldosz@gmail.com

A Educação Patrimonial tem por objetivo trabalhar com diferentes grupos sociais, que convivam uma mesma comunidade, buscando a motivação de ações que defendam a preservação da memória através da tomada de consciência sobre a relevância das gerações, valorizando e resguardando bens patrimoniais. (Machado, 2004, p. 19). Diferente da ideia tradicional de patrimônio histórico que edifica apenas a história de determinado grupo social e/ou identidade, considera-se a diversidade/alteridade para o desenvolvimento do binômio Patrimônio-Cidadania. Proporciona-se assim, o debate sobre o direito à memória, possibilitando ao cidadão comum a possibilidade de destituir a “memória-poder” via agregação e socialização da memória coletiva, quando há o resgate de lembranças compartilhadas e vivenciada por grupos na sua pluralidade e pelas dinâmicas que pertencem a distintas gerações. (Halbwachs, 1990). A Educação Patrimonial nesta reconceituação e o Mobile Learning, quando usados em conjunto, configuram uma possibilidade pedagógica que se inscreve na metodologia ativa. Nesta direção, o uso dos aparelhos móveis (celulares) próprios, com aplicativos de realidade aumentada instalados, podem ser vistos como ferramentas para construção do conhecimento histórico para aulas de história, no caso, no que diz respeito a Educação Patrimonial. Isto, porque através dos games que se utilizam de GPS, podemos descobrir nos espaços dinâmicos da cidade, o que pode

(ou não) ser considerado patrimônio histórico. Um dos encaminhamentos que deverá ser abordado em sala de aula no início da atividade didática-pedagógica relativa ao uso do game de realidade aumentada, é discutir o que seria o patrimônio histórico, para não recair na patrimonialização de tudo. Para isso, o texto de Oriá (1998) pode ser didático ao considerar as três categorias que envolvem a noção sobre patrimônio histórico, como os pertencentes à natureza, os bens culturais como práticas e fazes e por fim os bens culturais como artefato que compõem fontes materiais. O patrimônio histórico-cultural também é um instrumento pedagógico, formal ou não-formal, que “em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados”, permite “levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-as para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural”. (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999, p. 6). Considerando como ponto de partida nossa realidade permeada cada vez mais pela cultura midiática e digital, principalmente entre os jovens, não trazemos necessariamente uma proposta didática-pedagógica, mas possibilidades de aproximação do universo do aluno com ferramentas próprias deste momento, como os games de realidade aumentada no sentido de trabalhar a Educação Patrimonial. (Siman, 2004, p. 88). Seguindo esta linha de pensamento, de que os suportes tecnológicos comunicacionais estão relacionados com a configuração de modos de produção de racionalidades e sensibilidades, partimos de uma definição multidisciplinar (e não limitante) de game, entendendo que além de entretenimento, este é capaz de desenvolver outras propriedades, inclusive a aprendizagem. Marcella Albaine Farias Costa ressalta, utilizando-se de vários referenciais, que o jogo, em geral, permite ampliar os conhecimentos gerais, desenvolver a atenção e o reflexo, bem como a socialização e a capacidade de lidar com perdas e vitórias. Os videogames podem servir como ferramentas para “aumentar a capacidade do cérebro para o aprendizado, ajudando no controle cognitivo, na habilidade espacial, no autodomínio, na autoconfiança. No desejo de aprender, na motivação e na excitação. (Costa, 2017, p. 26-27). Os games de realidade aumentada que tem como suportes os tablets e smartphones como *Pokémon GO*, *Ingress* e *Geocaching*, utilizam o localizador GPS e a câmara para interagirem ao ambiente no qual o jogador está envolvido.

Esses jogos introduzem em pontos do GPS marcações para interação (podendo ser *PokéStops* e *Ginasiums*, portais ou contêineres, entre outros, de acordo com o enredo proposto do game. *Ingress* (lançamento em 2012) é um jogo multijogador massivo online de realidade aumentada baseado em localização. O jogo baseia-se em uma história sobre ficção científica. A competição de *Ingress* é, principalmente, entre duas facções opostas (equipes: Iluminados e Resistência) e os jogadores nunca interagem diretamente no jogo ou sofrem qualquer tipo de dano além de temporariamente faltar-lhes XM (a energia que alimenta todas as ações, exceto movimento e comunicação). A jogabilidade consiste em captar “portais” e vinculá-los para criar triangulares “campos de controle” virtuais sobre áreas geográficas. O progresso no jogo é medido pelo número de “unidades de mente” (MUs) capturadas por meio de campos de controle, ou seja, pessoas nominalmente controladas por cada facção. Pokémon GO e *Ingress* compartilham uma série de características já que são desenvolvidos pela mesma empresa, a Niantic Labs, e apostam na mesma jogabilidade. Esses portais do *Ingress*, os contêineres do Geocaching e os *PokéStops* e *Ginasiums* de *Pokémon GO* correspondem a locais reais no mundo todo, que são lugares de mais passagem das pessoas: praças, monumentos, escolas, igrejas, parques, universidades, monumentos etc. Nos dois jogos, grande parte dos locais revelam o patrimônio histórico local. O game Geocaching é um dos melhores em termos de desenvolvimento e ecossistema, por ser desenvolvido por uma empresa de grande porte, comparável à Niantic Labs. Nele, o usuário é convidado para uma espécie de “caça ao tesouro” e seu objetivo é procurar por objetos escondidos em contêineres ou caixas, denominados *geocache*s, espalhados na cidade. Diferente de *Pokemon Go*, que se utiliza de pontos fixos a todos os usuários, em *Geocaching* você recebe pontos distintos de acordo com seu equipamento, e ainda pode definir pontos para esconder tesouros. Para o que nos interessa neste texto, estes games nos remetem a outra característica: conhecer o patrimônio histórico da cidade. E de uma forma mais compatível com o universo cultural do aluno. Ressalva-se que nós, na contemporaneidade, estamos nos afastando da experiência de flunar pela cidade, de forma que possamos percebê-la, senti-la, ver a história que é nela mesma contada por intermédio de seus patrimônios históricos. O jogo pode nos lembrar que estes lugares existem e que podemos nos reconhecer como pertencentes a eles e subsequentemente

à história que contam, nem que para isso tenhamos que mobilizar a crítica sobre o patrimônio histórico “tradicional” que heroiciza determinados personagens e grupos em detrimento de outros. O game pode ser multilinear; mas o próprio jogador a constrói em acordo com sua iniciativa na busca de direções. Aproveitando as transformações tecnológicas que incidem na histórica e na cultura é possível discutir o patrimônio histórico, inclusive quanto à sua definição. Uma franquia de lanchonete pode ser posto-chave de um jogo por ser bastante frequentado, pode revelar uma formação cultural contemporânea que preza o fast food, a velocidade até mesmo do hábito básico de comer, mas não significa que seja um patrimônio histórico, na medida em que nem tudo pode ser patrimonializado/relativizado.

Palavras-chave: Ensino de História; Games; Jovens; Educação patrimonial; Cidadania.

Um mar de histórias: a produção de materiais pedagógicos no Museu da Maré

Carina Martins Costa

Doutora em História, Política e Bens Culturais pela FGV-CPDOC.
Professora adjunta da Escola Superior de Desenho Industrial da Uerj.
Grupos de Pesquisa: Escritas da história em museus: objetos, narrativas
e temporalidades e Núcleo de Estudos em Educação Democrática.
martinsgaruda@gmail.com.

Educar a partir dos museus e, logo, em diálogo com temporalidades e culturas distintas, exige uma compreensão dos desafios do cenário contemporâneo para que possamos avançar em relação à ênfase na transmissão vertical de informações, que pouco sentido tem tanto para uma geração de estudantes hiperconectada como para aquela que permanece desprovida de acesso aos equipamentos culturais. Assim, pensar no valor da educação histórica no Brasil implica o enfrentamento da profunda desigualdade social que constrói uma sociedade excludente e autoritária, que ancora sua narrativa em uma memória oficial produtora de muitos esquecimentos em relação à sua diversidade constitutiva. Assim, os museus históricos muitas vezes escamoteiam a disputa por memórias, o que tem sido, principalmente nas últimas décadas, alvo de críticas, problematizações e enfrentamentos. De qualquer forma, tal especificidade pode ser compreendida em um panorama de intensas transformações, no qual o impacto das novas tecnologias na vida cotidiana, os novos padrões de consumo e de lazer, o desenvolvimento dos meios de transporte, aliados a mudanças profundas nos conceitos de trabalho, família e religião, desestabilizaram os pilares tradicionais da civilização ocidental. Se, poucas décadas atrás, os conceitos modernos de tempo e espaço eram bússolas razoáveis para nos orientarmos nos traçados da realidade, atualmente assistimos à profunda, veloz e ainda imensurável transformação

dos mesmos. Esse contexto é marcado, ainda, pelo estranhamento, pela perda da experiência, pelo esfacelamento dos elos entre gerações e pelo presenteísmo constante. Segundo o historiador Edgar De Decca (1992, p. 58), a criação de novos lugares de memória objetiva o preenchimento deliberado dos vazios deixados pela destruição da memória espontânea, gerada e transmitida por meio do compartilhamento de vivências. Tal situação nos leva, de acordo com a análise de Andreas Huyssen (2000), à obsessão pela memória, materializada por sua difusão em escala mundial, levada a cabo pela indústria cultural globalizada. O fraturamento do tempo vivido, aliado ao temor do esquecimento, engendraria, nas palavras do autor, uma “febre mnemônica”, reforçada pela musealização do cotidiano. (Huyssen, 2000). Tradicionalmente, os museus, enquanto lugares de memória e esquecimento, forjaram projetos educativos para os cidadãos, quaisquer que sejam as definições de educação e/ou cidadania. Os museus da modernidade foram marcados pelo caráter disciplinador, explícito na organização do tempo e dos espaços, na vigilância do patrimônio e na sacralização de objetos e culturas. Os principais objetivos destas instituições seriam educar o indivíduo, estimular seu senso estético e afirmar o nacional. (Chagas, 2001). Em linhas gerais, a concepção da ação educativa em museus históricos brasileiros centra-se na organização de narrativas consideradas relevantes à história da nação, por meio dos objetos colecionados. Em um ambiente de autoridade, legitimado pela simbologia do poder, podemos observar que a tendência monologizante da enunciação do discurso não implica em silenciamentos cognitivos. Diferentes estratégias de leitura são lançadas pelos sujeitos no processo de ressignificação do mesmo e a ação pedagógica é fundamental para a produção de leituras e ressignificações. Todas essas observações sugerem que a construção de ferramentas para leitura dos discursos museológicos sobre a História pode possibilitar tanto a consolidação de um repertório homogêneo e conservador quanto sua ressignificação. Dessa forma, o ensino de História pode atuar na instrumentação crítica para a formação de leitores de mundo. Assim, o tema da pesquisa-ação apresentado centra-se na construção de estratégias pedagógicas que mobilizem saberes, fazeres e afetos no Museu da Maré, no Rio de Janeiro. Com este objetivo, selecionamos o Museu da Maré (Rio de Janeiro/RJ) como cenário para a proposta de desenvolvimento de materiais pedagógicos que auxiliem a construção de habilidades

formativas para a aprendizagem histórica em museus. O trabalho educativo nos museus brasileiros pode contribuir sobremaneira para a difusão dos bens culturais. No entanto, não basta apenas garantir a democratização do acesso aos mesmos, é preciso formar leitores críticos aptos para a fruição, a compreensão de mensagens, a desconstrução de discursos, a contextualização das fontes e a análise das possibilidades artísticas e estéticas, bem como a produção cultural que envolve a projeção de múltiplas vozes no campo patrimonial. Neste sentido, produzir materiais pedagógicos para um projeto tão inovador como o Museu da Maré, criado com o objetivo de dar a ver e conectar memórias produzidas na favela, poderá tanto contribuir para maior difusão desta experiência como para ampliar as possibilidades de educação nos museus considerados como “tradicionalistas”. O potencial educativo dos museus é muito expressivo e precisa ser mais bem aproveitado. Nosso produto visa o início de um processo de instrumentalização para pensar o acervo de uma instituição específica, mas que dialoga com experiências internacionais de apropriação do museu para o fortalecimento de sua função social. Acreditamos que o aprimoramento desses instrumentos culturais sejam um importante passo para a inclusão cultural no museu, instituição que, historicamente, mantém-se distanciada da maior parte da população brasileira. Neste caso, em específico, o desafio é contrário: ampliar a inclusão que o Museu da Maré promove por meio da ampliação de seu discurso e potência. Em um primeiro momento, analisamos o processo de constituição do Museu da Maré e seu acervo, bem como as duas exposições permanentes construídas por ele. As fontes mobilizadas foram: entrevistas, estudo dos planejamentos expográficos e dos textos expositivos, bem como a realização, dentro do espectro de pesquisa-ação, de oficinas abertas a toda comunidade para pensarmos coletivamente sentidos do Museu, da exposição e de objetos. Em um segundo momento, foram analisados materiais pedagógicos de diversas instituições museais do Brasil e do mundo, a fim de investigar concepções de ensino-aprendizagem, mobilização das fontes, estratégias didáticas, presença de polifonia, atividades produzidas, dentre outros temas. A terceira etapa foi a produção do material em processo de cocriação que envolveu toda a equipe do Museu da Maré, como também professores e interessados/as em geral. O produto proposto foi composto por duas partes principais, a saber, o livretinho/ almanaque e

o jogo “Um mar de Histórias”. A consecução do produto foi realizada a partir de diálogos teóricos na fronteira entre as pesquisas do ensino de História, da educação e da museologia. O livreto “Um mar de História” buscou contextualizar a formação do Museu da Maré e seu acervo; problematizar a história e a diversidade do local; discutir diferentes memórias; refletir sobre as temporalidades e propor leituras do acervo. As pranchas de atividade objetivam o desenvolvimento das habilidades de observação, inferência e comparação a partir da visita à exposição. Por fim, os jogos pedagógicos foram produzidos para estimular a ludicidade, sem renunciar ao potencial educativo. Neste sentido, o “jogo da memória” foi construído tendo por referência o diálogo entre peças de acervo, temporalidades distintas e a dinâmica memória/esquecimento presente em todos os museus. Pretende-se, com a produção dos materiais pedagógicos, ampliar o diálogo entre Museu da Maré e escolas; aumentar o número de visitantes; formar professores/as para o uso do material em Oficinas na própria instituição e, por fim, potencializar as ações do Museu da Maré, fortalecendo seu papel nacional e mundial na construção e amplificação de memórias subterrâneas ou com pouca visibilidade.

Palavras-chave: Ensino de História; Museus; Educação; Materiais pedagógicos; Ações educativas.

Patrimônio e Ensino de História: anúncios a partir de pesquisas no ProfHistória

Carmem Zeli de Vargas Gil

Doutora em Educação pela UFRGS.
Professora da Faculdade de Educação e do ProfHistória/UFRGS.
Membro do Grupo de Pesquisa do LHISTE.
carmemz.gil@gmail.com

Caroline Pacievitch

Doutora em Educação pela Unicamp.
Professora da Faculdade de Educação e do ProfHistória/UFRGS.
Membro do Grupo de Pesquisa do LHISTE.
caroline.pacievitch@ufrgs.br

Esta comunicação apresenta resultados da análise de 15 dissertações desenvolvidas em mestrados profissionais em Ensino de História a partir da seguinte pergunta: que relações e significados se estabeleceram entre educação patrimonial e ensino de História? Trata-se de parte de um projeto de pesquisa intitulado Ensino de História, Patrimônio e Cultura Digital, em desenvolvimento na Faced/UFRGS no período de 2018-2020. Para esta apresentação, dirigimos o foco para dissertações defendidas no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) que tivessem se concentrado em educação patrimonial e ensino de História. A busca pelas dissertações realizou-se no portal EduCapes, utilizando as palavras-chave “ensino de história”, “patrimônio” e “educação patrimonial”, durante os meses de novembro e dezembro de 2017. Do total de 103 dissertações encontradas, 15 foram selecionadas para análise, por conterem no título ou no resumo alguma relação entre ensino de História e educação patrimonial. Nossas perguntas centrais foram: que relações e significados se estabeleceram entre educação patrimonial e ensino de História? Como se desenvolveram as pesquisas a partir da relação entre teoria e prática? Para isso, construímos um

perfil dos autores (indicando instituição, sexo e temática) e identificamos as problemáticas, os objetivos, os referenciais teórico-metodológicos e as conclusões expostas nas dissertações. Por fim, questionamos as relações (implícitas ou explícitas) entre ensino de História e educação patrimonial e a dimensão pedagógica da investigação. Cotejamos os dados com nossos próprios referenciais a respeito de Ensino de História e Educação Patrimonial. Encontramos 09 mulheres entre os 15 autores. Predomina a região Sudeste, notadamente a cidade do Rio de Janeiro. As demais pertencem ao estado do Rio Grande do Sul ou ao Tocantins. Observa-se que as dissertações exploram mais o patrimônio dito material, notadamente acervos de museus e arquivos, monumentos, espaços das cidades e objetos escolares. A partir desses temas, autoras e autores levantaram uma série de problemáticas de pesquisa e/ou de intervenção didática, que classificamos baseadas na forma como redigiram suas perguntas centrais: a) usos do patrimônio como ferramenta para ensinar História, b) incentivo ao pensar historicamente ou a conhecer o passado, c) sensibilização para a importância de um dado patrimônio, d) contribuição para a formação cidadã ou identitária. A categoria que mais aparece nas problemáticas dos trabalhos é o patrimônio como ferramenta para ensinar História. Considerar seu uso no ensino de História como ferramenta seria, então, o mesmo que pensá-lo como documento/monumento? Certamente não, pois não cabe ao ensino de História valorizar memórias, mas debatê-las, descortinando processos de seleção, atribuição de valores e silenciamentos. Mesmo com diferenças na redação das problemáticas, os “produtos” apresentados nas dissertações são, predominantemente, guias, roteiros ou sequências didáticas, construídos – majoritariamente – para que os estudantes reconheçam e se apropriem desse patrimônio e, em menor medida, questionem seu processo de patrimonialização e reflitam ou criem outras propostas. Nas descrições desses materiais percebe-se que as atividades se dividem entre momentos de exposição sobre o bem cultural em questão, cotejamento com outros tipos de documentos, discussões, leituras e exercícios. São menos frequentes as atividades que permitem construir conceitos, questionar e contextualizar a constituição de cada bem cultural, ou pensar em distintas possibilidades de patrimonialização. Parece forte o pressuposto de que basta o contato com os bens patrimoniais para que espírito crítico, pensamento histórico e cidadania se

desenvolvam. Dessa forma, a dissertação não pode ser definida apenas pelo “produto”, mas pela conexão entre questões que surgem da vida profissional docente, as discussões teóricas pertinentes e as escolhas metodológicas (que podem ou não resultar na sistematização de um material didático). Assim, apesar de as problemáticas estabelecerem vínculos diversos entre patrimônio e ensino de História, predomina o entendimento do patrimônio como uma ferramenta para conhecer, valorizar e preservar o passado. É possível que esse descompasso entre problemáticas e “produtos” tenha relação com os referenciais teórico-metodológicos escolhidos pelos autores e autoras, visto que a obra referenciada em 12 das 15 dissertações é o Guia Básico de Educação Patrimonial (Iphan, 1996), que contribuiu para afirmar a conexão direta entre o conhecer, o preservar e o valorizar. É intrigante notar que os autores das dissertações citam, ao lado do Guia Básico de Educação Patrimonial, Francisco Régis Lopes Ramos, assim como Mário Chagas que, em teoria, tensionam a valorização das memórias expressa na tríade conhecer-valorizar-preservar como fundamento para as práticas de Educação Patrimonial. Os autores das dissertações recorrem a referências sobre memória e teoria da História para justificar uma premissa: a de que os jovens de hoje não se interessam pela História (ou pelo passado) e, com isso, perdem a capacidade de raciocínio crítico, a possibilidade de construir identidades e de atuar como cidadãos. Para justificar esse diagnóstico, recorrem ao conceito de “presentismo” tomado de Hartog, por vezes cotejado a reflexões de Koselleck ou de Jörn Rüsen. A conexão com a memória se dá por meio de Pollak, Huyssen, Le Goff ou Pierre Nora, referências para noções de que a memória é construída a partir do tempo presente e que se relaciona com significados atuais e projetos de futuro, além da conexão com construção de identidades. É também relevante, nos casos de Hartog e de Huyssen, a recorrência aos “usos do passado”, derivando disso a preocupação de que os jovens estejam atentos às manipulações. Como visto, a aposta no enriquecimento do referencial da teoria e metodologia da História como antídoto para a dicotomia entre teoria e prática parece não ser suficiente na presente análise. É necessário tramar os referenciais da História, da educação, da museologia e do ensino de História (entre outros) a partir das exigências das problemáticas das dissertações, sem pensar numa hierarquização de referenciais que, por si, poderiam dar conta da dimensão

pedagógica dessas pesquisas. Constata-se, portanto, que o foco desses trabalhos permanece na metodologia de ensino e que, por vezes, mesmo esta é apresentada como se fosse auto evidente, sem recorrência a algum possível referencial teórico adotado, tampouco a outros trabalhos semelhantes que pudessem apoiar a investigação. O tipo de “produto” nem sempre é discutido em sua conceituação, natureza e limites: oficina, sequência didática, guia, roteiro são tomados como naturais e não parecem demandar reflexão sobre sua estrutura. São raras as conexões entre os pressupostos de História, ensino e patrimônio adotados e o produto final. Nesse sentido, a relação entre teoria e prática nem sempre se estabelece, nas dissertações, como práxis. Parece ser necessário intensificar os esforços para as conexões entre os problemas que emergem da prática profissional, os estudos teóricos e o desenvolvimento da pesquisa e de sua dimensão propositiva, no sentido de complexificar as questões, ampliar a escuta das aprendizagens dos estudantes e ousar no movimento de confrontar as proposições à produção da área e aos conceitos adotados. Constatamos a preocupação dos professores/as com a construção de práticas pedagógicas que possibilitem aos seus alunos estudar o tema do patrimônio. As concepções teóricas que embasam as dissertações estudadas, no que diz respeito ao tema da Educação Patrimonial, continuam sustentadas no tripé conhecer-valorizar-preservar, embora operando com um conceito de patrimônio que evidencia a natureza histórica de sua construção. Concluimos pela necessidade de aprofundar as relações entre as diversas disciplinas mobilizadas pela questão de pesquisa e refletir sobre a coerência entre os conceitos e pressupostos na dimensão propositiva das dissertações.

Palavras-chave: ProfHistória; EduCapes; Patrimônio; Educação patrimonial; Ensino de História.

Memória, patrimônio e saberes em diálogo: do visitante ao mediador

Elizabeth Aparecida Duque Seabra

Doutora em Educação pela Unicamp, com estágio pós-doutoral em Ciências da Educação pela Universidade do Minho, Portugal.

Professora adjunta do Curso de Licenciatura em História/UFVJM.
elizabeth.seabra@ufvjm.edu.br

O texto aqui apresentado tem como foco a prática de mediação de visitas realizada no Museu Tipografia Pão de Santo Antônio, em Diamantina, MG. Este museu, inaugurado em 2015, se apresenta ao visitante como um espaço expositivo que recria um ambiente de uma antiga tipografia com máquinas impressoras, cavaletes tipográficos, mobiliário e clichês dispostos em torno de uma grande máquina tipográfica que entra em funcionamento ao final da apresentação para os visitantes. O museu foi construído no mesmo local que existia uma tipografia responsável pela publicação do jornal Pão de Santo Antônio ao longo do século XX. Além da exposição, o museu dispõe de um acervo de mais de quatro mil exemplares de jornais impressos. O estudo a ser apresentado parte da história do museu, dos usos do seu acervo por diferentes sujeitos e das práticas que favorecem o entendimento de uma atmosfera que compõe uma “cidade colonial” mineira. Esta apresentação é parte de uma pesquisa mais ampla realizada na Residência Pós-doutoral em Ciências da Informação na UFMG, em 2018 que, por sua vez, teve por objeto inicial a investigação das práticas de visitas a museus consideradas a partir da lógica de seus visitantes empreendida no doutorado, concluído em 2012 na Unicamp. A continuidade das pesquisas sobre museus e visitantes demandou uma ampliação dos referenciais teóricos e metodológicos. Os debates sobre patrimônio cultural e práticas museais considerando as concepções de mediação cultural que se debruçam sobre as práticas informacionais de

forma crítica e reivindicam o foco nos sujeitos, ou usuários. Como objetivos específicos buscou-se: problematizar e aprofundar a dimensão investigativa da pesquisa empírica sobre usuários em dois cenários distintos: um museu e uma biblioteca considerando as práticas informacionais presentes em ambos os ambientes culturais. Neste segundo momento, a pesquisa passou a dialogar com o campo epistemológico da Ciência da Informação no qual se articulam uma pluralidade de estudos e abordagens sobre usuários da informação, em especial aquelas que buscam compreender as práticas informacionais como um campo que permite problematizar o próprio conceito de informação e outros que definem a museologia, a arquivologia e a biblioteconomia. Frente à proposta de um novo cenário de pesquisa que pode ser descrito do ponto de vista teórico metodológico como um olhar informacional, entendido como um ato fundador básico de produzir existência material aos pensamentos, ideias e simultaneamente utilizar os registros materiais para construir ideias e pensamentos. (Araújo, 2014, p. 154). Nesta nova perspectiva, estudar usuários é buscar um aprofundamento das matrizes teóricas do campo da Ciência da Informação e mobilizar as pesquisas para alimentar questões postas pelos próprios usuários, nas experiências formativas e nas instituições clássicas de patrimônio e memória, como os arquivos, bibliotecas e museus. Atentar para o dinamismo do campo da biblioteconomia, arquivologia e museologia e preocupar-se com os fluxos e circulação da informação do ponto de vista das questões que impactam os usuários, como as tecnologias digitais, redes sociais, identidades, dentre outras (Araújo, 2014) é um movimento de renovação conceitual do campo da Ciência da Informação que interessa também ao também ao ensino de história. Do ponto de vista teórico desdobramos desse debate um primeiro plano de análise, que considera duas instituições patrimoniais. Sobre elas comparecem um esforço de problematização da própria tipologia das instituições, a necessidade de identificação das funções básicas dos acervos e coleções, a importância do tratamento curatorial que recebem os objetos e registros patrimoniais, bem como a análise das práticas informacionais promovidas por seus profissionais. Com isso, destaca-se uma questão, que parece evidente: em que medida essa tipologia de identificação das instituições marca, ou não, os usuários e suas práticas. Em segundo plano da análise, serão consideradas as ligações promovidas entre os procedimentos

de salvaguarda, classificação, comunicação, planejamento, avaliação, ligados à produção da informação e delimitadores entre o campo do patrimônio que perpassam o ensino de história. Esses confrontos e contornos podem ser observados nas ações cotidianas e comuns de pesquisa, estudo e uso das exposições, documentos e objetos pelos usuários, considerando critérios de relevância e necessidade de informação, os processos de arranjos, organização e exposição promovidos pelas instituições e seus usuários. Uma análise das práticas informacionais pode ser entendida em uma dupla dinâmica: o uso da informação como resultado de uma aplicação por parte dos sujeitos de significados atribuídos coletivamente e, o conjunto de referências sociais construídos pelos sujeitos no decurso de suas ações sociais. (Araújo, 2014, p. 131). Ou seja, novamente, visitantes e instituições aparecem em diálogo. O conceito de práticas, no sentido amplo de usos, permite a problematização das formas coletivas com as quais os sujeitos se relacionam com os processos informacionais em seus vários papéis: profissionais, mediadores, produtores e gestores. Tal perspectiva fundamenta, do ponto de vista teórico e metodológico, o estudo dos usos e sentidos informacionais expressos pelos diversos usuários das instituições patrimoniais, considerados em suas dinâmicas socioculturais e interações. As práticas informacionais permitem perceber as possíveis relações entre os usuários e os sistemas de informação articulados aos contextos de uso e os critérios coletivos de relevância e necessidade de informação. A visita de estudantes da Educação Básica à exposição de museus, por exemplo, e a narrativa do mediador são problematizadas na busca das intenções que norteiam a ação, a produção de sentidos e os usos das informações expressos pelos próprios sujeitos. Os procedimentos de investigação, neste segundo momento, continuaram privilegiando a observação direta, o registro fotográfico, os depoimentos orais e a leitura documental. Aqui será destacada a análise destas entrevistas e da narrativa elaborada pelo mediador para apresentar o museu aos seus diversos públicos. O cruzamento e a análise dos documentos produzidos pelo museu, como o seu catálogo a fala do mediador durante as visitas e os desenhos dos visitantes resultou em gama de significados atribuídos coletivamente e um conjunto de referências sociais construídos pelos sujeitos no decurso de suas ações. Pode-se também fundamentar do ponto de vista teórico e empírico o estudo dos sujeitos imbricados em suas dinâmicas socioculturais

e interações com o patrimônio cultural. Pretende-se apresentar de maneira detalhada este movimento em relação à mediação no Museu Tipografia Pão de Santo Antônio. O primeiro movimento da pesquisa foi deslocar o foco da instituição Museu para um conjunto de práticas informacionais e refazer um percurso da cultura do impresso para os usuários/visitantes. A aproximação com as práticas informacionais, a partir da história do Museu e dos vestígios deixados por diferentes usuários em relação as suas exposições, implicou considerar como são produzidas e circulam em um prédio musealizado de uma cidade colonial mineira, práticas sociais situadas em relação ao ensino de história. A problematização no Museu Tipografia Pão de Santo Antônio e das formas coletivas com as quais os sujeitos relacionam processos informacionais em seus vários papéis no Museu levou a fundamentar novas dinâmicas socioculturais e interações entre diferentes sujeitos.

Palavras-chave: Museu; Tipografia Pão de Santo Antônio; Mediação; Patrimônio; Ensino de História.

Da sala de aula para o cemitério: educação patrimonial no Ensino da História que brota dos túmulos

Francisca Nailê Bernardo de Araujo

Mestranda em Ensino de História pelo ProfHistória/UFMT.
Professora de História na rede de ensino estadual de Mato Grosso (Seduc-MT).
naile.historia@gmail.com

Cristiane Thais do Amaral Cerzósimo Gomes

Doutora em História pela PUC-SP, com estágio pós-doutoral em História pela PUC-Goiás.
Professora associada do Departamento de História e do ProfHistória/UFMT.
cris.cerzosimo@gmail.com

Com o objetivo de dinamizar as aulas de História para além dos muros da escola, esse estudo apresenta a possibilidade de que através do estudo do Patrimônio Cultural a partir do território urbano do cemitério, os estudantes possam conhecer a História Local, mediada através da Educação Patrimonial. O estudo da História Local se constitui nesse trabalho estratégia para aproximação entre o ensino de História, proposto no currículo escolar, e a realidade vivenciada pelos estudantes. Partindo do princípio de que através do patrimônio cultural e, portanto, do contato com os bens culturais, os estudantes podem aprender sobre a História Local, proponho a sua articulação com o ensino de história, através da Educação Patrimonial. Dessa forma, para o desenvolvimento dessa proposta de trabalho escolhi o território urbano do cemitério, que para além de sua função habitual é aqui concebido como patrimônio cultural e, portanto, como lugar de ensino e aprendizagem que proporciona a leitura da história, da cultura e da memória de uma sociedade. A partir das reflexões sobre o ensino de História e desafios postos para essa disciplina, dado os embates atuais em relação à disciplina de História e às questões políticas, em esfera nacional e em sala de aula, coloco as seguintes questões: o que nós como professores de história podemos fazer para evitar;

para além do silenciamento do passado, o silenciamento da disciplina que escolhemos ensinar? O que como professores podemos fazer para tornar as nossas aulas mais dinâmicas e interessantes para o estudante do século XXI? Como podemos formá-lo? Como competir ou usufruir das tecnologias tão presentes nas mãos, nos ouvidos e no pensar dos nossos estudantes? Como motivar o estudante, marcadamente presentista, a olhar e querer estudar o passado? Que estratégias utilizar nas aulas de História para ressignificar a percepção dos nossos estudantes em relação ao passado, em função do presente que se vive e de um futuro em que se pretende estar? Assim, apresento o presente trabalho que tem como proposta dinamizar as aulas de História para além da sala de aula com a saída dos estudantes para um ambiente que, no mínimo, desperta curiosidade e desejo de investigação: o cemitério da cidade. Os objetivos específicos foram: 1) Compreender o Cemitério de Nossa Senhora da Piedade, localizado no centro histórico da cidade de Cuiabá, como lugar de memória e de ensino-aprendizagem, lugar de memória, história e cultura; 2) Analisar as percepções dos estudantes e a apropriação/construção do conhecimento histórico a partir das narrativas produzidas pelos mesmos, bem como o desenvolvimento de Educação Patrimonial; 3) Elaborar um roteiro de aula mediada no Cemitério da Piedade de Cuiabá, com roteiro e dados históricos e arquitetônico desse território urbano, construído em meados do século XIX, para auxiliar as aulas de campo de professores e estudantes. Entendendo o espaço da cidade como espaço de relações entre homens e grupos sociais que nele vivem, configurando-se em espaço vivido e territorializado, conforme conceito de território ou territorialidade discutido por Rolnik. Assim, para além de ser apenas um espaço definido no mapa, o território traz em si a marca de ser um espaço real vivido, o que o condiciona como território. Para o estudo dos espaços constituídos, ou seja, a leitura de um espaço da cidade, seja ele qual for, se requer a leitura das entrelinhas, a percepção dos significados dados pelos sujeitos que construíam ali sua história, sua memória e suas experiências. Aqui, temos o que seria a noção de territorialidade, que justifica com que consideremos o espaço do cemitério como território urbano e que permite, portanto, essa leitura da cidade. Pierre Nora (1993) resente-se da descontinuidade que vivemos hoje em relação ao passado. Pois, marcada por uma ideia de mudanças constantes, a sociedade é condenada ao esquecimento

do passado, que por ela de alguma forma tem sido apagado ou destruído em função de uma dada concepção de modernidade, que coloca em oposição o novo ao velho, o moderno ao antigo, determinando que aquilo que é velho e antigo deve ser superado. Entendendo a função da História com objetivo de lutar contra o esquecimento, contra uma perspectiva moderna de que os “rastros devem ser apagados”, o grande desafio que se coloca para nós historiadores é o restabelecimento das tradições e das narrativas em nossas sociedades: num ato de “apanhar tudo o que é deixado de lado como algo desprovido de significado, algo que parece não ter importância e nem sentido, algo que a história oficial não sabe o que fazer.” Seria rememorar para educar no presente, evitando que os mesmos erros se repitam no futuro. A memória coletiva, para Pierre Nora, é o que fica do passado vivido dos grupos sociais ou o que os grupos fazem do passado. Assim, há uma relação entre o vivido e o aprendido, entre o vivido e o transmitido. Por isso, é fundamental considerar a importância que os monumentos, que aqui se traduzem nos túmulos, como bens culturais, para a estruturação da memória dos estudantes em relação ao passado, estabelecendo a compreensão da realidade em que se vive. No processo de valorização da memória coletiva, os monumentos se configuram legitimadores da rememoração e valorização do passado. Nesse trabalho propõe a leitura dos cemitérios, enquanto lugar de memória que repleto de simbologia pode ser interpretado para compreensão e estudo da história de uma local, sua cultura e forma de organização social, política e econômica. Assim, as práticas construídas entre professores e estudantes, relativas à experiência de se perceberem como moradores de uma dada cidade na sua contemporaneidade, podem favorecer que esses sujeitos históricos possam ultrapassar a “diluição da dimensão de tempo, de espaço, e o esfacelamento das relações sociais”, que como observado está cada vez mais presente nas sociedades atuais. Como preparação para a saída da sala de aula para o cemitério, serão trabalhados com os estudantes os conceitos de patrimônio cultural, identidade, memória. A ideia a partir dos conceitos e dos conhecimentos prévios dos estudantes é definir o cemitério como patrimônio cultural, como lugar que guarda memórias e conta a história da cidade, desde o seu portão até os túmulos, seja a partir das inscrições ou da sua arquitetura, bem como do contexto histórico em que foi construído. Como atividade proposta elaborar-se-á, em parceria com os estudantes um

roteiro de visita mediada a ser colocado em prática nas visitas ao cemitério. Atividade que será realizada ao menos por duas vezes, para melhor consolidar o olhar investigativo dos estudantes. Um ensaio dessa experiência da saída da sala de aula para o cemitério se deu numa escola de ensino Médio em tempo integral, da cidade de Cuiabá/MT, com uma disciplina eletiva denominada A História que brota dos túmulos: conhecendo Cuiabá a partir do cemitério. Com aulas campo nos dois cemitérios mais antigos da cidade, o Cemitério Nossa Senhora da Piedade e o do Porto, os estudantes vivenciaram uma experiência curiosa e diferente de aula de História a partir do território do cemitério. Entendendo o cemitério como parte da cidade, pois convive com ela em grande parte da sua história, esse espaço específico como um lugar de memória urbana, abre possibilidades de contar a sua própria história inserida no contexto dessa realidade sociocultural. Nesse espaço, cria-se emoções, associações e ideias que muitas vezes só seriam percebidas na infância, pois ao envelhecer as pessoas, muitas vezes, deixam de entender os lugares e as coisas como possibilidades de dar asas a nossa imaginação. Palavras-chave: Ensino de História; Patrimônio; Memória; Cemitérios; Cuiabá/MT.

História local e regional: o uso do museu temporário como prática de ensino nas aulas de História

Franscielly Vago Moschen

Mestranda em Ensino na Educação Básica no Centro Universitário pela UFES.
Integrante do Núcleo de Pesquisa em Ensino, Política e Sociedade (NUPEPS).
Professora de História na educação básica municipal de São Matheus/ES.
fran_hist@hotmail.com

Maria Alayde Alcantara Salim

Doutora em Educação pela UFES.
Professora adjunta do Departamento de Educação e Ciências Humanas e PPGEEB/UFES.
maria.salim@ufes.br

O município de São Mateus, um dos mais antigos da região norte do estado do Espírito Santo, possui uma história muito rica e complexa que, infelizmente, vem sofrendo com o descaso público e a falta de interesse na preservação de seu passado. Ao caminharmos pelas ruas da cidade, nos deparamos com casarios, prédios públicos e igrejas que, marcados pelo desgaste do tempo e pela falta de preocupação com a história, são testemunhos da inexistência de atenção com o patrimônio histórico local. Os poucos museus públicos, em funcionamento na cidade, apresentam um acervo descuidado e desorganizado e além do número reduzido de funcionários que trabalham nesses órgãos públicos, ainda percebemos a falta de formação para as funções que exercem. A omissão é ainda maior quando se fala de museus privados, pois os mesmos estão de portas fechadas para o público devido a desavenças e/ou interesses políticos. Na função de professora de História, da rede pública de ensino do município de São Mateus, e sentindo-me afetada diretamente pela falta de cuidado com a preservação da nossa história, percebi a importância e a dificuldade de se trabalhar com a História Local e Regional, em sala de aula. A idealização da pesquisa surgiu durante o desenvolvimento das aulas de História, nas quais ficou perceptível que a maioria dos alunos não se via na qualidade de sujeitos históricos e acreditava que somente as grandes personalidades, eleitas pela história oficial são

capazes de produzi-la. Na concepção dos estudantes, a história da região onde eles vivem não é relevante, pois apenas os fatos e personagens retratados nos livros didáticos de História, de fato, construíram um passado que merece ser estudado e analisado. Diante desse contexto, verifiquei a necessidade de se pensar em uma prática de ensino que favorecesse a problematização, a crítica, a produção de conhecimento autônomo, o processo de dessacralização dos heróis e de valorização da História Local e Regional com enfoque no aluno e na sua família como produtores de história. Nessa perspectiva, a pesquisa ganha forma e se define a temática: o ensino da História Local e Regional como forma de romper com o modelo tradicional de se ensinar História. O objetivo desse trabalho é analisar como o ensino da História Local e Regional pode contribuir com rompimento do paradigma tradicional do ensino de História, aproximando o aluno da disciplina e mostrando que ele e sua família são sujeitos produtores de história. De acordo com Burke, os historiadores tradicionais pensavam “[...] na história como essencialmente uma narrativa dos acontecimentos”. (Burke, 1992, p. 12). Eles defendiam a concepção de que se o documento histórico fosse autêntico, o historiador conseguiria encontrar a “verdade histórica”. “Segundo o paradigma tradicional, a História é objetiva. A tarefa do historiador é apresentar aos leitores os fatos [...] como eles realmente aconteceram”. (Burke, 1992, p. 15). Sob a ótica da Nova História, o ensino de História, nas últimas três décadas, sofreu profundas mudanças de ordem didático-pedagógica, principalmente em relação às suas abordagens, temáticas e procedimentos. (Oliveira, 2012). É sob o viés da Nova História, abordando a História “vista de baixo” que a presente pesquisa se norteará, pois pretendemos levar para sala de aula a história-problema, que utiliza uma grande variedade de documentos históricos ao abordar o pretérito de modo crítico, construindo assim, um conhecimento autônomo. A pesquisa-ação tem por foco a resolução de um problema através de uma ação transformadora gerando, desse modo, transformação da realidade investigada e produção de conhecimento. Portanto, a pesquisa-ação possui “duplo objetivo: transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações”. (Hugon, Seibel apud Barbier, 2007, p. 17). Outra característica que aproximou a pesquisa-ação do campo da educação foi a quebra do modelo neutro e observador do pesquisador, exigido na grande parte das pesquisas científicas. No primeiro momento, os alunos deverão tomar conhecimento sobre a prática e execução da atividade

interdisciplinar, que culminará com o desenvolvimento do museu histórico. Após o momento de sensibilização, os alunos receberão a tarefa de entrevistar e coletar informações sobre a história das suas famílias e dos objetos. No espaço escolar, será dinamizado o processo de elencar, nomear, periodizar e caracterizar os objetos familiares do museu histórico, tendo o cuidado de selecionar documentos históricos de variadas fontes, visto que o acervo do museu será formado pelos objetos dos alunos (fontes históricas familiares). Ao final do processo educativo, o material retornará para os mesmos, por isso, o museu será temporário. Por meio de questionário escrito e de discussões no ambiente escolar, os discentes demonstraram entender a importância de se preservar o patrimônio histórico de sua cidade, mas reconheceram, em sua grande maioria, nunca terem visitado nenhum desses espaços. Para eles, este tipo de atitude perpassa por questões que vão desde a falta de interesse das famílias em visitar espaços históricos e culturais a posicionamentos preconceitos com relação ao bairro em que o sítio histórico do Porto de São Mateus está localizado. Todo professor de História, certamente, já ouviu de algum aluno, o seguinte questionamento: “Para que estudar História?”. Isso acontece, provavelmente, porque o conteúdo que está sendo ensinado em sala de aula está distante dele e, assim, o julga sem relevância para sua realidade social. Sendo assim, é necessário que os professores revejam tanto suas práticas como a seleção dos conteúdos que serão trabalhados em sala de aula, levando em consideração a história e a cultura da comunidade e da região, onde seus alunos estão inseridos, para que eles se percebam participantes ativos do processo de construção do conhecimento sobre a História Local e Regional. Bittencourt afirma que “a história local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência”. (Bittencourt, 2009, p. 168). Nesse sentido, o presente estudo tem por finalidade aproximar a disciplina de História dos educandos, por meio da construção do museu histórico temporário e do estudo da História Local e Regional em sala de aula, para que, dessa forma, o aluno não apenas se perceba como sujeito histórico, mas reconheça que ele pode transformar sua realidade.

Palavras-chave: Ensino de História; História local; Museus; Ação educativa; Espaços de convivência.

O patrimônio arqueológico nas aulas de História: vivências com alunos/as de 5º e 6º anos

Gabriela Dors Battassini

Mestranda em Ensino de História pelo ProfHistória/UFRGS.
Membro do Laboratório de Ensino de História e Educação (LHISTE/UFRGS).
gabidors@hotmail.com

É possível identificar através das Políticas Municipais do município de Nova Petrópolis/RS, em consulta a Lei Municipal n. 4.543/2015 e Lei n. 4.044/2010, que a cidade apresenta preocupações a respeito de seu patrimônio cultural, privilegiando o patrimônio edificado, através de incentivos à preservação da arquitetura, que se caracteriza pelo uso da técnica do enxaimel. Estabelecendo o entendimento sobre o que é considerado pelos órgãos oficiais como patrimônio cultural podemos constatar que é principalmente o patrimônio teuto-gaúcho que ganha maior atenção. Preexistente à construção da cidade de Nova Petrópolis, existe um patrimônio que corresponde à ocupação humana de grupos caçadores-coletores e ceramistas. Na década de 1960 foram realizadas pesquisas arqueológicas na cidade e identifica-se cinco sítios arqueológicos registrados no Cadastro Nacional de Sítios Arqueológicos CNSA/SGPA, no site do Iphan. O material arqueológico proveniente desses sítios está no Instituto Anchieta de Pesquisas. Pensando a possibilidade de problematizar uma visão do município como teuto-brasileiro, nos interessa investigar os patrimônios de Nova Petrópolis que os alunos do 5º e 6º anos reconhecem e como reelaborar leituras dos patrimônios de Nova Petrópolis em aulas de história, destacando o arqueológico. Como reelaborar leituras dos patrimônios de Nova Petrópolis em aulas de história, destacando o arqueológico como possibilidade para problematizar uma visão do município como teuto-brasileiro?; Que patrimônios de Nova

Petrópolis os alunos do 5º e 6º anos reconhecem? A trajetória das políticas sobre o patrimônio cultural no Brasil passara por diferentes momentos, analisar esta trajetória é importante para compreendermos o conceito e os conhecimentos acerca do Patrimônio Cultural no Brasil, de que forma o Estado e a sociedade agem para definir o que deve ser considerado patrimônio, as formas de preservá-lo e promovê-lo, estas preocupações foram contempladas em diversas pesquisas e dialogamos com Fonseca (2009) para nos situarmos nesse histórico. O campo da Educação Patrimonial também passará por diferentes definições e usos, e a sua relação com o Ensino de História e Arqueologia permeiam as leituras para o desenvolvimento da nossa pesquisa em andamento. Em um primeiro momento procuramos identificar quais estudos analisam Educação Patrimonial e Arqueologia no Brasil, iniciamos nossa busca analisando as dissertações do Mestrado Profissional em Patrimônio do Iphan, que constam no site da instituição. Encontramos cinco dissertações em que de alguma forma é tratada a relação entre a educação patrimonial e a arqueologia. Identifica-se que a pesquisa arqueológica de contrato e o perfil dos programas de Educação Patrimonial por eles elaborados aparece como um objeto de estudo recorrente. Na dissertação de Carlúcio de Brito Baima, intitulada “A Educação Patrimonial nos projetos de Arqueologia de Contrato: reflexões e contribuições”, o autor objetiva compreender o perfil dos programas de Educação Patrimonial elaborados em consonância com as pesquisas arqueológicas de contrato entre os anos de 2003 e 2013. Analisar as dissertações do Mestrado Profissional em Patrimônio do Iphan nos permite iniciar uma compreensão sobre como a Educação Patrimonial emerge nos trabalhos que envolvem arqueologia e refletir que uma das preocupações é que parta em conjunto com professores e estudantes a elaboração da metodologia e ações relacionadas ao patrimônio arqueológico. Com o objetivo construir um referencial teórico sobre o tema e evidenciar como ele aparece em determinadas produções do campo do ensino de História, procuramos analisar livros, teses, dissertações e artigos. É possível reconhecer que este tema está articulado a outras discussões que aparecem nas publicações: ensino de História e patrimônio cultural, metodologias do ensino de história, a superação da dicotomia entre ensino e pesquisa/saber acadêmico e saber escolar, os estímulos a promover experiências

de aprendizagem fora do espaço da sala de aula, as potencialidades educativas de espaços de memória, a cultura material no estudo de história, o compromisso com extroversão do patrimônio arqueológico, entre outras abordagens. As metodologias de investigação prévia estão no momento ancoradas na revisão bibliográfica, levantamento de leis e sondagens com estudantes para dar sequência a pesquisa. Buscando compreender de que forma o município de Nova Petrópolis age para definir o que deve ser considerado patrimônio cultural, as formas de preservá-lo e promovê-lo objetivou-se identificar as Políticas Municipais sobre o Patrimônio Cultural da cidade. O município de Nova Petrópolis possui duas leis referentes ao seu patrimônio: a Lei Municipal n. 4.543, de 27/11/2015 que substituiu a Lei n. 3.621/2007 e a Lei n. 4.044/2010. A Lei n. 4.543/2015 cria o Conselho Municipal de Políticas Públicas Culturais, o Fundo Municipal de Cultura e dispõe sobre o Patrimônio Natural, Cultural Histórico e Artístico de Nova Petrópolis. A Lei n. 4.044/2010 autoriza a concessão de incentivo aos proprietários de imóveis tombados como patrimônio natural, cultural, histórico e artístico de Nova Petrópolis e/ou constantes no inventário de conhecimento. A partir da identificação das políticas públicas relacionadas ao patrimônio cultural constatamos que é principalmente o patrimônio teuto-gaúcho que ganha maior atenção, nesta perspectiva as diretrizes da Secretaria de Educação, Cultura e Desporto (SEMECD) de Nova Petrópolis promove atividades educacionais e culturais que privilegiam esta cultura. Consideramos que as aulas de História são importantes para reelaborar leituras dos patrimônios da cidade em que exista a possibilidade de estudar história a partir do patrimônio, incluindo pesquisas sobre grupos caçadores-coletores e ceramistas que habitaram a região. Em conversas com alunos que ingressam no sexto ano do Ensino Fundamental notamos que eles possuem muitas dúvidas quando instigados sobre os primeiros habitantes da região que viria a ser Nova Petrópolis. Diante do levantamento prévio sobre a concepção de patrimônio cultural dos órgãos oficiais do município e pensando nas falas já consideradas de estudantes, pretende-se, através da narrativa dos alunos do 5º ano do ensino fundamental de 2019 da Escola Estadual de Ensino Fundamental São José, evidenciar que patrimônios de Nova Petrópolis eles reconhecem e assim dar continuidade a pesquisa e tencionar as representações sobre a História do município com os alunos dos 6º ano do ensino fundamental de

2020. Partindo de um problema situado no presente, podemos tornar a aula um espaço de perguntas, onde estudantes expõem seus pensamentos e a pesquisa é conduzida a partir de seus saberes. Essa forma de abordagem conduz nossas formulações de hipóteses, leituras e formulações para o desenvolvimento da pesquisa no momento.

Palavras-chave: Ensino de História; Patrimônio arqueológico; Escola; Aulas de História; Nova Petrópolis/RS.

Ensino de História afro-brasileira em museus: diálogos entre o Museu Afro Brasil e o *National Museum of African American History & Culture*

Jessika Rezende Souza

Doutoranda em Educação pela UFRJ.

jessikasouza7@gmail.com

O ensino de história tem sido importante instrumento na descolonização dos currículos e os movimentos pela inclusão da história das populações negras na educação básica se espalham por toda diáspora. No Brasil e nos Estados Unidos, identificamos um intenso diálogo no trato da questão racial, incluindo a emergência de currículos escolares racistas e eurocêntricos em meados do século XIX, bem como sua perpetuação ao longo do século XX, até a agênciade movimentos negros que buscavam subvertê-los, propondo narrativas históricas pautadas pelas experiências africana e afrodescendentes. (Pereira, 2019). Nesse sentido, a fim de visibilizar as histórias protagonizadas pelas populações negras, complexificando as narrativas produzidas e reproduzidas no âmbito educacional, escolhemos para objeto de nossa análise os usos pedagógicos dos acervos em exposição do Museu Afro Brasil (MAB), na cidade de São Paulo, e do National Museum of African American History & Culture (NMAAHC, em português: Museu Nacional de História e Cultura Afro-Americana), em Washington D.C. O ensino de história mobiliza o conhecimento histórico no sentido da construção e reconstrução memórias e histórias, e nesse processo se torna fundamental o conceito de narrativa, na medida em que é através dele que organizamos no discurso saberes pedagógicos, historiografia, memórias. Concebemos narrativas,

de acordo com Gabriel e Monteiro (2007, p. 11), como um elemento constitutivo do discurso historiográfico que pode fazer mediação entre a história vivida e a produção de um saber para a construção de sentidos de mundo, sendo assim, “discursos que expressam subjetividades produzidas e produções de subjetividades”. Tal conceito, aplicado como instrumento de análise do uso educativo dos acervos dos museus, nos parece potente na medida em que “operar com essa categoria significa escolhê-la como porta de entrada para a exploração, no campo da História, das tramas da didatização desse saber, fazendo relacionar as dinâmicas que são específicas de cada uma das instâncias de problematização do saber e o tipo de intriga encenado”. (Gabriel e Monteiro, 2007, p.14). Nos processos de construção/reconstrução de memórias, também é necessário considerar a questão da seletividade, conforme nos informa Pollak, quando fala da “memória enquadrada” ou “trabalho de enquadramento da memória”, que se refere ao caráter não arbitrário que define o que deve ou não ser rememorado. A memória, portanto, é uma construção social, seletiva e orientada por interesses do presente. Tendo em consideração, a evocação do passado no presente, mobilizamos outro conceito para situar a criação de museus que objetivam abordar especificamente da história, cultura e memórias dos negros: “dever de memória” (Heymann, 2006), referente a construção de um discurso memorial de natureza reivindicativa cujo enfoque é o reconhecimento do sofrimento vivido por certas categorias da população. Relacionar as trajetórias, narrativas e ações pedagógicas do primeiro museu nacional dedicado a experiência afro-americana, criado em 2016 e o último museu voltado para a valorização da história e da cultura afro-brasileira inaugurado, em 2004, nos pareceu interessante para estabelecer uma análise dialógica que privilegie agência subalterna. Quando nos referimos a uma perspectiva dialógica sobre os dois museus, falamos em pôr em diálogo a (re)construção de lugares de memória negros, de espaços de enunciação da diferença em ambos os países em que essas narrativas foram sistematicamente subalternizadas. Dialogando com as ideias de negociação, não-essencialismos, hibridismos e ambivalências presentes nas obras de autores pós-coloniais como Bhabha (2006) e Hall (1997; 2003) e com a concepção de currículo como espaço-tempo de fronteira cultural de Macedo (2006), concebemos o currículo como construção de narrativas performáticas, em que seria possível explorar uma zona de ambivalência onde

se visibilizam as existências dos subalternizados. O objetivo da pesquisa é investigar os usos educativos dos acervos do MAB e do NMAAHC como possibilidades de construção de novas narrativas sobre as lutas dos negros no Ensino de História. Para isso, ressaltaremos elementos que tem fortalecido o diálogo entre o ensino de história afro-brasileira e afro-americana, apresentando a raça enquanto elemento estruturante e estrutural na elaboração de currículos de história escolar no Brasil e nos Estados Unidos, bem como um panorama da circulação de referenciais no âmbito das relações raciais entre os dois países. Além disso, pretendemos demonstrar que os museus são lugares de memória, produtores de narrativas históricas e espaço de negociação de diferenças culturais a partir dos estudos de caso do MAB e do NMAAHC, bem como analisar a partir das suas narrativas a relação entre a visibilização das lutas dos movimentos negros e a criação de lugares-tempo híbridos de sentido no currículo de história. Considerando que as exposições museológicas são construídas a partir de seleções e por isso constituem uma narrativa histórica passível de ser analisadas e problematizadas tal qual um documento, selecionamos as exposições do MAB e do NMAAHC como fontes de nossa pesquisa. O Museu Afro Brasil, criado em 2004, é uma instituição pública, subordinada à Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo, que se propõe a destacar a perspectiva africana na formação do patrimônio, identidade e cultura brasileira, celebrando a memória, história e a arte brasileira e a afro-brasileira. Por sua vez, o National Museum of African American History & Culture, recentemente inaugurado, em setembro de 2016, na cidade de Washington, foi projetado pelo Instituto Smithsonian e foi financiado pela iniciativa privada e por fundos federais. Apresentando-se como o único museu nacional dedicado exclusivamente à documentação da vida, história e cultura dos negros americanos, o museu busca ajudar os afro-americanos a explorar o que significa ser um americano a partir de valores que estariam refletidos na história e na cultura afro-americana, bem como, envolver novos públicos e trabalhar com a miríade de museus e instituições educacionais que têm explorado e preservado a história afro-americana. As metodologias que utilizaremos para analisar os usos pedagógicos do extenso acervo dos dois museus compreende 3 momentos: a visitação das exposições, o acompanhamento das atividades educativas através de observação participante, e por fim, entrevistas de educadores dos museus e professores

que visitaram as instituições com seus alunos. No primeiro momento, buscamos mapear as dinâmicas que se estabelecem informalmente no cotidiano dos museus, entre visitantes, funcionários e os objetos expostos. Na fase seguinte, durante os acompanhamentos, procuramos registrar e analisar as ações educativas que ocorrem nas instituições, sejam elas promovidas pelos educadores dos museus ou promovidas por escolas ou outras organizações que utilizem seu acervo para iniciativas pedagógicas. Além disso, será feito o catalogamento e análise dos materiais (folders, revistas, guias de visitação) disponibilizados com fins didáticos e o registro fotográfico dos objetos, textos, vídeos e mídias interativas que forem acionados pelos educadores durante as atividades pedagógicas. As entrevistas realizadas com os responsáveis pela montagem, apresentação e manutenção da exposição, sejam diretores, curadores, museólogos, educadores, e professores que utilizaram a exposição para intervenções pedagógicas serão entendidas aqui como documentos, portanto também fontes para essa pesquisa, de acordo com os preceitos teórico-metodológicos da história oral.

Palavras-chave: Ensino de História; Diáspora Negra; História Negra; História Afro-brasileira; Museus.

Um olhar sobre o patrimônio histórico-cultural de Mato Grosso através das aulas de campo: da Fazenda Jacobina à Vila Bela da Santíssima Trindade

Jussandro Ferreira de Melo

Mestre em Ensino de História pelo ProfHistória/UFMT.
Professor de História na rede de ensino estadual de Mato Grosso (Seduc-MT).
jussandro.mello@gmail.com

Cristiane Thais do Amaral Cerzósimo Gomes

Doutora em História pela PUC-SP, com estágio pós-doutoral em História pela PUC-Goiás.
Professora associada do Departamento de História e do ProfHistória/UFMT.
cris.cerzosimo@gmail.com

A ideia de preservação do patrimônio está diretamente ligada com formação e consolidação dos estados nacionais. Dada a importância dessas memórias para a formação de um sentimento de nacionalismo e pertencimento, procurou-se tornar público os grandes feitos de pessoas “notáveis” que teriam desempenhado importante papel na tarefa de criar ou recriar uma nação. Isso posto, podemos concluir que, conforme foi colocado por Canclini, patrimônio cultural se define por “conjunto de bens e práticas tradicionais que nos identificam como nação ou como povo é apreciado como um dom, algo que recebemos do passado com tal prestígio simbólico que não cabe discuti-lo”. (2003, p. 160). No caso do Brasil, apenas uma pequena parcela da sociedade teve papel efetivo na formação de sua identidade nacional. Essa tarefa ficou a cargo de uma elite econômica e intelectual, que selecionava de acordo com seus interesses o que deveria permanecer e o que deveria ser esquecido ao longo da História, deixando a grande massa social apenas como coadjuvante desse processo. Esse fator pode ser determinante para explicar

o afastamento dessa grande parcela da sociedade no que diz respeito ao patrimônio histórico, levando-os até mesmo a um estranhamento em relação aos mesmos. Essa omissão, das camadas sociais populares no processo de criação de uma identidade do coletivo, fez existir, em suas representações, uma ideia de um passado muito distante, longe da realidade dessas pessoas. (Giddens, 1991). É preciso haver uma desconstrução da ideia de que apenas os “heróis” nacionais tiveram papel importante na formação da nação, pois essa memória ainda é a que prevalece em meio a grande massa, pois “ao modo como esse objeto tem sido construído e ideologicamente elaborado por determinados sujeitos sociais, que têm tido, no Brasil, o monopólio dessa construção”. (Fonseca, 2005, p. 28). É possível afirmar ainda que, no caso brasileiro, somente com a implantação do sistema republicanos de governo o conceito de patrimônio consolidou-se de fato. Mesmo assim, se tratava de uma visão positivista da classe que estava no poder. Então, era o estado que ditava e escolhia o que seria patrimônio e deveria permanecer na memória e o que deveria ser esquecido. Tendo em vista que a sociedade da época valorizava em muito os pensadores europeus, tais escolhas se traduzem em uma visão conservadora de patrimônio, sendo exaltados nas Arte, Arquitetura, esculturas e pinturas. Atualmente se se considera patrimônio histórico tudo aquilo que é produzido pelo homem ao longo de sua trajetória em um determinado espaço e lugar, deixando de lado a ideia de que somente os feitos de grandes personalidades precisam ser eternizados. Essa produção torna-se, ao longo do tempo um instrumento indispensável para a o estudo do passado desse lugar e dessa sociedade. Assim, os patrimônios são considerados indispensáveis para manter viva a memória de um passado, seja ele qual for. O propósito da pesquisa pretendida surgiu a partir da observação do papel dos patrimônios históricos na memória das pessoas que habitam no trajeto de Cuiabá a Vila Bela da Santíssima Trindade. Através das aulas de campo realizada com os alunos, podemos verificar que grande parte dessa população não compreende a importância dos monumentos, com o qual convivem quase diariamente. Quanto à preservação dos patrimônios no trajeto mencionado, pode-se observar que são praticamente nulos. Com exceção do Marco do Jaurú, que se encontra instalado em frente à Igreja na Praça Barão do Rio Branco, em Cáceres, a maioria deles não recebe uma atenção adequada por parte

do poder público, e não é motivo de orgulho por parte da população local. As ruínas na Igreja matriz de Vila Bela, por exemplo, são local abandonado em grande parte do ano, recebendo visibilidade apenas em épocas festivas, com a “Festa”, que acontece sempre no mês de julho de cada ano. Além das mencionadas, inúmeras outras construções e manifestações culturais que deveria cumprir o papel de manter viva a memória de um passado, são deixadas de lado pela população e pelo poder público. Pela população por desconhecer o simbolismo histórico e cultural dessas manifestações e construções. E pelo poder público por considerar que outras prioridades são mais importantes que essas. Acreditamos que através do conhecimento é possível a população ter uma tomada consciência de que patrimônio histórico tem uma função social, pois segundo Barreto (2000, p. 46) “o sentimento de pertença a uma comunidade imaginada, cujos membros não se conhecem, mas partilham importantes referências comuns: uma mesma história, uma mesma tradição.” Assim, será possível inclusive perceber que, diferente de tempos passados. Em termos de histórico, a escolha do local a ser pesquisado se justifica por ser essa cidade a Primeira capital da então capitania de Mato Grosso. Sendo assim, a localidade é impregnada de vestígios históricos que fazem os alunos e demais interessados a se sentirem próximos e até mesmo protagonistas da História. Ali se encontra preservadas, - ou parcialmente preservada- as ruínas da igreja matriz, com suas paredes construídas em e suas bases de pedra canga, a casa dos capitães gerais, de onde por algum período foram despachadas as ordens dos administradores da província e é possível identificar as construções erguidas a fim de defender o território em caso de algum ataque, entre outros. A cidade inspira o interesse pelo conhecimento de um período que guiou todo o processo de formação do estado de Mato Grosso e até de formação do nosso território nacional. O objetivo geral é despertar nos alunos e na população de modo geral conscientização sobre conservação e valorização do patrimônio histórico e cultural, tanto material como imaterial, dando enfoque nos monumentos encontrados no trajeto entre Cuiabá e Vila Bela da Santíssima Trindade, e representações culturais como a Dança do Congo e Dança do Chorado, naquele município. Os objetivos específicos foram: 1) Identificar os conceitos de Patrimônio Cultural atribuindo valores ao patrimônio cultural material e imaterial geral (enquadrando no conceito geral os patrimônios culturais da humanidade

apresentados durante as aulas da disciplina História); 2) Identificar, a partir de pesquisas bibliográficas e visitas in loco, os principais monumentos históricos ao longo do trajeto entre Cuiabá e Vila Bela, passando pela Fazenda Jacobina e a cidade de Cáceres, assim como no município de Vila Bela da Santíssima Trindade; 3) Estabelecer uma ponte entre a escola e a população local, afim de criar nos mesmos uma consciência quanto a importância da preservação dos monumentos históricos. Por se tratar de um estudo do patrimônio, a pesquisa pretendida exige que o professor/pesquisador, e nesse caso juntamente com os alunos, deixem a sala de aula e vai a campo conhecer os patrimônios e monumentos existentes no recorte pretendido. Assim usaremos como metodologia as aulas de campos por entendermos que cabe ao professor criar estratégias para incluir em suas aulas o mínimo necessário para a formação de seus alunos, incluindo aí a História regional. (Pontuschka, 1994). Como resultado, esperamos criar nesses educando uma nova visão sobre os pontos considerados históricos, mais precisamente na cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade, e seu itinerário de Cuiabá até lá, passando pela Fazenda Jacobina, importante latifúndio no período colonial brasileiro, que tombado pelo Patrimônio Histórico e Cultural (Iphan), ainda conserva traços daquele período, e também a cidade de Cáceres, onde poderemos visitar o Marco do Jauru, abrigada hoje em frente à Igreja, na Praça Barão do Rio Branco.

Palavras-chave: Ensino de História; Educação patrimonial; Ação educativa; Aulas de campo; Mato Grosso.

O uso do digital como potencializador de experiências museais para o Ensino de História

Luisa da Fonseca Tavares

Doutoranda em Educação pela UFRJ.
lufotavares89@gmail.com

Marcella Albaine Farias da Costa

Doutora em História pela UNIRIO, com estágio pós-doutoral em Educação pela UFRGS.
marcellaalbaine@gmail.com

Partindo do campo do Ensino de História e da História Digital, esta proposta de trabalho tem como tema a relação entre os museus e a cibercultura. Nesse sentido, nossas inquietações enquanto professoras e pesquisadoras versam sobre os seguintes aspectos: de que forma o uso da linguagem digital pode incentivar a ocupação dos espaços museais? E, por outro lado, como o digital nos permite registrar nossas andanças nesses locais, de forma que possamos compartilhar nossos “achados” com outras pessoas interessadas? Acreditamos que as transformações sociais e tecnológicas pedem novos diálogos e suas efetivações podem ter diferentes implicações, inclusive no campo museal. Nos últimos anos os museus e espaços culturais ganharam visibilidade nas mídias por conta de denúncias e críticas feitas por grupos radicais ao conteúdo exibido em exposições em 2017. Além disso, agregam-se as tragédias do Museu Nacional no Rio de Janeiro e a Catedral de Notre-Dame de Paris, respectivamente em 2018 e 2019. Os destaques por notícias desagradáveis surpreenderam por nos fazer ver o quanto o patrimônio cultural afeta as pessoas, tanto no aspecto sentimental, quanto moralmente. Segundo Groys (2015), o museu não é um reflexo e registro puramente daquilo que aconteceu, desconstruindo a visão estática do senso

comum. Na verdade, as exposições nos oferecem diferentes lentes de leitura do mundo: “o ‘real’ somente pode ser definido em comparação com a coleção do museu. Isso significa que qualquer mudança na coleção do museu provoca uma mudança em nossa percepção da realidade como tal”. (Groys, 2015, p. 39). Diante desses casos, vemos o quanto os museus e o patrimônio cultural se apresentam como vetores de problematização e reflexão social, política e educacional. Os comportamentos mostrados também geraram respostas provocativas do tipo: quando foi a última vez que você visitou um museu? No imaginário social do brasileiro fixou-se a ideia de que não valorizamos nossa cultura, e que pela falta de investimento na educação, estamos distantes da visita ao espaço museal como opção de divertimento. Em pesquisa realizada pelo Instituto Oi Futuro (2019) em parceria com a Consumoteca, intitulada “Pesquisa de Tendências: Narrativas para o futuro dos museus”, vimos que as preferências nos momentos de lazer são ir ao cinema (77%) e à casa de amigos (61%). O museu não aparece como prioridade, não estando nas três primeiras opções. Os dados reforçam o distanciamento desses espaços do grande público, mas por outro lado, confunde com relação às mensagens transmitidas referentes às tragédias descritas acima, que pelas expressões, pareciam ter assiduidade ao local. São vários os fatores que favoreceram ao afastamento dos museus da sociedade. Ao longo da história, esses lugares foram modificando seu perfil, repensando seu papel social de acordo com o contexto e se remodelando perante as diferentes demandas. Dessa forma, sua identidade muda e o canal comunicativo se estende. Os tempos são outros e os desafios ainda são latentes, exemplificado em como atrair as pessoas às visitas museais. Um fator a destacar é a localização espacial dessas instituições, que no território brasileiro apresenta distribuição de maneira desigual, segundo a publicação “Museus em Números” (2011), lançado pelo Instituto Brasileiro de Museus (Ibram/MinC). Dos 5.564 municípios brasileiros, 4.390 (78,9%) não possuem museus e 68 (1,2%) possuem seis ou mais instituições. Das 3.025 unidades museológicas mapeadas, a maioria está concentrada nas capitais e nas regiões Sudeste e Sul, concentrando 67% dos museus brasileiros. Os dados apresentam os desafios colocados às políticas públicas e à administração das políticas culturais. Como autoras deste trabalho, interessa-nos pensar a possibilidade de modificar esse cenário no quesito de acesso à cultura, à história e ao conhecimento proporcionados

pelos museus. Visualizamos a tecnologia digital como ferramenta de intervenção social que pode proporcionar a ampliação e a democratização do acesso a bens culturais. Dito isso, partimos da experiência em campo de percurso em diferentes museus brasileiros, devidamente expandida e registrada na plataforma *Google Maps*, para analisar a relação de inserção da linguagem digital nesses espaços, objetivando contribuir para pensar as potencialidades do mundo digital nos processos de conhecimento e ocupação dos museus. Compreendemos que a tecnologia digital pode funcionar como propagadora de ideias e iniciativas no sentido de dar maior visibilidade a esses espaços. Visamos encontrar e ocupar os museus, registrá-los com fotos, dialogar com suas obras e seu acervo, ou seja, deixar a vida cultural se manifestar tecendo novas interpretações que podem dar sentido ao nosso tempo presente. Vale destacar a iniciativa do Museu Nacional de Belas Artes no Rio de Janeiro (MNBA) que misturou a arte com a linguagem das mídias sociais. Partindo do reconhecimento da presença predominante da internet nas nossas vidas, a referida instituição lançou a exposição *Hashtags da Arte*. A equipe reconheceu a nova dinâmica social de conexão à internet através do uso do celular, além do uso crescente de redes sociais. Na exposição foram selecionadas 40 pinturas das duas galerias mais importantes do Museu, que receberam cada uma delas adesivos com palavras-chave usadas em aplicativos misturadas às descrições das obras, as famosas *hashtags*. A ideia é justamente aproximar o público por meio da linguagem usada por eles, na mesma defesa que se faz ao ensino escolar. A expectativa era uma renovação do público que frequenta Instituição. O resultado foi a extensão da exposição até fevereiro de 2020, após o sucesso no número de visitantes: 7.188 contra 4.473 no mesmo período do ano anterior. Esse exemplo mostra como a tecnologia, no caso, com uso das *hashtags*, algo típico da linguagem da internet, pode proporcionar ao jovem uma identificação com esse espaço museal. Acreditamos que essa é uma potente estratégia que pode ser utilizada por professores com seus alunos para o desenvolvimento de propostas didáticas. Mais do que atrair a criança e o jovem, mostrar a ele que pensar sobre História, Arte e tantas outras áreas de conhecimento pode ser interessante porque remete à sua subjetividade. Inspiradas no uso da tecnologia como potencializadora de experiências, uma das autoras procurou fazer esse movimento de registro de suas andanças museais usando o *Google*

Maps como ferramenta. De antemão, o aplicativo favorece o encontro desses espaços, muitas vezes apagados diante das atrações turísticas ou fora dos grandes centros urbanos. Uma de suas funções dispõe selecionar áreas de lazer, hospedagem, alimentação próxima da localização desejada, podendo especificar a palavra, como museu. Em seguida, ele lista as instituições, distância do lugar, como e meios de chegar juntamente com o custo, o horário de funcionamento e o *site* para buscar mais informações. Dessa forma, o usuário pode se localizar, encontrar e marcar os lugares que deseja visitar, outro serviço. Andar pelo Brasil e ver de perto as condições museais é, por um lado, gratificante, pois vemos quantas temáticas diferentes podem ser exploradas, mas, por outro, extremamente preocupante. Não raras vezes os encontramos de portas fechadas por falta de investimento, sem uma equipe para nos receber, outros cujas informações são isoladas e, talvez, não despertem o interesse do visitante. Nossa defesa é atrelar a cultura digital como fomentadora de horizontes diferenciados que possam democratizar e ressignificar os espaços museais hoje.

Palavras-chave: Ensino de História; Museu; Acervos; Cibercultura; Educação Digital.

O Ensino de História na perspectiva da cidade educadora: Educação Patrimonial em Guaramirim (SC)

Valdinei Deretti

Mestrando em Ensino de História pelo ProfHistória/UFSC.
Professor de História na rede de ensino estadual de Santa Catarina.
valdineideretti@terra.com.br

Mônica Martins da Silva

Doutora em História pela UnB
Professora do Departamento de Metodologia do Ensino e ProfHistória/UFSC.
monicio@yahoo.com.br

A vida em uma cidade é repleta de experiências e vivências, mesmo quando estamos falando de percepções e ações individuais. As vivências são múltiplas, e cada indivíduo percebe a cidade de diferentes formas, em diferentes momentos. Nesta pesquisa, as experiências estão ligadas a cidade de Guaramirim, que se localiza no Norte de Santa Catarina e possui cerca de 44 mil habitantes em uma área de 268km². Pensar os espaços da cidade e suas possibilidades para o ensino da história local é parte importante do processo dessa pesquisa, portanto, ao pensar uma proposta de Educação Patrimonial para o ensino da História de Guaramirim, buscamos responder questões como, é possível o ensino de história local dentro da perspectiva das Cidades Educadoras? Que lugares da cidade de Guaramirim podem ser usados para o processo educativo e como? Que temas podem ser abordados a partir desses lugares? De que forma o Patrimônio Cultural está ligado a esse processo? O objetivo principal é uma proposta de Educação Patrimonial para o ensino da História Local, que envolva um roteiro por espaços da cidade. A realização da pesquisa passa por um processo dividido em etapas, a primeira delas é uma pesquisa exploratória, buscando compreender que história

se conta sobre Guaramirim, memórias e histórias “oficiais”. A importância dessa busca pela historiografia tradicional/oficial da cidade está no exercício de conhecê-la para tencioná-la, partindo de narrativas outras e buscando a pluralidade de vozes. Uma última parte desta pesquisa exploratória, ainda em andamento, é a análise do acervo do Arquivo Histórico Pastor Wilhelm Lange, buscando fontes, dos mais variados tipos, que possam contribuir para a proposta. Também estamos realizando mapeamento dos possíveis locais ligados as memórias e histórias de Guaramirim e dos guaramirenses para a criação do roteiro que fará parte da proposta de Educação Patrimonial. Toda esta etapa exploratória permite eleger temas que contribuirão para a criação de um roteiro pela cidade que envolva a percepção sobre os locais selecionados em conjunto com fontes variadas sobre esses temas, buscando a relação entre passado e presente tão importante para a compreensão da participação ativa dos sujeitos na cidade. A partir do roteiro pela cidade e das fontes analisadas, é pensado também a criação de um material didático fruto desse roteiro e seus temas. Vários autores convergem para uma visão da história local que permite “o conhecimento de múltiplas experiências históricas” (Caimi, 2010, p. 64) e a “construção de uma História mais plural, menos homogênea” (Schmidt, 2007, p. 191) e que busca “pluralizar as falas e a escrita” (Abreu, 2016, p. 64), formando a partir disso um “conjunto de experiências de sujeitos em um lugar e, também, o conhecimento sobre o conjunto dessas experiências”. (Gonçalves, 2007, p. 177). Portanto, trabalhar com a história local e seu ensino significa amplificar vozes e interpretá-las dentro de seus contextos, permite aproximar os sujeitos locais e a construção da história. Para pensar e discutir as questões da história local, se torna necessário o uso da memória. É como define Benjamin, “a memória é a mais épica de todas as faculdades” (Benjamin, 1987, p. 210), quando se refere a importância que a memória possui para a fundação de uma tradição, ou ainda de transmissão de um conhecimento de uma geração para a outra. Bosi (2018, p. 21 e 22) afirma que “quando um acontecimento político mexe com a cabeça de um determinado grupo social, a memória de cada um de seus membros é afetada pela interpretação que a ideologia dominante dá desse acontecimento”, ou seja, a memória pública está relacionada ao individual. Nesse mesmo sentido, diz que a memória de acontecimentos pode ser cooptada dentro da própria classe ou em instituições dominantes como a escola

e a universidade, mostrando que a classe mais influente deixa suas marcas nas representações sociais. (Bosi, 2018, p. 23). Esse caráter de cooptação da memória é, a meu ver, o que gera a possibilidade de uma memória institucionalizada e totalizante, como sendo uma memória que narra e compreende toda a história de um lugar. No caso de Guaramirim, existe uma narrativa tradicional/oficial que trata de determinada memória da cidade como sendo homogênea. Essa visão homogênea é problematizada e tensionada por essa pesquisa para a construção do roteiro pela cidade que está diretamente ligado a uma discussão sobre Patrimônio Cultural e Educação Patrimonial. Sobre as questões do Patrimônio no Brasil, a partir da Constituição de 1988, no seu artigo 216, que incorpora a noção de “Patrimônio Cultural”, 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”. (Pereira; Oriá, 2012, p. 166). Seguindo as transformações na concepção de Patrimônio, a Educação Patrimonial também se modifica, aqui “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). Neste sentido, para 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. Essa ação serve também para desestabilizar as certezas do patrimônio, problematizar os processos, indagar sobre seus valores, mostrando que o valor não está no bem em si, mas ao que foi atribuído a ele. Portanto, a abordagem de Educação Patrimonial pensada aqui não busca a dimensão puramente de conscientização e preservação do Patrimônio Cultural, mas a sua problematização. Até o momento, a pesquisa caminha para a criação de um roteiro que envolve um trecho de aproximadamente 1 Km da principal rua da cidade, a rua 28 de agosto. Partindo, então, dos temas gerados a partir das problematizações, um começo poderá ser a identificação da própria rua, ela se encontra no cotidiano dos alunos? qual a história da rua? por que o nome 28 de agosto? Quando foi dado esse nome para a rua? Essa análise envolve o tema da emancipação da cidade, podendo ser

trabalhados inclusive os desfiles festivos de aniversário de emancipação e, por fim, tratar das mudanças e permanências na rua. Ainda dentro desse tema das mudanças no meio urbano, as enchentes, que foram recorrentes na história da cidade, podem ser abordadas. Outros temas possíveis são o da diversidade étnica desde a formação da cidade, os bailes, para tratar das diversidades e sociabilidades, a diversidade religiosa na cidade, entre outras possibilidades. Como pode ser percebido, a ideia do roteiro é na verdade, nesse momento, apenas um conjunto de temas e possibilidades ainda por serem pensados enquanto atividades educativas. Portanto, essa parte propositiva do trabalho, em desenvolvimento no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHitória) da UFSC, se encontra aberta e suscetível à alterações conforme as direções e necessidades apresentadas na proposta, inclusive pelas análises de materiais que ainda estão em andamento.

Palavras-chave: Ensino de História; Educação patrimonial; Memória; Cidade; Guaramirim/SC.

GPD 10. Fontes para o Ensino da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena



Os Grupos de Pesquisas Cultura, Diversidade e Ensino de História e Dinâmica e dimensão de uma região fronteira-mineira: Mato Grosso (1719-1822) apresenta neste XII Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História (Enpeh) - Territórios Disputados: A produção de conhecimento no Ensino de História em tempos de crise, a proposta de GPD Fontes para o Ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena com o objetivo de abordar pesquisas em diversas tipologias de fontes - memoriais e escritas - para problematizar o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na educação básica e superior a partir da aprovação da Lei n. 11.645/2008, assim como, apresentação de práticas docentes interdisciplinares que considerem esses sujeitos como protagonistas na História. Em tempos de crise, a produção e divulgação de estudos sobre a temática africana, afro-brasileira e indígena no ensino de História, possibilitam diálogos, resistências e permanências.

Coordenação: Marli Auxiliadora de Almeida (Unemat); Vanda da Silva (SAP-MT/Seduc-MT)

Imagens sobre indígenas: o Ensino de História indígena no Pibid de História - Unemat

Aguinaldo Gonçalves Vasconcelos Junior

Graduando do Curso de Licenciatura em História/Unemat.
Bolsista do Pibid História/Unemat.
aguinaldojunioraequos@gmail.com

Marli Auxiliadora de Almeida

Doutora em História pela UFRGS. Professora do Curso de Licenciatura
em História e ProfHistória/Unemat.
Grupo de Pesquisa no CNPq – Cultura, Diversidade e Ensino de História.
marlialmeida@unemat.br

Este resumo apresenta uma pesquisa que está sendo desenvolvida no subprojeto Pibid de História/Unemat sobre as imagens que os alunos do ensino médio da Escola Estadual São Luiz, da cidade de Cáceres/MT, têm sobre os indígenas. O que nos motivou para a realização desta análise, foi um diálogo com os alunos das turmas do 2º e 3º ano, do ensino médio sobre a cultura indígena, quando estes estavam estudando o conteúdo referente à colonização da América. A partir dessa problemática, nosso objetivo é analisar as imagens produzidas pelos alunos quando questionados sobre seus saberes sobre a história e cultura dos indígenas, e a apropriação de conteúdo escolar desenvolvido em atividades no Pibid sobre ensino da História Indígena na escola. Os referenciais teórico-metodológicos que guiam esse estudo são provenientes de autores como Monteiro (1995, p. 221), que salienta a “pouca atenção dispensada pela historiografia à temática indígena em décadas anteriores à de 90, no século XX”. Wittman (2018, p. 153), também pondera sobre essa questão, “é fundamental que, desde a formação inicial de professores, se aborde aspectos da(s) história(s) e cultura (s) das populações originárias, para que haja uma efetiva mudança no ensino da temática indígena”. Conforme, obrigatoriedade da Lei n. 11.645/2008, para o ensino da história africana, afro-brasileira e indígena na Educação Básica.

O conceito de representação do historiador francês Chartier (1998), também nos ajuda pensar as práticas culturais construídas pelos colonizadores para criar uma espécie de “universalidade” na sociedade brasileira, em contraponto à diversidade étnica de sua formação. Aliada às referidas análises conceituais de História Indígena, utilizamos a metodologia de pesquisa de questionário, a partir das ideias de Gil (2008). O convite para participar da pesquisa foi feito para todos os alunos do 2º e 3º. Destes participaram, 13 alunos do 2º ano, e 11 alunos do 3º ano. Ressaltamos que escolhemos dois critérios de separação por grupos para analisar as respostas dos alunos: O primeiro grupo a ser analisado foi dos alunos do 2º ano do ensino médio, e o segundo, os alunos do 3º ano do ensino médio, sem distinção de divisão por sexo ou idade. Obtemos os seguintes resultados, que passamos a discutir a partir de duas respostas de perguntas identificadas por séries: 1ª Pergunta: Para você, quem é o índio? Resposta: “O índio pra mim é um indivíduo descendente de tribos indígenas, com características físicas marcadas por cabelos lisos, pele parda e olhos puxados”. (Aluno do 2º ano). “São povos que amam a natureza, porém idolatram ela”. (Aluno do 3º ano). Sobre a 2ª Pergunta: Você conhece a origem histórica do termo “índio”? Resposta: Mais ou menos, só sei apenas que eles foram os primeiros habitantes do Brasil e sofreram escravidão. (Aluno do 2º ano). Não! (Aluno do 3º ano). 3ª Pergunta: Descreva algumas características físicas e culturais dos indígenas que você conhece? Respostas: “Eles têm cabelos lisos, a cor morena, vive com poucas roupas, escondendo apenas as partes íntimas, com pinturas em seu corpo. Sobre a cultura indígena, tivemos a seguinte resposta: “como fazer tipo, coroa, mas com penas, suas pinturas no corpo, rituais, moram em ocas, dorme em redes, a luta para escolher o líder para proteger a tribo”. (Alunos do 2º ano). “Características físicas: cabelos lisos e preto, negro”. (Aluno do 3º ano). 4ª Pergunta: Em sua opinião, a temática indígena deve ser estudada na escola? Resposta: “Sim, para conhecer um pouco mais sobre os primeiros habitantes daqui do Brasil”. “Sim, é importante estudar sobre, pois se um dia chegar de ver um indígena não ficar espantado e achar errado isso. Saber que não vai ter perigo e que eles não nos ameaçam. (Aluno do 2º ano). “Sim, para o melhor conhecimento dos alunos”. (Aluno do 3º ano). 5ª Pergunta: Expresse por um desenho, frase ou até em um parágrafo de texto, a imagem que você tem dos indígenas na atualidade: Resposta: “Na atualidade, alguns/

vários índios se agruparam com a sociedade moderna, estão “evoluindo”, como por exemplo, há índios que estão cursando faculdade etc. (Aluno do 2º). “Preguiçosos! Isso, é que o povo diz”. (Aluno do 3º ano). Ao averiguar as respostas da 1ª pergunta, podemos assinalar que os participantes compreenderam de indígenas de forma genérica. Não diferenciando-se da imagem descrita por Pedro Vaz de Caminha, na carta descritiva sobre o Brasil, quando viu os indígenas pela primeira vez. Isso nos faz pensar o conceito de representação do mundo outro, estudada por Chartier. Em relação às respostas da 2ª pergunta, percebemos que alunos não conhecem o termo “índio”, mas descrevem o período de escravização dos mesmos. As respostas da 3ª pergunta, demonstram que para os alunos, os indígenas possuem características únicas, generalizando os aspectos culturais e físicos. Na resposta da 5ª pergunta, quando o aluno do 2º percebe a presença de indígenas estudando em universidades, possibilita-nos problematiza a imagem dos indígenas habitando apenas em aldeias, sem nenhum contato com os não indígenas. Concluímos que as representações produzidas pelos alunos que participaram da pesquisa, em sua maioria, ainda têm uma imagem genérica dos indígenas brasileiros. Portanto, as atividades pedagógicas que estão sendo propostas no Pibid de História, tais como, a apresentação e análise do acervo etnográfico de 32 povos indígenas mato-grossenses, sob a guarda do Núcleo de Assuntos Indígenas – NAI/Unemat, pode ser uma referência ao ensino da História Indígena na Escola São Luiz e demais unidades de ensino. Palavras-chave: Ensino de História; Pibid; História Indígena; Representações; Imagens.

Zé de Ana - Mestre da Cabula um personagem regional no Ensino de História local

Anaclecia Vieira de Jesus

Mestranda em Ensino na Educação Básica pela UFES.
Professora da educação básica municipal de São Mateus/ES.
anacleciapaula@hotmail.com

Maria Alayde Alcantara Salim

Doutora em Educação pela PPGE/UFES.
Professora adjunta do Departamento de Educação e Ciências Humanas e PPGEEB/UFES.
maria.salim@ufes.br

Este trabalho foi instigado a partir dos entraves e resistências encontradas no município de São Mateus/ES pela inserção do estudo de história local nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas quilombolas. Acredita-se que estudar e analisar as fontes locais possibilitará aos educandos conhecer, compreender e inserir-se como sujeito histórico de sua comunidade. A ideia de trabalhar história local nas séries iniciais é desconstruir a visão tradicional somente dos personagens históricos nacionais e dar vez e voz aos personagens locais. O estudo e a análise dos personagens locais possibilitará aos educandos conhecer, compreender e inserir-se como sujeito histórico de sua comunidade, indo ao encontro da identidade histórica do personagem local como um agente de transformação social, envolvendo personagens regionais e em especial Zé de Ana o Rei do Ticumbi e Mestre da Cabula. De acordo com Maciel (2016), o contexto vivido pós fim da escravidão não significou a plena liberdade dos negros no estado, pelo contrário, os fazendeiros fizeram um verdadeiro boicote ao escravo liberto, contratavam se imigrantes brancos e quando os negros eram contratados seus salários eram bem inferiores, impossibilitando assim o sustento de suas famílias. Nesse universo de abrangência da história cultural, as linguagens, representações

e práticas culturais realizadas pelo indivíduo e sua relação com o outro. Baseado nessa prática cultural pensamos na identidade cultural de Zé de Ana, um personagem regional no ensino de história local do ensino fundamental de uma escola quilombola. É interessante destacar a memória da identidade cultural de Zé de Ana entrelaçado à memória da comunidade local de Nova Vista, memória essa que é um elemento de valor imensurável na recuperação histórica da região pois as pessoas passam a identificar-se como parte de um processo histórico quando se reconhecem como sujeito do mesmo. Nesse contexto de reabsorção de mudanças a pesquisa utiliza o sujeito histórico e a preservação da memória cultural da região, onde toda a comunidade torna-se peça importante e participativa do processo sócio cultural, visando a investigação sobre em que condições a memória da comunidade remanescente de quilombos de Nova Vista resiste ao associar a sua identidade à luta pela preservação cultural tendo como objeto de estudo a relação do Rei do Ticumbi e o Mestre da Cabula Zé de Ana e as transformações sócio cultural da comunidade local dando ênfase ao ensino de história local nas séries iniciais do ensino fundamental. O objetivo geral dessa pesquisa é analisar de que maneira a memória da identidade cultural de Zé de Ana pode contribuir como personagem regional para o processo de ensino aprendizagem da história local na Escola Quilombola de Nova Vista localizada no município de São Mateus, norte do Espírito Santo. Para orientação dessa pesquisa sobre o personagem regional Zé de Ana – Rei do Ticumbi, Mestre da Cabula no ensino de história local, lançamos mãos dos autores Bloch (2001), Chartier (2002) e Ginzburg (2002) como referenciais. Marc Bloch aparece na defesa pioneira da história como uma ciência que não precisa estar necessariamente de acordo com as regras científicas. Ao rejeitar o conceito de história como a ciência do passado, ele defende que o presente somente é resultado de um passado quando percebemos que os fatos atuais são analisados de forma crítica já que o presente bem referenciado e definido dá início ao processo fundamental do ofício do historiador que é compreender o presente pelo passado e o passado pelo presente (Bloch, 2001) nos levando a entender a importância do fazer histórico onde só poderemos compreender o presente com o retorno ao passado, e nesse retorno entende-se as lutas, os anseios, os medos e principalmente a esperança pelo respeito como ser humano e a construção por um espaço livre de preconceitos. De acordo com Chartier

(2002) a Nova Historiografia propõe uma nova forma de questionar a realidade baseando nos temas de domínio da cultura, para ele, na história cultural é de suma importância identificar o modo como a realidade social é construída, pensada e tomada por objeto, o motivo das representações. Baseado em Ginzburg (2008) que faz a afirmação de que a micro história tem seu foco na personalidade de um indivíduo, deve acontecer uma concentração na visão do mundo. Ele ressalta ainda a importância da não aceitação dos documentos existentes como uma verdade única, deve levar-se em conta os pontos de vistas da realidade e as relações de força que de certa forma acabam condicionando interesses políticos ao cenário cultural. As sociedades baseadas na tradição oral, acabam de forma involuntária maquiando e reabsorvendo algumas mudanças. A pesquisa utiliza o sujeito histórico e a preservação da memória cultural da região, onde toda a comunidade torna se peça importante e participativa desse processo, investigando em quais condições a memória da comunidade resiste ao associar a sua identidade à luta pela preservação cultural tendo como objeto de estudo o Mestre da Cabula Zé de Ana, dando ênfase a inserção de personagem regional no ensino de história. Em posse do referencial teórico será utilizado o método da pesquisa participativa, com alunos, professores e membros da comunidade local, efetivando a relação família e escola, propondo desse modo que a metodologia participante seja usada para uma referência histórica, tanto no questionamento da participação da pesquisa como na implementação da participação da comunidade de remanescentes de quilombos de Nova Vista, no planejamento e condução da pesquisa, visando uma ação investigativa na comunidade. O projeto será realizado na Escola Pluridocente Municipal de Nova Vista, uma escola quilombola situada na região de Nova Vista em São Mateus – ES, a escolha desta escola deu se por estar localizada na região de comunidades remanescentes de quilombos, e ser o local onde viveu Zé de Ana e ainda residem seus familiares. A referida escola é Quilombola, e a pesquisa se dará com alunos das séries iniciais do ensino fundamental juntamente com seus familiares e moradores da região. Próximo a EPM de Nova Vista, está localizado o CRAS Quilombola que leva o nome do objeto da pesquisa, Zé de Ana. A instituição participa ativamente com seus grupos de fortalecimentos de vínculos, destacando e observando a importância de Zé de Ana e o ritual da Cabula no desenvolvimento da comunidade.

A Comunidade Quilombola de Nova Vista é um exemplo de preservação das heranças culturais dos seus antepassados escravizados ou ex-escravizados, o ritual da cabula ainda muito camuflado pelos mais velhos e explícito pela nova geração traz um misto de esperança na valorização da cultura e dos personagens culturais. Acredita-se que é possível despertar o interesse e difundir o ensino da história local com a influência dos personagens regionais, explicitando a representatividade cultural e as marcas deixadas pelas lutas dos negros quilombolas da região.

Palavras-chave: Ensino de História; História local; Comunidade quilombola; Memória; Personagens afrodescendentes.

Xerente: uma abordagem histórica

Antonia Terra de Calazans Fernandes

Doutora em História Social pela Usp.
Professora do Departamento de História/Usp.
antoniacalazans@gmail.com

Por conta da Lei n. 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade de estudos da história indígena na escola, e pelo reconhecimento de que as inúmeras histórias da diversidade de grupos étnicos que habitam na América têm sido contadas em uma única versão no ensino, remontando os contatos com os europeus no século XVI, esforços têm sido desenvolvidos para encontrar meios de introduzir no ensino de história abordagens materiais didáticos que ampliem as problemáticas de estudos dessa temática para a escola básica. Diante do problema, a primeira questão enfrentada tem sido definir uma abordagem histórica que seja coerente com a ideia de que os povos indígenas no Brasil devem ser entendidos como sujeitos ativos, resistentes, que negociam e negociavam quando necessário, como reconstrutores de suas vivências diante das circunstâncias, atuantes, garantindo seu modo de vida e sobrevivência, mesmo diante das políticas adotadas pelo estado colonial e brasileiro ao longo dos séculos. Só nessa perspectiva tem sido possível entender como, apesar dos quinhentos anos de arbitrariedades, escravidão e chacinas, muitos povos originários da América permaneceram vivendo e, hoje, desenvolvem suas culturas em seu cotidiano, com sua língua, artes e modos de viver. Essa reorientação na perspectiva da abordagem histórica é recente. Deve ser entendida dentro de um processo no qual as diferentes populações indígenas passaram a atuar politicamente juntas na defesa de objetivos comuns a elas a partir da década de 1970, apesar da diversidade de vivências históricas e culturais que os particularizam. Essa luta comum ficou mais acirrada quando os governos

militares implantaram uma política de expansão capitalista e ocupação agrícola do interior do Brasil, incluindo o Centro Oeste e a Amazônia, ameaçando seus territórios tradicionais. No esforço de sobrevivência e lutas por direitos, foram organizadas Assembleias Indígenas, e fortalecimento de lideranças, envolvendo ações por transformação na relação com o Estado, que se pautavam até aquele momento pelo regime de tutela. Propostas de mudanças aconteceram no processo de abertura política, pós-ditadura militar, na década de 1980. Naquela época, a sociedade brasileira debateu a escrita de uma nova constituição e, nesse novo contexto, lideranças indígenas se fizeram representar na Assembleia Constituinte. Promulgada a Constituição de 1988, ficou estabelecido o direito das comunidades indígenas assegurarem sua cultura, o direito à posse e usufruto da terra e o direito de igualdade na diversidade. Esses direitos fundamentais garantiram que, enquanto indivíduos, comunidades e etnias, pudessem lutar por respeito e serem aceitos como sujeitos históricos, que se transformam historicamente, com garantia de sua autodeterminação. O papel atuante dos movimentos indígenas pós-Constituição de 1988 contribuiu para sua integração às lutas de outros movimentos sociais e étnicos, que também reivindicavam a concretização de direitos estabelecidos em lei. Essas lutas demandaram mudanças na educação brasileira para revisões nos conteúdos escolares de modo a promover estudos das relações interculturais e interétnicas, reconhecendo os princípios de igualdade de direitos dos povos. Nesse contexto, tem sido responsabilidade de historiadores e professores a produção de uma reescrita da história para, de igual para igual, apresentar os diferentes sujeitos históricos que participam da construção da realidade histórica brasileira, considerando que as relações que se concretizaram configuravam a imposição da desigualdade. É nesse contexto que a Lei n. 11.645/2008 instiga educadores à pesquisa e à produção didática, considerando esses novos objetivos. Assumir a proposta de reescrita da história brasileira, incluindo a atuação dos indígenas como atores importantes no desencadear dos acontecimentos, sensibiliza para estudos que incluam selecionar novos temas e materiais didáticos. Entre eles, é possível identificar e questionar diferentes documentos históricos, e organizar textos e fontes para uso escolar. A pesquisa aqui apresentada representa, assim, um esforço nesse sentido. No acervo de revistas do Arquivo Público do Estado de São Paulo,

digitalizadoe disponível na internet, na revista A Cigarra, na sua publicação de 15 de setembro de 1921, há duas fotos dos índios Xerente. Na foto maior, há cinco homens posando de perfil, com roupas ocidentais e cortes de cabelo em formato de cuia. Na segunda foto, estão representados oito homens e uma mulher, incluindo os que já estavam na primeira imagem. Os contextos históricos dessas fotos e sua presença na revista A Cigarra suscitam algumas perguntas: quem eram os Xerente? Quantas vezes se dirigiam ao governo central para expor suas queixas e solicitar ajuda? E se faziam isso frequentemente ou não? As perguntas desencadearam pesquisas em jornais, no esforço de saber se notificaram fatos e fotos que indicavam outras viagens dos Xerente à capital do país. Nahemeroteca da Biblioteca Nacional e em outros acervos digitais, foram encontradas no final do século XIX e início do XX, muitas outras notícias semelhantes em: Correio Oficial de Goyaz (GO), O Paiz (RJ), A Imprensa (RJ), O Malho (RJ), O Jornal (RJ), O Correio Paulistano (SP), O Estado de S. Paulo (SP), O Globo (RJ), A Gazeta de Notícias (RJ) etc. Para reconstruir o contexto histórico dos acontecimentos noticiados, considerando os interesses dos Xerente e como conduziram suas ações, as reportagens foram coletadas, e organizadas para o entendimento desses eventos e para avaliar se tinham potencial didático, para estudo da história de um grupo indígena em atitudes de resistência e negociação. Com um perfil de suas intenções, outros documentos foram consultados, como os manuscritos coloniais e os relatos de viajantes: história do contato entre portugueses e as populações indígenas de Goiás; a presença de caçadores de minérios; e a escravização de indígenas na segunda metade do século XVII. Foram encontrados ainda estudos publicados na Revista do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro, artigos, dissertações e teses recentes. Esses materiais possibilitaram pontuar diferentes momentos das ações dos Xerente diante dos intrusos que se faziam presentes em seus territórios. Os acontecimentos foram, então, organizados em perspectiva de longa temporalidade, para analisar as mudanças em suas ações. As fontes históricas para estudo desse período são os documentos oficiais do governo português, como cartas, ofícios, leis e desenhos cartográficos da região. Muitos deles estão disponíveis no site Rede da Memória Virtual Brasileira, organizado pela Fundação Biblioteca Nacional. E outros podem ser encontrados na Biblioteca Nacional de Portugal. Além desses documentos, há

obras de viajantes, que registram suas impressões e observações ao longo do século XIX. Há ainda documentos e estudos publicados na Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, acessível na internet. Historiadores e antropólogos também produziram teses, dissertações, artigos específicos sobre os Xerente ou relacionados à história de Goiás. Muitos desses trabalhos contribuem para localização de memórias, relatos, estudos e políticas coloniais. Essa pesquisa foi realizada com a intenção de organizar material didático para uso na escola básica. A proposta foi entender a história dos Xerente, a partir da problematização suscitada por algumas fontes documentais, e a partir dela selecionar diferentes fontes e propor questões no esforço de responder à questão histórica recortada. Para esse propósito, os documentos escolhidos seguem uma sequência, sendo eles seguidos de questões, com o intuito de localizá-los no tempo e no espaço, seus autores, suas finalidades e como contribuem para responder a um determinado problema histórico. Na formação de estudantes, ler, questionar e analisar documentos potencializam o hábito de examinar produções históricas e culturais do cotidiano, com desenvolvimento do senso crítico diante da realidade vivida e estudada.

Palavras-chave: Ensino de História; História indígena; Material didático; Comunidades; Xerente.

Quilombo Abolição: história e identidade

Cléia Batista da Silva Melo

Mestranda em História pela UFMT.
cleia-batista@hotmail.com

Por muito tempo, a história do colonizador prevaleceu como absoluta, inquestionável e oficial. Nessa história, toda glorificação foi para aqueles que estavam no controle do poder econômico, político, social, cultural e ideológico. Enquanto os excluídos não emergirem com suas histórias, as histórias contadas pelos “heróis” continuarão legitimadas. Pensando nas histórias enterradas no passado, percebemos a necessidade de escavarmos e retirarmos informações que nos levem a um recontar dessas histórias, mas agora a partir do olhar dos “excluídos”. Ao sugerirmos o recontar da história, que essa pesquisa se constrói, tendo como objeto de estudo a Comunidade Quilombola de Abolição, localizada no Município de Santo Antonio de Leverger, a 60 km de Cuiabá, na BR 364, próximo a Serra de São Vicente. Adotando como objetivo principal a reflexão do processo de construção, reconstrução e fortalecimento identitário dos seus remanescentes durante o século XXI. O recorte temporal de 2005 a 2018 foi pensado devido a dois fatos determinantes. O primeiro recorte 2005 foi o momento em que a Comunidade de Abolição recebeu a certificação da Fundação Cultural Palmares, no dia 8 de agosto de 2005. O segundo recorte temporal, o ano de 2018 marca o início de incertezas em relação à política do país, pois é o momento em que o presidente eleito é alguém declaradamente contrário aos movimentos sociais, com ideologias eugênicas, elitistas, capitalistas e racistas. Ideologias essas que vem na contramão de tudo o que os movimentos sociais e o movimento negro galgaram nas últimas décadas no que diz respeito às leis e reparações conquistadas pela população negra no Brasil. Portanto, torna-se mais que necessário nesse momento discussões e reflexões a respeito das conquistas

e lutas dos agentes históricos que ajudaram a erguer esse país, para que retrocessos não venham a acontecer. Conhecer a história desses sujeitos históricos é trazer para conhecimento público a existência de mais uma comunidade remanescente de quilombolas em Mato Grosso, demonstrando que estes descendentes de escravizados ainda existem e resistem apesar de tantos obstáculos que enfrentaram, enfrentam e que ainda enfrentarão. Dessa forma pretendemos destacar as suas contribuições como sujeitos históricos guardiões da memória dos seus antepassados e que ainda deixam viva a história de vida, contribuição e luta dos povos afro-brasileiros. Ao escolher essa temática, busquei como aporte historiográfico a Micro história de Carlo Ginzburg e a História Social de E. Thompson, pois ambos refletem sobre a história vista de baixo, a história das relações sociais e significados culturais sob a ótica das discussões sobre organização social, suas articulações e transformações. Também me embaso em autores como Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Eduardo Silva, João José Reis e Flávio dos Santos Gomes, que abordam o papel do negro no período escravista brasileiro, a formação de quilombos e a dinâmica de luta, articulação e resistência. No pós-abolição, utilizo obras e reflexões de Ana Lugão, Hebe Mato e Martha Abreu, que também discorrem sobre o negro como sujeito histórico, sua identidade, direitos e luta por reparações. No que se refere à historiografia mato-grossense me embaso a principalmente nos (as) seguintes autores (as): Luiza R. R. Volpato, Lucia Helena G. Aleixo, Maria de Lourdes Bandeira, Jovam Vilela Silva, Bruno P. Rodrigues, Monique Lordelo, Silvânio Barcelos, Amélia Alves, Edvaldo Assis, Silviane Ramos, entre outros. Com essa pesquisa pretendemos recontar a história dos remanescentes quilombolas da Comunidade Abolição a partir do estudo prosopográfico, trazendo a conhecimento público a existência de mais uma comunidade quilombola que resistiu ao longo do tempo, pois apesar de Mato Grosso possuir 71 comunidades quilombolas geralmente só temos como referência Mata Cavallo, Quariterê, Sepotuba e Manso. Precisamos, portanto alargar esse horizonte de conhecimento, para que possamos compreender a importância dessas comunidades como parte fundamental da continuidade da história dos povos africanos e afro-brasileiros. A pesquisa se desenvolve a partir de leituras bibliográficas, análises de documentos manuscritos e impressos que se encontram no Arquivo Público de Mato Grosso, na Cúria, no Núcleo

de Documentação e Informação Histórica Regional (NDIHR) e certidões cartorárias. O método utilizado será a prosopografia que é a investigação das características comuns do passado de um grupo de atores na história através do estudo coletivo de suas vidas. Essa investigação será in loco, onde os moradores responderão a um questionário sócio, econômico e cultural. Com isso faremos um levantamento sobre quem são essas pessoas que se autorreconhecem como remanescentes dos aquilombados da comunidade Abolição. Ressaltando as condições de vida hoje dos remanescentes que ali vivem, refletindo acerca da construção identitária, da resistência e da luta pelas reparações. A pesquisa ainda está em andamento, portanto não temos ainda o resultado do estudo prosopográfico. No entanto, temos o levantamento das comunidades quilombolas do Brasil e de Mato Grosso, conforme as tabelas do trabalho. Foi possível perceber que a região que contém o maior número de comunidades quilombolas é a região nordeste devido ao fato dessa região ser o porto de chegada dos africanos ao Brasil, e por concentrar as grandes fazendas de engenho de açúcar que utilizava em grande escala a mão de obra escrava africana. Todas essas comunidades quilombolas foram certificadas como território de remanescentes pela Fundação Cultural Palmares do ano de 2004 a maio de 2019. Ainda existem muitas comunidades aguardando reconhecimento. Outro resultado importante é quanto à temporalidade que indica presença do negro escravizado na região da Abolição, cujo INCRA traz que é a partir de 1871, porém manuscritos que analisamos no Arquivo Público de MT, na coleção Sesmarias, constam requerimentos de doações de terras na região a partir de 1767 e 1769. Por toda parte do Brasil onde houve escravidão negra, houve a formação de quilombos, seja no litoral, no sertão, na floresta amazônica, no centro do Brasil e até nas regiões fronteiriças, a ruptura, a fuga e a resistência aconteceram. Essa era a forma de resistência e de questionamento do sistema mais radical. Foi o recado que os escravizados deram aos senhores e ao sistema escravista, de que não se submeteriam mais ao cativo. Com a abolição, a situação do negro pouco mudou, pois esses foram jogados a própria sorte, sem a menor condição de sobrevivência, sem condições financeiras e morais para iniciar uma nova vida, já que a sociedade brasileira ainda marginalizava o negro liberto. Porém, mais uma vez a população negra excluída do Brasil, reagiu e agiu. Buscaram se unir e se inserir em sindicatos, escolas, clubes, na política, no futebol, nos

meios de comunicação, nas artes, na música e nos mais diversos espaços. Os estudos e pesquisas que estão sendo realizados neste trabalho estão nos possibilitando lançar outro olhar para os quilombos e as comunidades remanescentes, pois precisamos entender que os quilombos foram símbolos de protesto, de ruptura com o sistema escravista brasileiro, e as comunidades quilombolas hoje representam a memória desses antepassados e são os guardiões dessas histórias e símbolos de luta da população negra do Brasil. Palavras-chave: História; Memória, Quilombo; Quilombola; Identidades.

Quilombo de Mata Cavalo: marcos históricos de luta e de resistência

Cristiane Carolina de Almeida Soares

Mestra em Educação pela UFMT.
pedrapapeletesoura@gmail.com

Regina Aparecida da Silva

Doutora em Ciências pela UFSCar, com estágio pós-doutoral em Educação pela UFMT.
Professora adjunta do Departamento de Educação/UFR e PPGE/UFMT.
rasbio@gmail.com

O presente trabalho refere-se a uma das dimensões da dissertação de mestrado, denominada Educação ambiental na comunidade quilombola de Mata Cavalo: diálogos da arte, cultura e natureza, elaborada pela presente autora, orientada pela professora Dra. Regina Silva e coorientada pela professora Dra. Michèle Sato, junto ao GPEA/UFMT, em um mapeamento social da cultura de Mata Cavalo, sinalizando os marcos históricos, as expressões artísticas, as comidas típicas e as festas, promovendo diálogos da cultura e da arte-educação-ambiental. Esta pesquisa situou-se em Nossa Senhora do Livramento, em Mato Grosso, em uma comunidade que surge no século XIX, quando dona Anna da Silva Tavares doou suas terras aos seus trinta e quatro escravos, ratificando o testamento de seu falecido esposo. Outras áreas foram doadas e compradas por negros alforriados, na região, formando o quilombo de Mata Cavalo. (Barros, 2007; Simione, 2008). Desde sua constituição, houve inúmeras tentativas de expulsão de seus moradores legítimos. Devido aos interesses econômicos, houve apropriações indevidas sobre essas terras. Os quilombolas tiveram suas roças queimadas e casas destruídas por fazendeiros. Contudo, em meio a tantas dificuldades, este povo resiste, com seus modos de vida ancestrais. Barcelos (2011) ressalta que, em muitos momentos, a solidariedade se fortaleceu na retomada de

práticas comunitárias. Este quilombo, ainda vítima de racismo e falta de infraestrutura, luta pela permanência de sua ancestralidade (Soares, 2018). Ainda sem a posse definitiva de suas terras (Simione, 2008; Moreira-Santos, 2017), há evidências que registram marcos históricos, por meio dos hábitos, diálogos e vivências. Temos como objetivo, interpretar aspectos da resistência no quilombo de Mata Cavalo, acerca dos marcos históricos que relacionam cultura e natureza, e nos saberes ancestrais que fortalecem a luta pela permanência e usufruto coletivo desse território. Afirma Moreira-Santos (2017), que, apesar dos conflitos socioambientais, preconceitos e políticas públicas excludentes, este povo permanece em busca de visibilidade, fortalecidos pela educação ambiental popular, se articulando no espaço escolar. A história de sofrimento e de resistência está presente em todos os momentos, tanto nas narrativas, quanto na arte, nos sabores das comidas típicas, na organização das festas, nos momentos individuais e coletivos. Para consubstanciar este mapeamento, foi necessário um levantamento teórico e a pesquisa de imagens que auxiliaram na elaboração dos símbolos da cultura quilombola. Nas visitas à comunidade, notou-se uma infinidade imagética, revelando possibilidades a serem dissertadas e desenhadas. Os diálogos da educação ambiental se fizeram presentes, e as dimensões da arte, cultura e natureza se mostraram evidentes. Ao realizar fecundas trocas de conhecimentos, foi possível presenciar narrativas de luta pela visibilidade e permanência em um solo ancestral. Por meio do Mapa Social (Silva, 2011) enquanto metodologia, compreendemos os aspectos culturais enquanto táticas de resistência, possibilitando o enfrentamento dos conflitos e a defesa do território. Na elaboração dos mapas pictóricos, tivemos a contribuição das autonarrativas quilombolas, evidenciando os marcos históricos das mais diferentes origens. Em busca de valorizar os saberes e particularidades desta comunidade, inspiramo-nos na Sociopoética (Petit, 2002) como sensibilizadora dos aspectos socioculturais, na igualdade dos saberes, possibilitando a valorização da educação popular e a cultura popular. Para esta comunidade, há localidades importantes, relacionadas aos vestígios da escravidão. Conforme afirma Moreira-Santos (2017), nestes locais tornam ainda mais evidentes o racismo e violação dos direitos dos moradores originais. Fornalha, senzala e pelourinho, são evidências do sofrimento passado, que têm persistido, atualmente, com o descaso do poder público em oferecer

infraestrutura, e o cerceamento do direito de circulação em seu próprio território. Moreira-Santos (2017) e Soares (2018) afirmam que em alguns locais ainda falta saneamento básico, coleta de lixo, água potável, postos ou agentes de saúde. Em localidades de importância histórico-cultural, há acesso restrito, por propriedades construídas ilegalmente nas terras quilombolas. Outros locais relacionados à comunicação, transporte e educação foram destacados, por representarem as conquistas por meio da resistência da comunidade, bem como os de articulações políticas, evidentes da educação popular, que nos ensina acerca dos hábitos e labutas quilombolas, constituindo outras educações, e resistem além do ensino escolarizado. (Senra, 2009). As escolas foram construídas com muita dificuldade e mudavam de lugar ao longo do tempo. Relatos da comunidade revelam que o racismo já chegou a impedir o acesso de crianças negras. Contudo, pessoas que sofreram preconceitos no passado, tornaram-se educadores, e contribuíram para a formação pedagógica, cultural e política de Mata Cavalo. Dentre os locais mapeados, foram sinalizados alguns aspectos da natureza, que se tornam cada vez mais raros. Moreira-Santos (2017) evidencia que a negação da história de Mata Cavalo, também ocorre por meio da degradação ambiental. Com a destruição destes vestígios materiais da escravidão, parte da história pode se perder no tempo, assim como as muitas espécies nativas da região, que têm se extinguido com frequência. Em meio a narrativas referentes à ancestralidade e territorialidade (Silva, 2011), muito nos chamou atenção as “assombrações”, devidamente mapeadas em regiões em que aconteceram torturas, trabalho escravo, mortes e atos de extrema crueldade. Estes relatos registrados nos mapas, reafirmam o sofrimento que os ancestrais quilombolas sofreram, comprovando o preconceito que perdura até os dias atuais. Sato e Passos (2009) afirmam o valor dos mitos, lendas, monstros e outros “seres encantados” como aliados do fortalecimento da educação ambiental, a qual acreditamos reforçar a relação intrínseca que este povo estabelece entre a cultura e a natureza. Conforme Belém e Sato (2011) este quilombo encontra-se em um território de ancestralidade africana. Contudo, os locais onde acontecem manifestações de religiões de matrizes africanas, poucas foram relatadas, e o preconceito foi percebido, até mesmo entre os membros da comunidade. Realizamos o mapeamento de igrejas católicas e suas rezas, o local dos templos evangélicos com bastante naturalidade,

enquanto a indicação de terreiros de umbanda e candomblé (que se constituem também como espaços de articulação política) foi feita com bastante medo e desconfiança. Por meio do mapeamento social da cultura de Mata Cavalo, que se constituiu como um retrato temporário, possibilitou muitos aprendizados acerca das lutas, das intensas dificuldades sofridas até os dias atuais, das evidências materiais e imateriais que persistem neste território ancestral. O povo quilombola historicamente resiste lutando pela sua permanência e visibilidade, em espaços escolarizados ou não, se articulando para enfrentar os embates de sua labuta diária. Contudo, o que nos importou neste caminhar pesquisador, não cabe na simples confecção de mapas. Nosso encantamento reside nos caminhos percorridos neste território fecundo, o qual nos contou histórias dos que ainda lutam por uma vida digna, que não foi possível de ser vivida pelos seus ancestrais escravizados e quilombolas, mas que são a esperança de visibilidade e respeito para os tempos vindouros.

Palavras-chave: Educação; Quilombo de Mata Cavalo; Memória; Marcos históricos; Resistência.

Uma reflexão sobre o Ensino de História da África e a religiosidade afro-brasileira

Cristina Soares dos Santos

Mestranda em Ensino de História pelo ProfHistória/UFMT.
Professora de História na rede de ensino estadual de Mato Grosso (Seduc-MT).
crisoares_s@hotmail.com

Lucimar Fonseca da Silva

Mestranda em Ensino de História pelo ProfHistória/UFMT.
Professora de História na rede de ensino estadual de Mato Grosso (Seduc-MT).
lucimarhist@gmail.com

Vamos pensar um pouco sobre o que sabemos sobre a África? Arriscamos em dizer que, se perguntássemos a pessoas de diferentes regiões, níveis de escolaridade e classe social no Brasil, o que sabem sobre a África, a maior parte dos indivíduos responderia da mesma maneira: Fome, pobreza, miséria, sofrimento, terra seca e safari. Um pouco mais sério ainda é que muitos professores, por comodismo e até mesmo por falta de interesse, dariam as mesmas respostas à indagação. O atual ensino de História da África nas escolas do Brasil valoriza a cultura e a religiosidade africana ou reafirma os preconceitos, a intolerância religiosa e a discriminação racial enraizados na sociedade brasileira? Compreender a visão que se tem a respeito do continente africano e encontrar caminhos para o ensino significativo da História da África, a fim de combater o preconceito, a intolerância religiosa e a discriminação racial, enquanto se promove a valorização do sujeito brasileiro, a partir do reconhecimento e valorização de suas raízes. Ao analisar esse cenário hostil de perseguição religiosa, evidenciado nos ataques a alguns terreiros do nosso país, passamos a nos indagar sobre quais aspectos que poderíamos trabalhar em História da África a fim de desconstruir a demonização com relação ao candomblé, enraizada no imaginário

da sociedade, a qual é apenas uma representação da demonização do próprio negro. Nesse momento, optou-se em trabalhar a religiosidade afro-brasileira como elemento de luta, coragem e unificação para os diversos grupos étnicos que chegaram em solo baiano. Dessa maneira, surge a necessidade de tentar encontrar uma possível proposta para trabalhar a religiosidade afro-brasileira. E logo surge uma questão: Como construir esse conhecimento? De que ponto partir para abordar assuntos sobre religiosidade africana nas aulas de História? Como tornar a História da África um assunto envolvente e integrador? Com base nos estudos acerca do tema verificou-se que, embora a Constituição de 1891 tivesse determinado que o Brasil fosse um estado laico, as manifestações religiosas africanas, mesmo depois de abolida a escravidão, continuavam sendo mal-vistas e rejeitadas pela aristocracia. A partir da segunda metade do século XX, houve uma intensa produção sobre os estudos africanos. As pesquisas se diversificaram bem como ampliaram-se as abordagens. A construção da identidade africana, passou a ser formada depois dos movimentos de independência. O exercício de retornar ao passado, em busca de grandes personagens e elementos que fossem capazes de legitimar a existência da história, fez com que os estudiosos africanos se parecessem com os estudiosos europeus. No entanto, seria ingênuo afirmar que os povos da África deixaram de ser vistos como vítimas e passaram a ser reconhecidos enquanto protagonistas históricos. Apesar das pesquisas e de muitas publicações sobre a temática, a visão do continente africano como atrasado e inferior ao europeu se perpetuou no imaginário popular. Difícil entender como pode haver ausência de material africano no livro didático, quando o povo brasileiro, culturalmente, descende dele. Na realidade, na maioria dos manuais didáticos, a África vem sendo abordada sob a visão da escravidão, do neocolonialismo do século XIX e posteriormente nos processos de independência e crise que entraram os países africanos no século XX. É inegável que, em grande parte das coleções, não foram destinados espaços para o estudo e a discussão da História da África. Esta pesquisa surgiu a partir das inquietações sobre os ataques a diversos terreiros no país. Com base nisso, logo depois que foi trabalhado o capítulo do material didático sobre a África, começamos a abordar a questão da religiosidade afro-brasileira, usando os textos do Iphan, sobre a Festa de Nosso Senhor do Bonfim e a biografia de Mãe Menininha do Gantois, de

Cida Nobrega e Regina Echeverria. Os textos foram divididos em grupos de 4 pessoas, em uma turma de sétimo ano do ensino fundamental. A proposta era a leitura e a discussão em sala. A primeira surpresa surgiu quando o tempo dado para a discussão foi insuficiente. As discussões se ampliaram para outras duas aulas e praticamente todas as crianças, começaram a trazer relatos de experiência, que já tinham ouvido ou presenciado atitudes racistas e comentários preconceituosos com relação ao candomblé. A proposta é fazer uma metodologia que combine entrevistas abertas e grupos de discussão entre professores e alunos abordando questões sobre religiosidade e intolerância, pensando sobre a construção da consciência histórica e do conhecimento entre os estudantes. Ademais, leva-se em consideração como o ensino da história e personagens históricos afrodescendentes brasileiros podem contribuir para a afirmação positiva da identidade do estudante que teve muitos traços da sua essência apagados por conta dos discursos eurocêntricos que a história tradicional trouxe aos bancos escolares e que é reforçada no contexto atual do país. A proposta de se trabalhar o Ensino de História da África, partindo da religiosidade afro-brasileira, não apenas foi bem recebida pelos alunos, como despertou envolvimento, curiosidade e espanto. Muitos dos nossos estudantes, não tinham a menor noção de como funcionava um terreiro, bem como não conheciam a origem, a composição, o respeito e a ação social que é desenvolvida dentro dele. À medida que as discussões sobre religiosidade avançavam, os alunos conseguiam identificar a importância da natureza para o espaço do terreiro. Notaram ainda que, no espaço, predominava a figura da mãe de santo, aquela que agregava e ofertava seu ombro para todos aqueles que se encontravam perdidos e sozinhos na nova terra denominada Bahia. Partindo do princípio de que a identidade é sempre construída em um processo de interação e de diálogo, algumas questões foram levantadas em sala de aula, com o intuito de quebrar os estereótipos construídos pela sociedade e legitimados neste contexto atual. Sendo assim, abordou-se a criação das casas de santo em Salvador, tomando como base o terreiro do Gantois e seu matriarcado. Analisou-se o desafio de ser mulher negra e de pertencer ao candomblé, bem como do seu papel materno, social e político dentro do espaço religioso. Logo foi notado que, devido à união de diversos grupos étnicos, a língua africana, ainda que fragmentada, foi preservada. Sob orientação cuidadosa, os alunos puderam

constatar o perigo de se trabalhar exclusivamente com a visão eurocêntrica, uma vez que somente um dos lados é abordado no relato histórico, tornando-se dessa maneira, se não falso, sem sombra de dúvida, incompleto. Convém ressaltar ainda, a maneira como os estudantes passaram não só a abordar a temática afro-brasileira na Bahia, mas também a questionar o silenciamento de tantos outros negros dos materiais didáticos, compreendendo que a visão de muitos autores permanece ligada à dita história única, que serve para demonizar e tirar a dignidade de um continente riquíssimo como a África.

Palavras-chave: Ensino de História; História da África; Memória; Religiosidades; Patrimônio imaterial.

Trajetórias de Agudás do Benin: a biografia como fonte para o Ensino de História da diáspora africana

Edneia Xavier de Lima

Mestranda em Ensino de História no ProfHistória/UFMT.
Professora de História da rede de ensino estadual de Mato Grosso (Seduc-MT).
edneialimahistoria@gmail.com

O presente texto constitui um recorte do projeto de pesquisa em fase de construção, intitulado “A Biografia no Ensino de História: Trajetórias de Agudás do Benin como estratégia para o estudo da Diáspora Africana”, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória. O objeto de pesquisa é a biografia de Agudás do Benin, pensadas a partir das possibilidades de utilização desta fonte para o ensino de História da África e suas relações com o Brasil, com estudantes da educação básica. Mesmo diante de tantos recursos tecnológicos que possibilitam o acesso à informação, é comum identificar inúmeros estereótipos com relação às sociedades africanas e seu protagonismo no Brasil. Para citar alguns exemplos, é comum identificar no ambiente escolar referência à África como se fosse um país, e cujas populações e culturas fossem homogêneas. A desconstrução dos equívocos e a ampliação desses conhecimentos caminham a passos lentos, ainda mais na atual conjuntura do país que vem reforçando o mito da democracia racial. Conforme Kabenguele Munanga, antropólogo brasileiro-congolês e uma das principais referências sobre o racismo no Brasil, “[...] não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade”. (Munanga, 2005). Deste modo, são notáveis os territórios disputados, especialmente no ambiente escolar. O objetivo geral

é propor uma Intervenção Pedagógica a ser desenvolvida com estudantes do ensino fundamental, 9º ano, de uma escola pública, a partir da utilização da fonte biográfica para o ensino de história da diáspora africana e suas relações com a história do Brasil. A finalidade é desconstruir estereótipos existentes com relação à história da África e ampliar os conhecimentos sobre sua diversidade. Os objetivos específicos são: Problematicar as narrativas biográficas; promover leitura, pesquisa e interpretação de textos; instigar os estudantes a construir ou reconstruir narrativas sobre a trajetória de Agudás do Benim e, por fim, socializar as produções textuais dos estudantes e oportunizar reflexão e debate. Segundo Milton Guran, o termo *agudá* é uma denominação aos povos estabelecidos na costa ocidental da África com influência cultural portuguesa, podendo ser os libertos da escravização no Brasil que retornaram ao continente no decorrer do século XIX, ou ainda, os já estabelecidos nessa região, principalmente descendentes dos antigos traficantes de escravos. Considerando a diversidade na Costa Ocidental da África, para o presente estudo, foram delimitados os Agudás do Benim. Ao retornarem à terra de origem, que não era mais a mesma de quando partiram, vivenciaram certa rejeição das populações ali residentes, em geral, descendentes de traficantes de escravos, que também possuíam a influência da cultura portuguesa. Os retornados assumiram, portanto, a identidade “brasileira” como estratégia para sua inserção social, pois a semelhança entre eles estava na influência da cultura portuguesa, como exemplo, o catolicismo, o jeito de ser, a língua falada, a indumentária, entre outros. (Guran, 2002, p.51) Outras referências bibliográficas serão utilizadas para o estudo da história dos retornados, assim como, do Benin, do tráfico via Atlântico e da escravidão na América. Entre os autores, estão Manuela Carneiro da Cunha, Marina de Mello e Souza, Alberto da Costa e Silva, Valter Roberto Silvério, Dale Tomich, Bivar Marquese, Tamis Parron, entre outros, que contribuem para contextualizar o chamado Mundo Atlântico, no que diz respeito à história da diáspora africana. O referencial teórico-metodológico para a utilização da fonte biográfica para o ensino de história baseia-se nas teorias de Levi, em “Usos da biografia”; Bourdieu, “A ilusão biográfica”; e François Dosse, “O desafio biográfico: escrever uma vida.” As perspectivas desses autores para o uso da análise biográfica fogem do modelo tradicional – com “cronologia ordenada”, ou sujeitos que apresentam uma “personalidade coerente

e estável”, com “ações sem inércia e decisões sem incertezas”, ou ainda, “pública, exemplar, moral”, conforme críticas de Levi. (1989, p. 169). O uso da biografia na educação básica constitui uma eficiente metodologia para a aprendizagem histórica dos estudantes. Aliada à intervenção pedagógica, será possível compreender as relações que envolveram o Mundo Atlântico desde o início XVI. Sobre intervenção pedagógica, as experiências de Angela Maria dos Santos contribuem para pensar essa metodologia e desenvolver a proposta de estudo. Deste modo, a intervenção pedagógica será desenvolvida em 4 fases: 1. Atividade diagnóstica com a finalidade de identificar o que os estudantes sabem sobre diáspora africana, tráfico de escravos para América, condições dos escravizados no Brasil, formas de resistência e as experiências de retornados à África, em especial sobre o Benim; também será questionado quanto ao conceito e contato que os estudantes já possuem com biografias. 2. Elaboração do plano de intervenção – a partir dos possíveis estereótipos, lacunas e dificuldades apresentadas pelos estudantes na fase diagnóstica, serão planejadas atividades que possam intervir no processo de ensino-aprendizagem. As atividades serão elaboradas a partir da utilização da biografia como fonte para o ensino de história, que contará com pesquisas, leituras, análises, debates, produção de escritas e divulgação. 3. Desenvolvimento das atividades. 4. Avaliação – será diagnóstica, inclusiva, formativa e emancipatória, cujos métodos serão: observação, autoavaliação e produção textual, todas as formas de avaliação objetivam refletir a aprendizagem dos estudantes para melhorar a qualidade do ensino, conforme orientam a Base Nacional Comum Curricular de 2018, o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso de 2018 e o Plano Político Pedagógico da escola a qual será desenvolvida a intervenção pedagógica. Por se tratar de um recorte do projeto de pesquisa de mestrado profissional em ensino de história, a proposta de intervenção pedagógica está em fase de construção. No momento, as análises bibliográficas a respeito das possibilidades de uso da biografia para o ensino de história, a contextualização da diáspora africana via Atlântico e as trajetórias percorridas pelos Agudás, já constituem os primeiros capítulos da dissertação e contribuem para o embasamento necessário para produção das atividades e seu cumprimento em sala de aula. Após essa análise, será possível aprofundar na metodologia para a utilização da biografia em sala de aula. A partir da análise parcial realizadas

de biografias de Agudás, é possível afirmar que essa fonte resgata a riqueza da individualidade humana, constituindo uma eficiente estratégia de ensino, pois possibilita interpretação da época, dos lugares e das relações sociais, políticas, econômicas e culturais vivenciadas por esses sujeitos e os demais que o cercam. Abordar a trajetória dos Agudás possibilita a reflexão sobre as relações étnico-raciais, valoriza a diversidade das populações africanas e afro-brasileira e promove o respeito. Deste modo, é fundamental diversificar as estratégias metodológicas e o uso de diversas fontes históricas, por vezes não contempladas nos livros didáticos, e, assim, despertar os estudantes para a pesquisa e interpretação dos documentos históricos e seus significados, relacionando-os com suas experiências de vida.

Palavras-chave: Ensino de História; Biografias; Identidades; Memórias; Diáspora africana.

Sujeitos históricos da Amazônia colonial em narrativas didáticas: jesuítas e indígenas

Eliana Penha Nunes

Mestranda em Ensino de História pelo ProfHistória/Unifap.
Professora de História na rede de ensino estadual do Amapá.
epenhanunes@bol.com.br

Giovani José da Silva

Doutor em História pela UFG, com estágio pós-doutoral Antropologia na UnB e História na UFF.
Professor adjunto da área de Prática de Ensino de História e do ProfHistória/Unifap.
giovanijsilva@hotmail.com

O trabalho aqui apresentado é parte de uma pesquisa e terá como resultado uma dissertação de mestrado. Trata-se de estudo acerca da questão indígena e jesuítica presente nas narrativas didáticas dos livros de história nos anos de 2008 a 2020, momento em que o estudo da cultura e da história indígena é oficializado por meio da lei n. 11.645/2008, cujo escopo repousa na análise das coleções didáticas de história distribuídas às escolas da rede pública estadual através do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD durante esse período, por outro lado, observa-se como o tema sobre a história e cultura indígena e jesuítica atualmente vem sendo utilizado/ensinado em turmas do 7º ano na Escola Estadual Professora Nancy Nina da Costa. A história indígena durante muito tempo foi tratada de forma superficial no ensino de História e nos livros didáticos. Talvez esse seja um dos fatores responsáveis pelas visões ainda estereotipadas e mantidas no tempo que a maior parte dos brasileiros possui. Segundo Circe Bittencourt, o livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura (Bittencourt, 2002. p. 71-72), portanto, contribuem para continuidade ou não de visões distorcidas sobre as etnias. Segundo o historiador especialista em História indígena Giovani José da Silva

(2015) ainda hoje, nos livros didáticos, é negado às populações indígenas a contemporaneidade, “os verbos relacionados aos índios invariavelmente estão no pretérito, e a eles são dedicadas apenas algumas poucas páginas, geralmente na chamada ‘pré-história’ e/ ou no ‘cenário do descobrimento’” (Da Silva, 2015, p. 21), registrando, portanto, nas páginas dos livros uma distante, genérica, superficial e breve história sobre os indígenas. Para este pesquisador é chegado o momento de romper com essas distorções e agir com práticas metodológicas que permitam uma aprendizagem mais concreta. Nascimento (2018) propõe o uso de cartas dos missionários jesuítas franceses no Ensino de História para compreender as táticas dos povos indígenas, sua ressignificação e protagonismos, tanto indígena quanto dos jesuítas no processo histórico. Vislumbrar tal realidade nos remete a algumas indagações referentes ao que pretendemos discutir: Como é a narrativa do livro didático de história sobre a questão indígena e jesuítica? O estudo sobre os indígenas e jesuítas passou a ser mais enfatizado na sala de aula, após a promulgação da lei? O que/como aprendemos sobre os indígenas? Por que os jesuítas sumiram das narrativas didáticas no século XXI? Assim, nossa metodologia de pesquisa far-se-á por meio de análise os textos escritos (discurso) e imagens (fotografias, pinturas e gravuras) dos capítulos que tratam da questão indígena e jesuítica; analisar o último edital do PNL D para compreender os critérios para elaboração dos livros didáticos, especialmente no que diz respeito às questões étnicas e buscar compreender por que os jesuítas deixaram de ser abordados nos capítulos dos livros; Aplicação entrevistas por meio de questionários (com perguntas abertas e fechadas) com alunos, coordenação pedagógica e professores para saber quais critérios da escolha de tais livros e como os professores desenvolvem suas aulas por meio do conteúdo apresentado no livro; analisar a Lei n. 11.645/2008 sobre a temática indígena, nesta etapa será observado como os livros didáticos, após promulgação dessa lei, trazem-na e como é apresentada. Partindo dessa perspectiva, buscou-se caminhar a pesquisa na direção de novas maneiras de se abordar os povos indígenas e colaborar com aplicação da lei que institui a obrigatoriedade do estudo da história e das culturas desses povos. Tal finalidade é de tentar desfazer os estereótipos criados ao longo dos séculos e que permeiam a comunidade escolar, tendo em vista que se faz necessário pensar a história indígena distantes de interpretações hierarquizantes e

eurocêntricas, isto é, dentro de uma antítese, dando visibilidade e protagonismos as culturas subalternizadas, legitimando suas histórias e culturas, dentro do paradigma do conceito de decolonialidade. (Quijano, 2009). Para Circe Bittencourt (2017, p. 86), considerar o livro como um documento é torná-lo objeto da investigação histórica e, portanto, “objeto produzido em um determinado momento e sujeito de uma história da vida escolar ou da editora”. Considerando que a pesquisa será desenvolvida por meio de análise das coleções didáticas de História distribuídas à rede pública estadual no período de 2008-2020 através do PNLD, às que foram escolhidas e utilizadas pela Escola Estadual Professora Nancy Nina da Costa e, de modo geral, as coleções do período que chegaram para as salas de aulas do Amapá. Olhar o livro através de uma ótica que os compreenda enquanto documentos históricos, como produtos de um determinado contexto e que podem, por exemplo, ser questionados pelo professor em sala, com a participação dos alunos (Bittencourt, 2005), é torná-lo fonte e fazê-lo como uma das possibilidades de estudo das representações dos jesuítas e dos povos indígenas, pois através desse suporte pedagógico podemos perceber os discursos e imagens produzidas acerca da história dessas etnias. Azevedo (2011, p. 60) corrobora com a afirmativa de que analisar os livros didáticos não se constitui tarefa simples para o historiador. Diante da complexidade apontada pela autora, faz-se necessária uma compreensão, para novas abordagens da historicidade dos indígenas e dos jesuítas nos livros didáticos e em outras fontes, desmistificando que sua história não se esgota no período colonial, mas permanece em construção até os dias atuais. Levando em consideração o que Melo (2010, p. 42) propõe, nossas investigações poderão responder algumas questões sobre a prática de ensino de História, ou seja, como o livro didático trata a temática indígena e jesuítica? Qual é a imagem do indígena e dos jesuítas que estes livros mostram hoje? Como devemos tratar esse assunto na escola? Este trabalho sugere, portanto, uma articulação entre as representações do indígena brasileiro e amapaense em nossa sociedade e o papel da escola diante dessas representações. Que tipo de conceitos a escola transmite sobre o indígena e o jesuíta, utilizando esses livros didáticos? O conceito central da pesquisa será representação, uma vez que o tema deste projeto se refere aos povos indígenas e jesuítas no Ensino de História por meio dos livros didáticos. Os povos indígenas estão diretamente atrelados

às discussões que, atualmente, estão sendo elaboradas nas diversas esferas do social. Sendo assim, o diálogo com a História Cultural nos ajuda a refletir sobre como em diferentes lugares e momentos as realidades sociais são construídas. Segundo Chartier (1990), a realidade social é construída, pensada, dada a ler. O diálogo com esse autor nos ajuda a analisar as representações dos grupos indígenas e jesuítas que figuram nos livros didáticos. Partindo dessa premissa, nossos objetivos pretendem analisar a representação dos indígenas e jesuítas nas narrativas didáticas da Amazônia Colonial; compreender que tipo de entendimento a escola transmite sobre os indígenas e os jesuítas, utilizando os livros didáticos de história disponibilizados aos alunos pelo PNL D. Este estudo pretende, portanto, analisar as representações dos indígenas e dos jesuítas no livro didático, neste sentido, procura romper os velhos paradigmas coloniais impostos, a partir, do conceito de decolonialidade, visando mostrar novas perspectivas de abordagens no ensino de história sobre os sujeitos históricos da Amazônia que durante muitos anos, foram silenciados e invisibilizados pela historiografia e pelo livro didático, propondo um material didático como possibilidade de uso nas aulas de história.

Palavras-chave: Ensino de História; Livro didático; Sujeitos históricos; Decolonialidade; Amazonia.

A apropriação da leitura e da escrita: imprensa negra em São Paulo na primeira república e o Ensino de História

Francilene de Souza Tavares

Mestranda em Ensino de História pelo ProfHistória/Unifesp.
Coordenadora pedagógica da Prefeitura Municipal de São Paulo.
francilenetavares82@gmail.com

A presente comunicação aponta considerações da pesquisa, em nível de Mestrado, desenvolvida no ProfHistória, Programa de Mestrado Profissional da Universidade Federal de São Paulo. Concebida em consonância com a linha de pesquisa Narrativas Históricas: produção e difusão, objetiva problematizar através da análise da produção jornalística como a questão racial foi trazida ao debate público pela população negra em São Paulo na Primeira República. Se outrora a ausência de liberdade, colocava homens e mulheres negras em um patamar diferente de homens e mulheres brancas, a partir da República, as teorias raciais se apresentavam como uma possibilidade de endossar essas diferenças; o ideário positivista-evolucionista atrelado a modelos raciais de análise passaram a ocupar um lugar de destaque na “justificação do complicado jogo de interesses que se montava”. (Schwarcz, 1993, p. 18). Os argumentos das diferenças se assentavam na ciência que apontava de forma categórica que os homens não nasciam iguais. A partir de então a manutenção do status quo, dar-se-á pelo conceito raça. Esse processo de racialização das relações sociais “apesar de essencialmente velado, foi fundamental para o estabelecimento de critérios diferenciados de cidadania e para a construção de lugares sociais qualitativamente distintos”. (Albuquerque, 2009, p. 242). Compreender como a perspectiva de racialização foi observada pela população negra nos levou a analisar os jornais A Liberdade – órgão

crítico, literário e noticioso dedicado a classe de cor (1919) e O Clarim da Alvorada – Orgam Literário, Científico e Político (1924). “Feitos por negros; para negros; veiculando assuntos de interesses da população negra” (Pinto, 2010. p. 19-20) esses periódicos demonstraram a percepção desses sujeitos acerca da “modernização do racismo” e as formas de enfrentamento utilizadas. Através de uma perspectiva comparada buscamos compreender a lógica de produção, comercialização e circulação dessas publicações a fim de recuperar o perfil daqueles que escreveram essas produções. Após a Proclamação da República a maioria da população negra se dedicava a trabalhos braçais, eram lavadeiras, quitandeiras, empregadas domésticas, carroceiros, vendedores de ervas, lixeiros, varredores de rua, carregadores, limpadores de trilho e viviam em cortiços ou nas regiões periféricas de São Paulo. De modo geral, tiveram pouco ou nenhum acesso a escolarização, eram os pretos da plebe ou plebeus. (Domingues, 2019. p. 86). Havia ainda um pequeno grupo formado por sujeitos que desempenhavam diversas funções burocráticas na cidade; atuavam no setor de serviços, como os motoristas particulares ou eram profissionais liberais (advogados, jornalistas, dentistas, técnicos de nível médio, artistas, etc.), viviam dispersos geograficamente pela cidade, embora as sedes das associações as quais estivessem ligados se concentrassem na região central de São Paulo; formavam a elite negra ou letrados, (Silva, 1990, p. 102-103; Moura, 2014, p. 219). Acreditamos que os editores de A Liberdade e de O Clarim da Alvorada fizessem parte desse segundo grupo e optamos por utilizar o termo letrado, uma vez que essa diferenciação ocorreu, sobretudo a partir do “papel intelectual que esta exerceu (do) que propriamente pela condição econômica que ostentava”. (Silva, 1990, p. 102). No universo letrado os valores ideológicos dos brancos foram tomados como referência. Nesse sentido, os jornais “inscritos de valores, símbolos, projetos políticos, em funções dos quais se estruturou uma identidade coletiva e em geral uma imagem do negro [...] não passava [m] de uma autoimagem da própria elite (branca)” (Silva, 1990, p. 102). “Empenhados em resgatar a dignidade de sua cor diante de uma ciência que lhes negava parte de sua condição humana” (Albuquerque, 2009, p. 23) essa foi uma das formas através das quais esses sujeitos enfrentaram as incertezas de seu tempo. Os periódicos A Liberdade e O Clarim da Alvorada promoveram em suas páginas discussões acerca da questão racial em São Paulo a partir

do ideal de fraternidade. Embora houvesse denúncias do preconceito, da discriminação e do racismo a qual estavam sujeitos, esses homens e mulheres atrelados à imprensa negra acreditavam que poderia haver em São Paulo o estabelecimento de um acordo tácito entre “os brancos que fossem pessoalmente amigáveis e tolerantes publicamente com os negros [...] e os negros que não demonstrassem interesse em reivindicar diferenças étnicas nem em participar de organizações com base na raça [...]”. (Alberto, 2017, p. 2). Os editores de *A Liberdade* e de *O Clarim da Alvorada* acreditavam que a limitação do exercício da cidadania ocorria devido ao pouco acesso que a população negra tinha à educação. Assim, em diversas situações apontaram a necessidade da instrução como meio para que “a igualdade de direitos e de oportunidades, inclusive no mercado de trabalho” fosse viabilizada. Talvez não fosse possível que esses sujeitos compreendessem naquele momento que o processo de racialização foi “uma arrojada tentativa de garantir que o edifício social montado durante a escravidão fosse preservado, mantendo-se privilégios, demarcando fronteiras e recompondo antigos territórios”. (Albuquerque, 2009, p. 243). Na perspectiva de compreender como esses sujeitos enfrentaram esses dilemas é preciso mencionar que diante das teorias raciais, da imigração e do branqueamento, os indivíduos que faziam parte do universo letrado tinham a sensação de serem estrangeiros em sua própria terra, uma vez que se viam excluídos da comunidade nacional. Foi esse sentimento de “estrangeiridade” que fez com que esses indivíduos adotassem ideias de fusão e harmonia racial para repudiar a discriminação, o preconceito e o racismo a qual estavam submetidos. Através da perspectiva de fusão, buscavam apontar que a descendência africana haveria colaborado na formação da nação e que os imigrantes e os brasileiros racistas eram os verdadeiros estrangeiros. Além disso, haveria certo sentimento nativista entre esses homens, na expectativa de afirmar a identidade brasileira, o que os afastava da África e dos africanos. (Alberto, 2017, p. 42). Por fim, é preciso salientar que através de sua imprensa os negros demonstraram que não foram coadjuvantes na luta por seus direitos, ao contrário, exerceram protagonismo nesse contexto à medida que fazia uso desses periódicos para denunciar as mazelas as quais estavam sujeitos; nesse sentido trazer essas fontes históricas para a sala de aula possibilita ressignificar o conhecimento histórico-identitário a partir de uma perspectiva afro-centrada. Ao proporcionar

aos alunos “acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários” (Secadi, 2013, p. 88) buscamos construir práticas pedagógicas que possibilitem superar o racismo e as desigualdades por ele geradas.

Palavras-chave: ProfHistória; Ensino de História; Imprensa Negra; Intelectuais Negros; Pós-abolição.

Saberes históricos e culturais na Escola Indígena Xinũi Mÿky

Geraldo Abdias Lopes

Mestrando em Ensino de História pelo ProfHistória/Unemat.
Professor de História na rede de ensino estadual de Mato Grosso (Seduc-MT).
gabdiasbr@yahoo.com.br

O presente trabalho foi desenvolvido no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória, linha de pesquisa Saberes Históricos no espaço escolar realizado na Escola Estadual Indígena Xinũi Mÿky, Aldeia Iru'u (Japuira), Terra Indígena Menku, município de Brasnorte, noroeste do Estado de Mato Grosso/MT. A história do ensino de história e saberes indígenas do início da educação escolar reconhecida oficialmente pelo Estado de Mato Grosso em 2005, oportunizando a criação da Escola Estadual Indígena Xinui Myky na aldeia Iru'u (Japuira) do povo Miky. Nosso objetivo é apresentar a ideia central da pesquisa que está sendo desenvolvida no ProfHistória/Unemat, sobre qual História é ensinada no espaço escolar e como esses saberes históricos e culturais interagem na escola. Neste sentido, devemos considerar que desde o início da escolarização, o ensino de história realizado no espaço escolar mÿky já tem um importante caminho percorrido. Não vamos inventar ou criar um currículo do ensino de história, mas investigaremos o processo do ensino de história expresso no Projeto Político Pedagógico e a prática dos professores indígenas. Também utilizaremos como fonte a oralidade e a documentação imagética, isto é, fotografia, gravuras e iconografias. A partir desta realidade, realizaremos, em conjunto com os professores, a sistematização de uma proposta para o ensino de história a partir dos saberes e culturais no espaço escolar. Para a análise dos saberes históricos e culturais do povo indígena Mÿky no contexto da programação pedagógica, com foco no ensino/aprendizagem da disciplina de História utilizaremos a abordagem interdisciplinar. Também

se propõe analisar, de acordo com Meliá (1999), se a “leitura” dessa história contribui hoje para a manutenção da alteridade e valorização da identidade. Por fim, pretende-se elaborar um produto didático com a temática HISTÓRIA E CULTURA MÛKY que auxilie professores e estudantes no cotidiano de sua aprendizagem. Como educador e indigenista, nossa atitude e reflexão estão corroboram com as ideias de Paulo Freire (1970), quando este enfatiza que o objetivo da educação é proporcionar que os estudantes leiam o mundo para poder transformá-lo. Também Meliá (1999) defende uma educação escolar indígena que prime pela alteridade e diferença e não pela uniformidade e padronização. Ainda nesta perspectiva, segundo Meliá (1999), os povos indígenas adotam estratégias para continuarem sendo eles mesmos em suas alteridades através de ações pedagógicas próprias, enfrentando e superando o intenso processo colonizador que enfrentam. No campo da educação tradicional, de fato, podemos constatar a partir do depoimento da educadora Elizabeth Aracy Rondon Amarante, que vive entre os Myky desde 1979 e foi quem iniciou a escolarização do povo. A partir de sua apresentação no Congresso da Associação Brasileira de Neurologia e Puericultura – ABENEPI (2017, p. 24) Elizabeth sublinha que a ação pedagógica própria mÛky possibilita a continuidade da educação tradicional que ocorre através do processo dinâmico da cultura, da sua capacidade de reinvenção de tradições e significados e continua operante no mundo contemporâneo atualizando os valores presentes neste sistema educativo, fornecendo aos MÛky atuais uma base sólida que permite que eles enfrentem os novos desafios colocados pela situação pós contato e, ao mesmo tempo, mantenham sua alteridade. Também no campo da educação escolar MÛky desde o início da escolarização com a alfabetização de adultos, as atividades pedagógicas se orientaram em vista de integrar educação escolar e educação tradicional a partir de temas da cultura mÛky. Através do Ensino de História, o Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena Xinüi MÛky, expressa o “caminho da história”, integrando a concepção de temporalidade e de espaço visto a palavra IJÃ significar tanto a ideia de tempo como de espaço. Para eles, na língua mÛky, contar a história “MÛky Ijã Pãti” compreende desde as Histórias das origens abordando os tempos antigos até os dias atuais. Esse sobrevoos histórico abrange diversos temas como: Os Mitos de Origem: Saída da Pedra, Origem da Roça, Origem dos nomes das pessoas, Nome dos bichos,

Origem do algodão e da rede, Origem do sol e outros; A Trajetória histórica: o Tempo de Fugas e Perseguições; A fuga durante o massacre; Detalhes sobre o massacre; Trajetória até a Tapera Velha; Trajetória dessa caminhada; Rios percorridos durante o trajeto até a Tapera Velha; Aldeamentos estabelecidos ao longo desse tempo; A História do Contato em 1971 e a caminhada histórica até a atualidade; A História atual da demarcação do Território, a história do tempo presente frente aos desafios dos grandes Projetos, às investidas contra a Cultura e Língua mĩky, contra a Saúde e Educação. Nesse sentido, observamos que, para os Mĩky, o conceito de HISTÓRIA, entendido como um CAMINHO, compreende desde os tempos imemoriais dos ancestrais, presente nas narrativas míticas, passando pela situação trágica do contato até os dias atuais. É importante destacar que o conceito de história como um caminho implica em movimento, ou seja, a história está sempre em construção, não se trata de fatos estanques que aconteceram em outros espaços e tempos e vivenciados por outros sujeitos históricos. No contexto da Lei n. 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade da inclusão do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, nos estabelecimentos da educação básica esta pesquisa buscou contribuir para a continuidade do ensino da história e saberes do povo myky no espaço escolar para que o ensino e a aprendizagem na Escola Estadual Indígena Xinui Myky tenham sentido para professores, estudantes e comunidade.

Palavras-chave: Ensino de História; Educação escolar Indígena; Experiência Docente; Lei n. 11.645/2008; ProfHistória.

Fontes para o Ensino da História e das culturas indígenas: “el paraguay católico”, de José Sánchez Labrador, século XVIII

Giovani José da Silva

Doutor em História pela UFG, com estágio pós-doutoral Antropologia
na UnB e História na UFF.

Professor adjunto da área de Prática de Ensino de História e do ProfHistória/Unifap.
giovanijlsilva@hotmail.com

A comunicação tem por objetivo apresentar os resultados parciais da pesquisa de estágio de pós-doutorado em História, realizado na UFF (Universidade Federal Fluminense), entre 2016 e 2017, sob a supervisão da Prof.^a Dr.^a Maria Regina Celestino de Almeida. Trata-se do minucioso exame de partes de uma obra escrita pelo jesuíta espanhol José Sánchez Labrador (1717-1798), intitulada “*El Paraguay católico*” (Sánchez Labrador, 1910; 1917). As viagens do religioso, ao lado das de Félix de Azara (1742-1821), pelo Gran Chaco e pela bacia dos rios Paraná e Paraguai, são considerados os primeiros trabalhos de cunho científico realizados por observadores europeus naquela região. Há uma opinião corrente, inclusive, de que os registros produzidos por Sánchez Labrador teriam sido utilizados por Azara na redação de algumas de suas obras (Azara, 1969 [1809]; 1990 [1847]). Sánchez Labrador nasceu na Província de Toledo, atual Espanha, em 17 de setembro de 1717, e morreu em Rávena, antigos Estados Pontifícios, hoje Itália, aos 81 anos, em 10 de outubro de 1798. Ingressou na Companhia de Jesus em 1732 e foi enviado às Américas, ao rio da Prata, em 1734. Sua formação compreendia Humanidades e Gramática, tendo cursado Filosofia e Teologia na Universidade de Nova Córdoba, de 1734 a 1739. Lecionou Filosofia nesta mesma universidade, de 1744 a 1746, e foi professor de Teologia

no Colégio Máximo de Buenos Aires (Wulff, 2007). De 1747 a 1757 esteve em diversas missões de indígenas Guarani e, em seguida, com os Mbayá da Missão (Reducción) de Nuestra Señora de Belén de los Mbayás, entre 1760 e 1766. Atuou, também, como missionário entre indígenas Toba, até a expulsão dos jesuítas da América Hispânica, em 1767. Abandonou o continente em 14 de agosto daquele ano, sete dias depois de regressar de uma longa viagem às Missões de Chiquitos, sobre a qual escreveu em “El Paraguay católico”. Na década de 1930, o jesuíta Guillermo Furlong Cárdiff (1932) editou as obras de Sánchez Labrador em vários volumes, com o título “Enciclopedia rioplatense”. Estes trabalhos contribuíram de forma significativa para os conhecimentos geográfico, etnográfico e linguístico dos povos do Gran Chaco, formadores do que contemporaneamente corresponde a diversas sociedades indígenas localizadas no Brasil, na Argentina, na Bolívia e no Paraguai. Sánchez Labrador foi também um grande erudito das Ciências Naturais, destacando-se em Botânica e Zoologia (Fleck, 2015). Sua grande obra compreende um conjunto de escritos reunidos sob os títulos “El Paraguay católico”, “El Paraguay cultivado” e “El Paraguay natural”, sendo que há muitos tomos dados como “perdidos” e alguns, ainda, não publicados e, portanto, inéditos. Depois de sua expulsão, o sequestro de seus escritos não foi completo, fato que o jesuíta agradeceu expressamente na introdução de “El Paraguay católico”. De qualquer modo, buscou preservar seus registros remetendo cópias a amigos e ocultando apontamentos de História Natural. Uma das fontes de que se dispõe para a biografia do jesuíta é a relação que escreveu quando de sua chegada ao Porto de Santa Maria, em agosto de 1768, para a “Filiación que se hace de los Regulares de la Compañía de Jesús pertenecientes a la Provincia del Paraguay venidos en diferentes Navíos en esta forma” (Wulff, 2007). Da obra filológica se conservam, no ARSI (Arquivo Romano da Companhia de Jesus), duas gramáticas de idiomas filiados à família Guaikuru. Dentre seus inúmeros escritos destaca-se “El Paraguay católico”, publicado parcialmente pela primeira vez em Buenos Aires, em 1910, por ocasião da realização naquela cidade do XVII Congresso Internacional de Americanistas. Dividida em três tomos, a obra trata, na segunda parte (Tomo I), de uma viagem de ida e volta entre duas missões: “Viaje desde la Reducción de Belén hasta las misiones de Chiquitos, año de 1766” e “Viaje desde el Pueblo del Santo Corazón de Jesús hasta Belén, año 1767”. Já na terceira parte (Tomo II),

o jesuíta realizou extensas observações sobre os modos de ser e viver dos Mbayá-Guaikuru, nominados por ele como Eyiguayeguis. Dessa forma, a pesquisa sobre “El Paraguay católico” encontra-se inserida em uma linha de reflexão importante e necessária para o entendimento espaço-temporal de presenças indígenas em fronteiras sul-americanas, tais como aquelas reveladas por cartas jesuíticas referentes às missões do rio Oiapoque, ainda pouco estudadas no âmbito da História. (Nascimento, 2018). Pretende-se, ainda, traduzir parte dos originais em Espanhol e Kadiwéu (Guaikuru) para o Português, a fim de se contribuir para o acesso a fontes documentais de inestimável valor para a História brasileira, especialmente na constituição das fronteiras nacionais sul-americanas. A tradução, feita parcialmente por indígenas que habitam o Pantanal Sul-mato-grossense, auxiliarão no Ensino de História de escolas indígenas e não indígenas, pensando-se nos usos de documentos em salas de aula. Como afirmam Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2009, p. 116):

Uma nova concepção de documento histórico implica, necessariamente, repensar seu uso em sala de aula, já que sua utilização hoje é indispensável como fundamento do método de ensino, principalmente porque permite o diálogo do aluno com realidades passadas e desenvolve o sentido da análise histórica. O contato com as fontes históricas facilita a familiarização do aluno com formas de representação das realidades do passado e do presente, habituando-o a associar o conceito histórico à análise que o origina e fortalecendo sua capacidade de raciocinar baseado em uma situação dada.

Assim, a obra de Sánchez Labrador abre interessantes perspectivas ao Ensino de História, especialmente no que diz respeito às presenças indígenas nos atuais territórios situados entre Brasil, Bolívia e Paraguai. Sabe-se que “O trabalho com o documento histórico em sala de aula exige do professor que ele [...] amplie sua concepção e o uso do próprio documento” (Schmidt; Cainelli, 2009, p. 117). Em sala de aula é importante que ao se utilizar de documentos escritos, o professor estabeleça uma organização deles, que envolva a catalogação (por mais simples e resumida que seja). Esse processo de catalogar abrange desde a verificação da espécie ou tipologia documental (carta, decreto-lei, requerimento etc.) até a notação de localização

(relacionada ao local onde o documento encontra-se arquivado), passando pelo levantamento de autoria do documento, destinatário, de datas tópica e cronológica, quantidade de páginas, ação, função, assinatura da autoria e outros itens. A leitura do documento, como atividade pedagógica, pode ser dessa forma facilitada, permitindo e qualificando análises e interpretações ampliadas do documento. (Abud; Silva; Alves, 2010). O fato de os indígenas Kadiwéu estarem interessados em uma fonte documental produzida no século XVIII por um missionário jesuíta e que trata de seus ancestrais, os Mbayá-Guaikuru (ou Ejiwajegi, autodenominação), demonstra a necessidade atual de muitas sociedades nativas de acessar o passado em busca de pistas sobre os violentos processos de expropriação e de colonização a que foram e vem sendo submetidos há séculos. Sob esse aspecto, o Ensino de História mostra-se como um lugar social de enorme potencial para os usos de documentos, introduzindo os alunos no pensamento histórico/ historiográfico, além de iniciá-los nos métodos próprios de trabalho do historiador, sem pretender fazer deles “pequenos historiadores”. (Bittencourt, 2004). Em um momento histórico em que pairam sérias ameaças sobre os direitos indígenas conquistados arduamente, sobretudo após a Constituição de 1988, pensar fontes para a história e as culturas indígenas é tarefa necessária e urgente no Brasil. Retirando-os da invisibilidade e do esquecimento, colocando-os no palco da História, ao invés de mantê-los escondidos nos bastidores (Almeida, 2010), é possível se pensar outras histórias, mais plurais, holísticas e diversas, menos ou nada eurocêntricas, limitantes, além de preconceituosas, estigmatizantes e discriminatórias.

Palavras-chave: Ensino de História; Histórias indígenas; Fontes históricas; Métodos; Práticas em sala de aula.

História indígena, mídias digitais e Ensino de História

Isabel Cristina Rodrigues

Doutora em Antropologia pela PUC-SP.

Professora adjunta do Departamento de História e ProfHistória/UEM.

Pesquisadora do Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações – Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história (PIESP/LAEE).

icrodrigues@uem.br

Nos últimos trinta anos muitas cidades têm convivido com a intensificação do deslocamento de grupos indígenas de diferentes etnias, que viajam para os centros urbanos, com suas famílias, compostas de adultos, crianças, jovens e idosos, e têm ocupado e se alojado em diversos pontos das cidades – ruas, esquinas, semáforos, feiras livres, parques e praças, pontes, viadutos, marquises, terrenos baldios etc., nos quais se alojam por períodos sempre curtos, que podem variar de quinze a quarenta dias. Os motivos para esses deslocamentos também são variados, mas podemos afirmar que, recorrentemente, são justificados pela venda do artesanato produzido nas terras indígenas. A venda destes representa um incremento à renda das famílias que os produzem e os trazem para serem comercializados nos centros urbanos. Pelos estudos que realizamos junto ao povo Kaingang no Paraná, podemos afirmar que a venda do artesanato se constitui num mote para a mobilidade desse povo, que está retomando e reocupando antigos territórios (*emãs*) por onde se moviam antes da chegada dos povos estrangeiros que usurparam, privatizaram e cercaram seus territórios, impedindo-os de caminhar livremente por um espaço que antes era de livre circulação. Nos deslocamentos para as cidades, os Kaingang do Paraná, buscam a continuidade, atualização, ressignificação e revitalização de suas práticas e costumes tradicionais. (Rodrigues, 2012). Até o começo dos anos 2000, a presença indígena nas cidades do interior do Paraná não era muito percebida pelos não indígenas, pois não era nem intensa e nem frequente.

Essa realidade começou a mudar e a vinda para as cidades começou a se intensificar a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que garantiu aos povos indígenas o direito à cidadania, uma vez que os indígenas, no Brasil, antes de 1988, eram tutelados pelo Estado Brasileiro, ou seja, eram considerados incapazes de gerir suas próprias vidas e de administrar seus territórios. Quando os povos indígenas conquistam o direito à cidadania e a tutela aos poucos vai deixando de existir, puderam iniciar a retomada de diversas práticas do passado que haviam sido violentamente reprimidas e proibidas durante a vigência e administração do SPI, dentre as quais podemos citar: o impedimento de falar as línguas maternas, de praticar rituais e cerimônias tradicionais tanto festivas quanto fúnebres; além de impor aos diferentes povos indígenas, costumes e práticas não indígenas como a religião cristã, implantação das roças comunitárias obrigando os indígenas a trabalharem em regime de semiescravidão etc. Os deslocamentos para as cidades foram sendo, aos poucos, retomados nos territórios pelos quais os diferentes grupos indígenas costumavam circular desde tempos imemoriais (Mota, Novak, 2008). Os estudos de História Indígena, produzidos a partir da segunda metade da década de 1990, impulsionaram outra abordagem que, ao contrário da historiografia tradicional que os invisibilizou e os retirou da história do Brasil, por meio da difusão das teorias evolucionista, integracionista e assimilacionista, trouxeram uma nova abordagem: o protagonismo indígena. Esse viés interpretativo do protagonismo indígena buscou e busca na documentação existente - desde os primeiros registros do período pós-contato no século XVI (cartas, descrições de cronistas e viajantes, até a documentação oficial do período imperial) e, posteriormente, do republicano, como os documentos oficiais do SPI e da Funai (livros de registros de nascimentos, casamentos e óbitos, livros de inventário patrimonial dos postos indígenas, livros de registros escolares, ofícios, cartas, telegramas, recibos, notas fiscais etc.); e dos documentos dos arquivos públicos estaduais (jornais de circulação estadual, regional e local; revistas; livros, documentos escritos e imagéticos); e de outros centros de documentação e pesquisa, museus, universidades, que foram reunindo e sistematizando documentos existentes, contribuindo para a produção de pesquisas. A partir dos anos de 1970, os movimentos sociais indígenas tomaram um forte incremento não apenas no Brasil, mas na América Latina. Gersem Baniwa fala a esse respeito quando

explica o Movimento Pan Indígena, “unindo e articulando povos distintos, muitos dos quais eram inimigos nas antigas guerras intertribais” (Luciano Baniwa, 2006, p. 101), e impulsionou o desejo, a organização e as ações em torno da luta pela reconquista e retomada dos territórios e da reafirmação das identidades étnicas indígenas. Essas organizações dos povos indígenas resultaram na conquista dos direitos garantidos na Constituição de 1988. (Luciano Baniwa, 2006). São matérias dessa natureza que circulam nas mídias e redes digitais/sociais, cujo padrão de análise é balizado por uma interpretação etnocêntrica da história, na qual os princípios, ideias, teorias explicativas do mundo e da ciência cartesiana, são utilizados para explicar práticas e padrões comportamentais de outros grupos humanos. O uso do etnocentrismo europeu, ao longo da construção da história do contato dos povos indígenas com os estrangeiros no Brasil, gerou os estereótipos que hoje são combatidos pelos indígenas e pela produção acadêmica especializada envolvendo esses povos. As ideias de que os indígenas são preguiçosos, sujos, indolentes selvagens, incapazes ainda estão largamente presentes na sociedade brasileira em todos os segmentos sociais sejam ricos ou pobres, sejam analfabetos ou altamente letrados. O preconceito está entranhado e é praticado por pessoas de todas as classes e por todas as instituições civis, políticas e jurídicas. Em razão dos argumentos acima, é que este trabalho se apresenta para indicar os conteúdos das mídias digitais que tratam da polêmica presença indígena nas cidades, como importantes fontes ou recursos didáticos para abordar a questão da presença indígena nas cidades e o papel que a escola e as diferentes áreas do conhecimento desempenham para um ensino da temática indígena. A presença indígena nas cidades tem gerado diferentes tipos de materiais– documentários, entrevistas, reportagens para redes de televisão locais/regionais, vídeos, postagens e comentários diversos nas redes sociais. Nós, professoras e professores de história podemos utilizar esses materiais como fontes ou recursos didáticos para discutir, problematizar, sensibilizar e provocar estudantes de todos os níveis de ensino (educação básica e superior) para a necessidade de estudar a história dos povos indígenas no Brasil, começando pela história do presente. Ou seja, da presença deles nas ruas cidade. A metodologia de trabalho consiste em: A) selecionar, nas redes sociais, diferentes matérias sobre a presença indígena nas cidades, partindo de onde moramos;

B) estabelecer um recorte temporal e espacial que responda às necessidades de resolução das problemáticas que desejamos abordar; C) identificar a etnia a qual pertencem os indígenas das matérias selecionadas; D) realizar estudo bibliográfico que podem ser etno-históricos, antropológicos e linguísticos, com intuito de buscar conhecer as lógicas de conhecimentos/saberes, de organização social, linguística, política e jurídica, cosmológica própria dos indígenas que estão sendo estudados; E) de posse desse instrumental de estudos, planejar oficinas e/ou atividades para as diferentes séries e/ou níveis da educação. Como sugestão de metodologia para o desenvolvimento dessa atividade, podemos indicar a aula-oficina, desenvolvida pela historiadora Isabel Barca. (Lopes, 2012). Professoras e professores de posse desses apontamentos arrolados acima terão mais condições de compreender que a história dos povos indígenas está muito mais presente nas nossas realidades históricas, culturais e sociopolíticas do que imaginamos e assim planejarem suas atividades didático-pedagógicas, salientando o que antes não aparecia na abordagem da temática indígena: o protagonismo indígena.

Palavras-chave: Ensino de História; Protagonismo indígena; Saberes e práticas; Mídias digitais; Aula-oficina.

A literatura afro-brasileira de autoria feminina no Ensino de História: reflexões a partir das vivências de Carolina Maria de Jesus

Janaina Rodrigues Pitas

Doutoranda em História pela UFMT.

Professora de História na rede de ensino estadual de Mato Grosso (Seduc-MT).
janainapitas@gmail.com

Este trabalho analisa através da literatura afro-brasileira de autoria feminina algumas obras de Carolina Maria de Jesus como documento histórico no intuito de refletirmos criticamente sobre nossa sociedade (condição humana: de homem, mulher, pobre, rico, negro, branco, marcas da fome etc.), percebemos nestas narrativas a denúncia contra as desigualdades raciais, sociais e de gênero. Buscamos debater a importância da literatura afro-brasileira de autoria feminina em algumas instituições de ensino público, enquanto conhecimento histórico, no intuito de provocarmos o incômodo sobre a invisibilidade da literatura afro-brasileira em nossa sociedade e fomentar o seu uso enquanto possibilidade para a valorização e reconhecimento da História e Cultura afro-brasileira. Algumas obras de Carolina Maria de Jesus são de cunho autobiográfico, as quais evidenciam a conscientização social e política da escritora, nos apresentando uma análise do contexto histórico na década de 1960 através de vivências na favela do Canindé/SP. Refletimos que promover tais diálogos na Educação Básica, no ensino de história, incide na desconstrução do currículo eurocêntrico, na representatividade da Cultura afro-brasileira e enuncia o protagonismo negro, especialmente da mulher negra. O uso da literatura enquanto fonte

histórica possibilita o uso da memória e identidade afro-brasileira, que por vezes foi silenciada. Na obra literária é possível compreender como a escritora apresenta sua visão perante a sociedade e sua época, nesse sentido a literatura é uma ferramenta de análise e tem a função de testemunho histórico. O historiador ao utilizar do documento literário como seu objeto de análise, possibilita que as narrativas reflitam aspectos da sociedade e o seu poder de intervenção social. Refletimos sobre a trajetória de personagens negros na literatura brasileira, que por inúmeras vezes foi apresentada nos textos literários de forma estereotipada, e nesse sentido a literatura de autoria negra traz um diferencial: a identidade e afirmação cultural. Levamos para nosso diálogo a importância de conhecermos a biografia e obras de Carolina Maria de Jesus, no intuito de visibilizar as suas vivências, escolhemos dialogar por meio dos seguintes livros: “Quarto de despejo”, “Diário de Bitita”, ambos de Carolina Maria de Jesus. A partir disso buscamos identificar na sua autobiografia alguns conceitos e categorias históricas (temporalidade, escravização, ancestralidade, memória e identidade). A apresentação desse debate no campo da literatura e história começou no ano de 2018 e 2019, em que realizei alguns debates por meio do minicurso “Escrivências de mulheres negras” no IFMT/Primavera do Leste para alunos do Ensino Médio, para professores da rede pública e municipal, após a esse momento houve o convite para dialogarmos em duas escolas estaduais do campo/área rural de Primavera do Leste (E.E. Massapê e E.E. Pe Onesto Costa) com os alunos do Ensino Médio, além de uma palestra para educadores da rede municipal e estadual de Primavera do Leste sob a organização do SINTEP-Sindicado dos trabalhadores de Mato Grosso. No primeiro momento de nossa apresentação provocamos os alunos e educadores com as seguintes questões: Quantas escritoras negras vocês já leram? Quais escritoras? Quais livros? Quantos livros vocês conhecem da literatura afro-brasileira? Como resposta de um público de aproximadamente 750 pessoas (somando os diferentes espaços institucionais) tivemos apenas 12 pessoas que disseram ter lido livros de escritoras negras, entre elas estavam Carolina Maria de Jesus e Chimamanda N. Adichie⁶. Nesse momento refletimos que embora ali houvesse um pequeno número de leitores “familiarizados” com a literatura afro-brasileira

⁶ Escritora nigeriana.

hoje temos o crescimento dessas produções, mas que assim como as obras de Carolina Maria de Jesus ainda permanecem desconhecidas/invisíveis para grande maioria de professores, alunos, escolas e sociedade brasileira. Nesse diálogo, escolhemos para provocar tal interesse, entre os educadores e alunos, a escritora Carolina Maria de Jesus (1914-1977), uma escritora brasileira, considerada uma das primeiras e mais destacadas escritoras negras do país, que nasceu em Sacramento, no interior de Minas Gerais, no dia 14 de março de 1914, neta do Sr. Benedito (ex-escravizado) e filha de uma lavadeira analfabeta, que cresceu em uma família com mais sete irmãos. Buscamos apresentar, assim, a escrita de Carolina Maria de Jesus como ato de resistência, na sua trajetória nos impressiona que mesmo com pouco tempo de escolarização formal, pois frequentou a escola somente até o 2º ano do primário, havia em Carolina Maria de Jesus um sentimento de descoberta, encantamento e liberdade por conta da leitura e escrita, além de ser autodidata ela era questionadora e curiosa. No livro Diário de Bitita apresentamos as memórias de infância, adolescência e juventude de Carolina Maria de Jesus, observamos que o manuscrito foi modificado de acordo com a norma culta e foi traduzido do francês para o português. A obra divide-se em algumas categorias: os negros, a família, a doença, o racismo, a misoginia, a exploração do trabalho etc. Por diversos momentos encontramos nas narrativas da autora uma correlação entre o período de escravidão no Brasil e permanências atualmente, lembrando que a autora nasceu no período pós abolição no Brasil, entre os aspectos recorrentes estava a fome. Mesmo com a toda a importância de sua escrita a partir de suas vivências Carolina Maria de Jesus morreu no ostracismo, suas obras foram “adormecidas”, além disso sofreu com o preconceito linguístico, social, racial e de gênero, passou por diversas lutas, enquanto mulher, ex-favelada e poetisa preta, mas resistiu, confiante sobre o seu valor, algo que incomodava a elite branca. A partir de 2014, um século após o seu nascimento, a autora passa a ser revisitada, na atualidade várias Universidades passaram a cobrar nos vestibulares o livro Quarto de despejo (UFRGS, Unicamp, UFSC, UEM etc.), sinalizando a importância das suas obras literárias para valorização da história e cultura afro-brasileira. Durante os diálogos nas instituições de ensino, no ano de 2018 e 2019, apresentamos os seguintes procedimentos metodológicos: exposição da biografia de Carolina Maria de Jesus para contextualização;

algumas imagens e recortes das obras literárias selecionadas (Quarto de despejo e Diário de Bitita) para interpretação; leitura e debate sobre os fragmentos das obras escolhidas; produção de um varal literário; abertura para debate/roda de conversa; avaliação sobre a relevância de conhecermos as obras de Carolina Maria de Jesus e a literatura Afro-brasileira de forma mais ampliada para uma leitura crítica sobre a nossa realidade brasileira. Constatamos que as obras analisadas ainda são desconhecidas para maioria dos alunos e educadores, durante os diálogos percebemos que: despertamos algumas curiosidades sobre a autora e suas obras; Após os debates e a partir das obras de Carolina Maria de Jesus muitos educadores se disseram surpresos com a riqueza da produção da escritora negra e se perguntavam como não haviam se atentado para essa e outras leituras afro-brasileiras na sua formação inicial, continuada e em sala de aula; e apontaram a literatura afro-brasileira como importante possibilidade, fonte histórica, para o reconhecimento e valorização da História e Cultura afro-brasileira. Essa intervenção inicial pretende ganhar aprofundamento na pesquisa de doutorado em história, em fase inicial, fundamentada na abordagem teórico metodológico no campo da Educação Histórica.

Palavras-chave: Ensino de História; Educação Histórica; Literatura afro-brasileira; Cultura; Mulheres.

Preconceito e estigma: reflexões sobre o albinismo

José Adailton Vieira Aragão Melo

Doutorando em Estudos de Cultura Contemporânea pela UFMT.
adailton.aragao@gmail.com

O trabalho discute os interstícios do preconceito e estigma sobre as pessoas albinas. Vale destacar que o albinismo é uma condição biológica decorrente de fator genético, no qual os indivíduos nascem sem melanina, pigmento responsável pela coloração da pele, cabelo, pelos e olhos. Tal condição deixa as pessoas albinas vulneráveis aos raios do sol, podendo trazer sérios danos à saúde, entre eles, o câncer de pele. A proposta desta pesquisa é discutir e analisar o albinismo além dos fatores genéticos e biológicos. Tal discussão é ampliada para as questões dos marcadores sociais da diferença, sociabilidade, invisibilidade, visibilidade, discriminação, preconceito, estigma. O intuito do trabalho também compreende a necessidade de estudos mais profundos que se pautem a partir de análises com enfoque nas ciências sociais, acurando os olhares e o entendimento sobre o tema. Diante da dificuldade de encontrar trabalhos sobre as pessoas albinas no Brasil, sobretudo nas ciências humanas, embora seja possível ter acesso a alguns documentários, publicações no campo das ciências da saúde, e, em outros campos, como: moda, beleza e mídia. Nestes espaços, a pessoa albina às vezes é tratada como “exótico”, “diferente” e “anormal”, corroborando e apontando um possível indivíduo invisível socialmente. Algumas pesquisas e artigos disponíveis discutem sobre as pessoas albinas na perspectiva médica, mais especificamente entre os dermatologistas e oftalmologistas. Frente a esse contexto, temos algumas perguntas que esse trabalho busca responder: como as situações em que as diferenças, desigualdades, preconceitos, discriminação, estigma enfrentadas pelas pessoas albinas interferem nas suas vidas? Qual ou quais as possíveis adaptações/estratégias precisam

fazer para conviver com o albinismo? Observar como “a cor” e a “doença” atuam como marcadores sociais da diferença? Dessa forma, os principais objetivos são: analisar as formas de representação que as pessoas albinas fazem de si mesmas em relação às pessoas não albinas; avaliar as formas de organização coletiva adotadas pelas pessoas albinas em busca da superação da invisibilidade social; compreender como o albinismo se apresenta como marcador social da diferença. Para pensarmos as pessoas albinas enquanto indivíduo de pele branca e que a maioria são de famílias negras, temos a contribuição da Ninou Chelala (2007), no qual discute as pessoas albinas na África, problematizando a identidade da pessoa albina, enquanto branco e preto ao mesmo tempo, além de outras questões que consideramos importantes. Para buscar entendimento sobre raça, principalmente pensar os negros enquanto grupos minoritários no Brasil, foram priorizadas as leituras do Guimarães (2003); Schwarcz (1993); Diwan (2013); e Frantz Fanon (2008), possibilitando refletir sobre as pessoas albinas, que levam uma alteridade e um sinal diacrítico (a cor). Um elemento que gostaríamos de trazer, embora de forma incipiente para esta discussão, são os Marcadores Sociais da Diferença, que se mostram como uma abertura para o entendimento das pessoas albinas no Brasil. Zamboni (2015) destaca os sistemas de classificação, no qual tentamos pensar e problematizar o albinismo como um marcador social da diferença. Na perspectiva do autor, os marcadores são conceituados como sendo sistemas e formas de identificação e classificação dos indivíduos com certas categorias, em que são atribuídas características que os distinguem dos demais e, em certa posição social, numa relação de poder de um grupo sobre o outro, como podemos também perceber em configurações do tipo estabelecidos-outsiders (Elias e Scotson, 2000). Falar sobre os estigmas que as pessoas albinas sofrem, remete-nos às ideias de Erving Goffman (1975). Elas são importantes para melhor entendermos o processo da construção do estigma relacionado ao albinismo, onde os indivíduos sofrem várias formas de preconceitos, rotulações, e também são considerados “anormais”. Conforme o autor: “os gregos criaram o termo estigma para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os representava”. (Goffman, 1975, p. 11). Esses sinais estavam presentes no corpo e serviam para avisar aos outros que essa pessoa marcada era uma criminosa, traidora

e que precisava ser evitada. O autor menciona que “a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias”. (Goffman, 1975, p. 11). A pesquisa está delineada como exploratória, adotando como procedimentos a pesquisa de campo, por considerar que este tipo de pesquisa permite maior familiaridade com o problema, explicitando e/ou construindo hipóteses. Seu desenvolvimento foi executado a partir da observação de campo, levantamento bibliográfico, entrevistas com os sujeitos e seus familiares. Não foi elaborada uma seleção rigorosa e predeterminada dos participantes, devido à dificuldade de contatá-los, então a quantidade e a inclusão dos participantes se deram por conveniência e disponibilidade. O total dos participantes foi de 14 (quatorze) pessoas albinas e 13 (treze) pessoas não albinas (familiares), sendo necessárias conversas informais e entrevistas semiestruturadas. Devido à dificuldade de conseguir as entrevistas, não foi feito um recorte dos entrevistados, como gênero, geração entre outros. Devem-se considerar todos os dados coletados e o número de entrevistados disponíveis. Foram analisados dados da mídia, como documentários, entrevistas em programas de televisão, jornais e revistas, nas redes sociais e blogs. Os resultados apontam para algumas questões importantes para serem analisadas referentes ao tema, como: a representação de si e do outro (não albino); a representação que as pessoas albinas fazem das outras pessoas albinas; a representação que a sociedade faz das pessoas albinas; as formas de ativismo da causa albina no estado e análise sobre como o albinismo se constitui como marcador social da diferença (gênero, geração, cor/raça e a doença); as formas de preconceitos, discriminação, exclusão, estigmas e as estratégias de reação. Segundo os dados levantados, pudemos fazer uma discussão com autores e refletir sobre a situação atual das pessoas albinas e que estão inseridas nos marcadores sociais da diferença. Hoje existem vários grupos que discutem o tema nas redes sociais, e que tratam de trabalhar a (in)visibilidade e trabalhar informações importantes sobre o albinismo. Tais grupos também promovem debates sobre a situação atual das pessoas albinas no Brasil e no mundo. Pretendemos com esse trabalho desconstruir a ideia de que as pessoas albinas são doentes e/ou descapacitadas socialmente. Embora o senso comum tenha essa impressão, e talvez os meios de comunicação e a mídia também reproduzam tais discursos, fica evidente

que ao conversar com os sujeitos da pesquisa, entendemos que o albinismo desperta preconceito, discriminação e estigma. O albinismo não os impede de levar uma vida “normal”, porém, a sociedade é que cria tais barreiras, coloca-os na situação de estigmatizado e de desacreditáveis. Sobre as reações frente às formas de preconceito e discriminação, as reações são diversas, alguns usam a violência, outros preferem ignorar as situações ou reagir de forma que possam desconstruir a imagem que a sociedade criou sobre as pessoas albinas, uma delas é mostrar seus casos de superação, como o fato de: concluir o curso superior, ser aprovado em um concurso público, realizar as atividades sem depender de outras pessoas. Vale ressaltar que esta pesquisa tem o intuito de contribuir para a produção de conhecimento, e, por considerá-lo um assunto pouco aprofundado no meio acadêmico e no Brasil. Palavras-chave: Albinismo; Pessoas Albinas; Preconceito; Estigma; Visibilidade.

O tempo, trabalho e o divertimento: entre a convivência e proibições da segunda freguesia de Dom Pedro II em Cuiabá século XIX

Jhucyrllene Campos dos Santos Rodrigues

Mestranda em História pela UFMT.

prof.jhucy@gmail.com

O cotidiano da cidade de Cuiabá, organizava-se de formas diferentes para os diferentes tipos de sujeitos em suas “classes sociais”, permitindo-nos tecer algumas semelhanças e diferenças estruturais, entre eles esteve a figura representativa de homens, mulheres livres pobres e escravos, que dedicava-se muitas horas de seus dias fazendo a cidade funcionar. Devido à centralidade dos seus trabalhos em suas vidas, ou seja, era umalógica para a elite que seus divertimentos fossem organizados de tal forma que contribuíssem para as obrigações do labor cotidiano. Nessa busca pela autonomia no requisito lazer e divertimento, era uma das lutas das classes populares. Segundo Reis (2002), ao tratar-se dessas classes chamada de escravos, homens e mulheres livres, ele nos afirma que além de controlar seu tempo de lazer, os escravos lutavam pelos direitos, e de até interromper suas tarefas na produção para se divertir. Lutavam em suma, para ampliar o seu tempo dedicado às festas. Diante desses relatos acima, que na primeira metade do século XIX, o significado da palavra “tempo”, era compreendido como uma divisão de espacialidade entre o trabalhocorriqueiro do dia a dia, e se sobra-se alguma folga durante o dia, poderia ser considerada como descanso, e esse descanso poderia ser utilizado no sentido do lazer e divertimento. Segundo Moura (1998), que trabalho esses conceitos em sua obra, ela afirma

que o “trabalho e o lazer misturavam-se, imprimindo uma especificidade ao viver, conviver e lidar com toda a sociedade”. Mas para elite esse conceito de mistura entre o divertimento, lazer e a liberdade, possuía um significado de baderna, turbulência, perturbação, pois em alguns casos ocasionava-se em ações proibitivas e prisões para as classes populares. Na Cuiabá do século XIX, muitos senhores de elite possuía como atividade laboral em seus comércios e lavouras, várias categorias de escravos nos quais desenvolviam essas atividades trabalhadoras tais como: escravos domésticos, escravos de ganho, escravos de jornais, etc, e aqueles negros livres e pobres considerados camaradas, agregados (a), pequenos (as) lavradores (as), trabalhadores (as) de ofício, soldados, condutores de tropas, mineiros pobres, domésticos (as), vendedoras de tabuleiros, quitandeiras, artesãos (ãs), lavadeiras etc. Contudo, nessa última camada social existiam pessoas brancas, indígenas e negros livres, com seus respectivos descendentes, mestiços denominados cabras, mulatos, crioulos, caborés, pardos etc. Todos eles entre mulheres, homens, crianças e velhos poderia estar trabalhando e morando nos espaços urbanos e rurais de Cuiabá. Podia se perceber dessa forma as divisões sociais de pobreza, em que cada indivíduo fazia parte, ou seja, essas pessoas pobres poderiam ser pequenos patrões com poucas posses ou não tivesse nada, mas trabalhavam por conta própria nas ruas como mascates, cocheiros viajantes e vendedores ambulantes. Mas tinham aquelas pessoas humildes que auxiliavam suas famílias nos trabalhos domésticos e conseguiam obter uns alguns ganhos extras, também haviam aqueles indivíduos que não tinham um pedaço de terra para morar ou até mesmo para trabalhar, e viviam assim vagando pelas cidades pedindo ajudas. A relação de trabalho entre patrões e empregados, poderia ser compreendida a partir de acordos firmados entre as duas partes, estipulando assim as atividades a serem desenvolvidas a partir dos serviços prestados, para que pudesse ser chegar a um valor a ser pago pelo serviço prestado, já a questão do tempo desse serviço poderia variar de um dia, a duas semanas ou meses se fosse o caso de colheita ou até mesmo serviço em estabelecimentos comerciais. Para aqueles indivíduos que almeja trabalhar em casas de famílias, mas que não eram considerados escravo, faziam atividade laborais entre pedreiros, ferreiros, marceneiros e jardineiros, e ganhavam o seu dinheiro pelo dia trabalhado naquela obra. Segunda a historiadora Volpato (1993), afirma que nos ambientes rurais esses

indivíduos que não eram escravos, estavam presentes também trabalhando nos espaços delavouras, nas fazendas de criação de gado, cavalo, burros e éguas, nos engenhos e também se encontravam nas minas com as atividades de extração de minérios, ou seja, a diferença desses indivíduos pobres e livre, que não é considerado como escravos mas faziam serviços de laborar ao lado dos escravos, era que essas pessoas recebiam dinheiros pelos seus serviços, as vezes possuíam casas e famílias na cidade e só ausentava naqueles momentos de trabalhos. Segundo a historiadora Siqueira (1999), em sua tese de doutorado “Luzes e Sombras: Modernidade e educação Pública em Mato Grosso 1870-1889”, relatou essas vivências sociais entre indivíduo livre pobre e os negros escravos e libertos, nos espaços sociais da cidade de Cuiabá, a partir das observações feitas nos registros históricos da cidade, e ela nos afirma que, essas pessoas das classes sociais mais baixa, acostuma se divertir de forma livre e espontânea entre rodada de pinga e aguardente nos bares, tavernas e botequins ou até mesmo nos quintais de casa ou das fazenda praticando a dança do brinquedo em ritmo de batuque, cururu e siriri. Podemos destacar que na cidade de Cuiabá teve o Presidente de Província chamado Barão de Batovi, que gostava de reunir no Palácio do Governador, juntamente com outras pessoas consideradas elite cuiabana, para tratar de “negócios, administrativos e financeiros” da cidade ligadas aos benefícios que se poderia ter com seus patrimônio particulares, isso era demonstrado em reuniões consideradas como Políticas públicas, mas que na verdade após essas reuniões era presenciada as rodadas de charutos com jogos de cartas, e essa descrição foi observada pelo viajante Steinen. Sendo assim esse viajante Steinen, não ficou somente nesse ambiente de festa da elite, ele conheceu também as festas populares conhecidas com brinquedo- batuques, da camada pobre da cuiabana, que deixou registrada suas impressões que o deixou chocado e perturbado ao ver as cenas, em que as mulheres dançavam com os homens, nos ritmos de siriri, cururus e samba, e ao mesmo tempo consumia bebidas alcoólicas nesses espaços, sem se importar com os falatórios e com os olhares de julgamentos. Diante das análises documentais e observando atentamente o enredo dos fatos, percebe-se que um conjunto de moradores e vizinhanças próximas ao acontecido, as vezes faziam denúncias as autoridades policiais seja para delegados, oficiais e soldados, que ao receber as denúncias, tais ocorrências eram repassadas para os “Guardas

de Quarteirão”, ou seja, pessoas civis que prestavam serviços para as autoridades militares desse período. Eram os responsáveis pela averiguação de cada denúncia recebida pelas autoridades, seja, dos moradores de bairros, vilas, becos, ocasião em que registravam todos os acontecimentos de ordem social da cidade. Deste presente artigo, compões uma análise sobre a vida cotidiana das pessoas que requentava, moravam e mantinham relações comerciais na Segunda Freguesia de Dom Pedro II. E o por que, que as atividades de lazer ligada ao divertimentos das classe pobre dessa região era considera um perigo as demais pessoas, que moravam próximas. Diante das análises feitas sobre os documentos históricos, fornecido Arquivo Público do Estado de Mato Grosso (SAP-MT) entre as séries penais de crimes, pelo Núcleo de Documentos Histórico Geográfico (NDIHR) e os periódicos locais, envolvendo o espaço urbano da Segunda Freguesia de Dom Pedro II. Pode se referencias qual era o publico frequentador e morador desse local e que tipos de atividades corriqueiras de seus cotidianos era representada como perigo, para demais população.

Palavras-chave: Trabalho; Cotidiano; Divertimento; Conivência e proibições; Mato Grosso.

Um diálogo sobre corpo e cabelo negro no Ensino de História

Kamila Dinucci Correia Silva

Graduanda do Curso de Licenciatura em História/Unemat.
Estagiária no Arquivo do Fórum da Comarca de Cáceres/MT.
Bolsista do Pibid História/Unemat..
kamiladinucci@yahoo.com.br

Oswaldo Mariotto Cerezer

Doutor em Educação pela UFU.
Professor do Curso de Licenciatura em História e ProfHistória/Unemat.
osvaldocerezer@unemat.br

O presente trabalho possui a proposta de refletir o diálogo sobre corpo e estética negra no ensino de história. A partir das possibilidades apresentadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o corpo e o cabelo negro são iniciativas para ser pensar a superação do racismo dentro e fora dos espaços escolares. Pensado a partir das contribuições de Nilma Lino Gomes (2002), desenvolver uma escuta atenta sobre as vivências corpóreas das crianças negras e um ensino humanizado, são emergenciais e essenciais nas discussões das relações raciais no campo educacional. A promulgação da Lei n. 10.639/2003, posteriormente alterada pela Lei n. 11.645/2008, estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana/afro-brasileira e indígena na educação básica e superior. É uma das primeiras leis assinadas pelo do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, que resulta no “reconhecimento da importância da questão do combate ao preconceito, ao racismo e à discriminação na agenda brasileira de redução das desigualdades. (BRASIL, 2009). A implementação das leis de bases e diretrizes representa a árdua conquista do movimento negro brasileiro na erradicação das desigualdades raciais e sociais no país, vivenciadas na imprensa negra, no TEN (Teatro Experimental do Negro), no Movimento

Negro Unificado (MNU), na Frente Negra Brasileira e em outros movimentos na superação do racismo entre os anos de 1889 e 2000 (Domingues, 2007). Segundo Bittencourt (2008, p. 127), o ensino de história é marcado por transformações em sua trajetória escolar, e ainda caracterizado, como um estudo mnemônico do passado, cronológico, que protagoniza a história masculina, branca e cristã da humanidade. A história ensinada a partir de uma concepção eurocentrista exclui diversas vozes da história e marginaliza a trajetória das mulheres, crianças, negros, homossexuais, indígenas, pobres e trabalhadores. Nilma Lino Gomes entende que a relação entre a educação e a identidade negra trata-se de uma relação complexa entre “[...] aproximações e distanciamentos, semelhanças e diferenças, avanços e recuos. Processos desenvolvidos pelo homem e pela mulher negra nos diferentes contextos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais”. (Gomes, 2002a, p. 38). E defende, que a educação não se limita ao espaço escolar, onde a construção de saberes se desenvolve em diferentes espaços sociais como o ambiente familiar, o trabalho, movimentos sociais, e demais grupos. O debate sobre relações raciais na educação exige somente um estudo teórico e metodológico sobre as temáticas afro-brasileiras pelos professores de história, mas um enfrentamento diante os preconceitos e discriminações raciais dentro e fora da realidade escolar. Gomes (1996) discute que as atitudes racistas, a ideologia racial, estão presentes nas práticas e posicionamentos dos educadores, como frases e posicionamentos aparentemente inocentes. Frases como “esta aluna é negra, mas é tão inteligente!” e “eu pensava que a professora do meu filho fosse assim... mais clarinha!” são exemplados pela autora. Deste modo, lembra que as mesmas práticas racistas não se reduzem ao espaço da escola, mas também presentes ao longo da formação docente. O distanciamento do professor em romper o racismo juntamente com a comunidade escolar é uma resposta a perpetuação de representações estereotipadas e do silenciamento de pautas emergentes que incluem em uma série de práticas e violências letais, verbais e psicológicas contra as nossas crianças e jovens negros. Diante a situação em que se encontra a segurança pública brasileira, o racismo impacta diretamente na quantidade de mortes negras. O genocídio no país é uma pauta silenciada nas prioridades de segurança pública e encontra-se em dados assustadores, profundamente discutido nas produções de Nascimento (1978) e Domingues (2007). A escola enquanto

instituição formadora de saberes e valores e professor enquanto mediador de conhecimentos, envolver as aulas de história nos debates sobre as consequências do racismo estrutural, das piadas racistas, da imagem sexualizada da mulher negra, da ausência de heróis negros nos livros de histórias e demais práticas discriminatórias, são as primeiras iniciativas de proteger os nossos jovens negros da violência e do genocídio. Gomes (2002b, p. 40) explica que apesar dos avanços das Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008, alguns aspectos das relações raciais e suas dimensões simbólicas não são olhados através de uma perspectiva científica e pedagógica, como a relação do negro com as suas vivências corpóreas. Segundo a autora, a relação do corpo e o cabelo negro podem estar presentes nas trajetórias escolares de homens e mulheres negras, o que resultou em uma pesquisa pela mesma, intitulada “Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte” (Gomes, 2002). A partir de uma pesquisa antropológica em quatro salões étnicos, sendo o cabelo crespo enquanto principal objeto de estudo, os depoimentos de homens e mulheres negras que compõem a pesquisa relatam as vivências corpóreas enquanto fatores marcantes de suas vidas, em *locus* as experiências no espaço da escola. (Gomes, 2002b, p. 41). A importância de escutar o que os nossos alunos têm a dizer sobre as suas relações com o cabelo negro pode despertar diferentes concepções da criança negra diante o preconceito, pois “está intimamente ligada à construção da identidade negra e às possibilidades de socialização e de informação. (Gomes, 2002b, p. 46). Então o cabelo negro pode ter os seus significados e simbologias a partir da socialização na escola, na representação positiva a partir da família através manipulação de tranças e penteados, nos grupos de amizade, nas amizades, nos grupos de militância, entre outros espaços que se tornarão parte da trajetória identitária dos nossos alunos. Enquanto professores pesquisadores e a escola enquanto campo de pesquisa, refletir sobre o corpo e o cabelo negro nos apresenta uma série de possibilidades para compreender como relações étnico-raciais operam no espaço escolar. Tratando-se de um racismo proveniente de um passado colonialista, de práticas eurocêntricas, repressivas e excludentes, refletir o que é ser negro no é uma das propostas para se pensar nas violências e exclusões perpetuadas pela sociedade brasileira. (Munanga, 2005). O presente trabalho teve como refletir como o ensino de história possui a sua

importância no diálogo sobre corpo e estética negra no campo educacional. É indispensável que a superação do racismo esteja presente nos nossos olhares enquanto sujeitos e professores pesquisadores. Portanto, lembrar e enaltecer a importância da participação dos movimentos sociais negros no desenvolvimento de diversas estratégias a fim de proteger corpos negros, denunciar o racismo institucional e romper com o mito da democracia racial torna-se um compromisso enquanto mediadores do conhecimento. O ensino sobre a história afro-brasileira e indígena propõe constantes desafios na carreira do professor – como a exaustiva carga horária de atividades, a desvalorização profissional, a saúde mental e a formação continuada - exige um esforço constante no acompanhamento de temas fundamentais na trajetória dos negros e indígenas. Corpo, cabelo e estética negra, ainda considerados enquanto novos temas da história, não são impossíveis, e sim necessários, onde podem nos possibilitar novas estratégias na superação do racismo. A estética negra não é meramente aparência e estilo pessoal, mas as vivências corpóreas fazem parte da trajetória de homens e mulheres negras, repleta de sentimentos, lembranças, nostalgias, enfrentamentos e múltiplos processos enquanto sujeitos sociais.

Palavras-chave: Ensino de História; Teatro; Cultura; Corpos Negros; Estética.

História e cultura afro-brasileira e indígena nos PPC de Licenciatura em História das IES públicas de Minas Gerais

Leandra Paulista de Carvalho

Mestranda em Formação Docente para a Educação Básica pela Universidade de Uberaba.
Servidora pública de carreira da UFU.
leandrapaulista@gmail.com

Selva Guimarães

Doutora em História Social pela Usp, com estágio pós-doutoral em Educação pela Unicamp.
Professora titular da Faculdade de Educação e do PPGED/UFU.
selva@ufu.br

O ensino de História ocupa um lugar importante e estratégico nos currículos escolares à medida que revela uma ampla rede de possibilidades, de abordagens temáticas entre o instituído nas políticas públicas, os saberes e as práticas em sala de aula. Refletir sobre a obrigatoriedade do estudo da temática na educação significa debater sobre alguns âmbitos constitutivos do ensino de História, tais como currículo e formação de professores. Entendemos que os currículos são resultados do entrecruzamento de práticas e relações de poder e saber, pois implicam escolhas que, na prática, re/produzem culturas escolares e acadêmicas. Nos anos 2000, a formação de professores de História passou por mudanças significativas em decorrência das Diretrizes Curriculares Nacionais e, especificamente após 2003, a partir da aprovação da Lei n. 10.639/2003 que estabeleceu a obrigatoriedade do estudo da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira nos sistemas de ensino, em resposta às demandas dos movimentos sociais de combate ao racismo, ao preconceito, ao reconhecimento da identidade e o protagonismo dos grupos étnico-raciais na construção da história do Brasil. Em 2008, nesta perspectiva, a Lei n. 11.645/2008 tornou obrigatório o estudo da História e Cultura Indígena, ampliando assim o escopo

da legislação anterior. A formação docente numa perspectiva multicultural passa a ser objeto de análise nas escolas, movimentos sociais e políticos e na pesquisa acadêmica. Este estudo dedica-se à temática “o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena na formação de professores de História”, inserido no escopo do Projeto Coletivo “Observatório do Ensino de História e Geografia”. O objeto de estudo são os PPC de licenciatura em História, presenciais e ativos em 2020, das 17 IES públicas, localizadas em Minas Gerais. Questiona-se: os Cursos de licenciatura em História atendem as diretrizes emanadas das Leis Federais, que tornaram obrigatório no país, o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena? Qual o lugar ocupado pela história e a cultura afro-brasileira e indígena nos PPC de licenciatura em História? A pesquisa se justifica à medida que aprofunda a análise e o debate sobre a formação docente e os currículos dos cursos de Licenciatura em História, no que diz respeito ao cumprimento das Leis Federais e das diretrizes curriculares nas IES públicas de Minas Gerais. O objetivo geral da investigação é compreender como os PPC de licenciatura presenciais em História, ofertados pelas IES públicas no estado de MG, preveem o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena na formação de professores de História para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Em específico, buscamos: a) contextualizar as políticas públicas de formação de professores de História no Brasil pós-LDB de 1996; b) identificar e caracterizar os cursos superiores de Licenciatura em História, na modalidade presencial, ofertados pelas IES públicas situados no Estado de MG; c) caracterizar o perfil do egresso, os objetivos, as exigências e habilidades relativas à história e cultura afro-brasileira e indígena nos PPC investigados; d) analisar o lugar ocupado pelo estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos componentes curriculares dos Cursos de História nessas IES; e, por fim, socializar os resultados da investigação na plataforma digital do “*Observatório do Ensino de História e Geografia*” com documentos e materiais, em relação à temática nas IES públicas de Minas Gerais. A metodologia insere-se no campo da abordagem qualitativa da pesquisa educacional por meio de análise documental e bibliográfica, segundo Cellard, (2012); Le Goff, (1984); Bogdan e Biklen (1994); Flick, (2009); Lima e Miotto (2007). O *corpus* documental foi constituído a partir da seleção das legislações pertinentes aos interesses da pesquisa, que são: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) (atualizada); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de

Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002; Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos superiores de História (Resolução CNE/CES nº 13/2002); Lei n. 10.639/2003; 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. 01/2004); a Lei n. 11.645/2008; Plano Nacional de Educação, Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE n. 2/2015), e os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em História investigados, disponibilizados nas páginas eletrônicas das Instituições. Fundamentam a discussão teórica sobre as relações étnico-raciais os autores Gomes (2012), Silva (2011), Oliva (2006, 2009), Guimarães (2013), Cerezer (2019), Paula (2013), dentre outros. Sobre formação de professores de História, inspiramo-nos em Felon (1983, 1984), Guimarães (1993), Zamboni E Guimarães (2008), Caimi (2008) dentre outros. Nos PPC investigados, ainda que alguns deles não estejam disponibilizados na íntegra, possibilitam-nos afirmar o atendimento ao artigo 13 da Resolução CNE/CP n. 2/2015, quanto à estrutura, currículo e carga horária dos cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica, em nível superior. Ainda que conste informação divergente para as IES UFJF, UFV e UFTM, concluímos que os cursos destas instituições cumprem o requisito, posto que é critério para os indicadores de qualidade, a articulação dos PPC com as DCN para a formação de professores de História e com os referenciais de qualidade do MEC. Destacamos: o Curso da UFMG é o mais antigo e apresenta o melhor indicador de qualidade, nota 5 no Enade de 2017; dentre os dezessete Cursos, dez foram criados nos anos 2000. Todos os cursos atendem as normativas relacionadas às Licenciaturas e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, porém de modo muito restritivo. No ementário curricular dos PPC investigados, percebemos uma valorização da promoção das culturas e dos direitos humanos em busca da superação do racismo, no entanto considera-se necessário ampliar o espaço do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena para que as Leis n. 11.645/2008 e n. 10.639/2003 sejam atendidas satisfatoriamente na educação básica.

Palavras-chave: História e cultura afro-brasileira e indígena; Formação docente; Currículos; Licenciatura em História; Ensino de História.

A presença de indígenas Chiquitano, Bororo e Guató em Vila Maria do Paraguai e São Luiz de Cáceres (1778 - 1847): possibilidades de ensino da temática indígena na Educação Básica

Luciana Martinez de Oliveira Costa

Mestranda em Ensino de História pelo ProfHistória/Unemat.
Professora de História na rede de ensino estadual de Mato Grosso (Seduc-MT).
lucianamartinez.costa@gmail.com

Marli Auxiliadora de Almeida

Doutora em História pela UFRGS.
Professora do Curso de Licenciatura em História e ProfHistória/Unemat.
Grupo de Pesquisa no CNPq – Cultura, Diversidade e Ensino de História.
marlialmeida@unemat.br

Com a publicação da Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008, que insere a obrigatoriedade do ensino da História da Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena na Educação Básica, a temática indígena como conteúdo curricular na escola é uma das abordagens necessárias nas áreas de Linguagem e Ciências Humanas. Na tentativa de contribuir para essa discussão e a possibilidade de implementação da Lei n. 11.645/2008 nos conteúdos de História, propomos uma análise da presença de indígenas Chiquitano, Bororo e Guató em Vila Maria do Paraguai e na Freguesia de São Luiz de Cáceres (atual Cáceres/MT), durante os anos de 1778 a 1847. A partir de dois momentos históricos representados pela Fundação de Vila Maria e pela presença de viajantes na região fronteira da capitania e Província de Mato Grosso com a Bolívia, abordamos o contato

desses indígenas com os colonizadores portugueses e luso-brasileiros. Para dar visibilidade à história e cultura desses povos indígenas, elegemos a Ata de Fundação de Vila Maria (1778) e as narrativas de Hercule Florence: “Viagem do Tietê ao Amazonas de 1825 a 1829”, registrada em 1827, e Francis Castelnau: “Expedição às regiões Centrais da América do Sul - 1843 a 1847, publicado em 1849, em conexão com as referências teóricas do campo da História Indígena e do Ensino de História. Essa interface de ideias pode subsidiar o trabalho docente no ensino da temática indígena na escola, quando este abordar a História de Mato Grosso. A partir da identificação desses povos indígenas obtidas das fontes, as análises das historiadoras do ensino de História: Circe Bittencourt (2018) na obra “Ensino de História e Fundamentos e Métodos”, quando aborda conteúdos escolares, e Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2004), na obra “Ensinar História”, quando analisam fontes históricas, história local e ensino de História nos possibilitam dar visibilidade à esses indígenas no povoamento da vila e instalação da cidade, e propor conteúdos escolares sobre suas histórias e culturas. Partindo desta perspectiva, consideramos ser possível conhecer a história local e ensinar a temática indígena na educação básica, problematizando a temática a partir dos discursos oficiais proferidos pelo fundador de Vila Maria, o Capitão-General Luiz de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres, e as narrativas dos viajantes. Quando Luiz de Albuquerque se refere na Ata de Fundação que 78 indígenas Chiquitano ajudaram a povoar Vila Maria, é possível pensarmos a partir da afirmativa de Circe Bittencourt (2018, p. 146), ao indicar que: “o aluno pode identificar o passado no presente”. Soma-se a isso a utilização de outras fontes documentais (apresentadas nos livros didáticos) que podem originar nova abordagem que “facilite, também, a construção de problematizações, a apreensão de várias histórias lidas com base em distintos sujeitos da história”. (Schmidt; Cainelli, 2004, p. 114). Outros documentos que podem contribuir para o ensino da temática indígena na educação básica são as narrativas escritas pelos viajantes estrangeiros, como por exemplo, os escritos de Florence (1827) e Castelnau (1845) que conviveram com os Bororo e Guató, quando, em expedições, percorreram esta região. Durante sua estadia na fazenda Jacobina, Florence registrou em desenhos e narrativas, cenas do cotidiano do trabalho no local. Bem como a presença de “gente forro entre agregados, crioulos, mulatos e índios”. (Florence, 1827 [1977], p. 182). Entre os indígenas estavam os Bororo, que segundo

este, sofriam ataques dos proprietários de terras para trocarem a vida nas aldeias pelo trabalho nas fazendas. Outro olhar de estrangeiro que pode ser utilizado para o ensino da temática indígena na escola, é do viajante Francis Castelnau, ao percorreu a Província de Mato Grosso, em 1845, quando descreveu um dos subgrupos Bororo em contato com os colonizadores com as seguintes palavras: “Os índios Cabaçais habitavam antigamente as margens do rio do mesmo nome [...] que tornava muito perigoso o caminho de Vila Maria a Mato Grosso”. (Castelnau, 1949, p. 346). Além de descrever o contato não harmonioso entre os Bororo e os colonizadores, Castelnau também nos chama atenção para a presença de outro povo indígena, os Guató. Segundo seus relatos estes conheciam como ninguém os cursos das águas do Pantanal, e, por isso, muitos serviram de guias para os colonizadores ao descrever que “só os índios Guatós seriam capazes de nos indicar a boa trilha”, além de não terem um local fixo de moradia, pois “nunca se concentra em povoado” (Castelnau, 1949, p. 318 e 321). Isto posto, percebemos que as fontes históricas citadas neste estudo, a Ata de Fundação e narrativas descritas por Florence e Castelnau, são exemplos de como os documentos históricos podem contribuir com a disciplina de História, além de se aproximar da história local. Ao mesmo tempo, viabilizar a aplicação a Lei n. 11.645/2008, nos conteúdos de história. Visto que, em muitos documentos produzidos pelos conquistadores, os povos indígenas, eram referendados de pelo termo genérico, *índios*, comprometendo a identificação precisa dos mesmos. Em Vila Maria e cidade de São Luiz de Cáceres, não foi diferente, permanecendo ainda hoje no imaginário de uma parcela da sociedade, a ideia de que os indígenas fazem/têm histórias e culturas únicas. Acreditamos que a escola tem um papel fundamental para problematizar essa visão genérica sobre os povos indígenas que contribuíram para formar o atual município de Cáceres/MT. Os docentes podem lançar mão das fontes indicadas nesta pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional de Ensino de História – ProfHistória/Unemat, visibilizando o reconhecimento da existência desses povos e seus descendentes a partir da inserção de suas histórias e culturas no currículo escolar.

Palavras-chave: ProfHistória; Ensino de História; Fontes Históricas; Ensino da Temática Indígena; Cáceres/MT.

O uso de fontes jesuíticas no Ensino de História Indígena do Amapá: os escritos de João Felipe Bettendorff (1625-1698)

Núbia Maria Santos da Silva

Mestranda em Ensino de História pela Unifap.
bia2.5@hotmail.com

Giovani José da Silva

Doutor em História pela UFG, com estágio pós-doutoral Antropologia na UnB e História na UFF.
Professor adjunto da área de Prática de Ensino de História e do ProfHistória/Unifap.
giovanijsilva@hotmail.com

O trabalho tem como fonte a crônica de Bettendorff (1990), intitulada Crônica da Missão dos Padres da Companhia de Jesus no Estado do Maranhão, através da crônica analisaremos as conjunturas naquela época, mostrando que tanto jesuítas quanto indígenas foram importantes para o desenvolvimento da Amazônia no século XVII em todos os seus aspectos, seja econômico, social, político e cultural. Ao utilizar as missivas dos religiosos nas aulas de História é de extrema importância o professor saber selecionar esses documentos. (Bittencourt, 2018). O professor deve ser bem criterioso ao selecionar documentos históricos, para que sirva como um instrumento significativo de compreensão e produção na sala de aula. A questão central é como trabalhar os escritos de João Felipe Bettendorff nas aulas de história, de uma forma que explore as situações da Amazônia do século XVII colaborando com um ensino que enfoque a história dessa região. O objetivo é analisar os escritos da crônica de Bettendorff sobre a Amazônia Seiscentista nas aulas de história para a compreensão desse espaço e suas peculiaridades entendendo que o uso desse documento pode colaborar com o ensino de história sobre a Amazônia visando uma nova perspectiva voltada

para a construção do conhecimento histórico. Deve-se perceber, no entanto, nas entrelinhas desses documentos sejam relatórios, cartas ou crônicas jesuíticas uma relação complexa entre indígenas e jesuítas na Amazônia com negociações, acordos e novas construções sociais que romperam a ordem estabelecida do mundo colonial. A ideia de mediação cultural que tem como base construir novas significações nas relações existentes entre os jesuítas e os indígenas de acordo com Monteiro (2006, p. 15), revelam-se que nessas relações construídas tanto missionário, como indígenas, se transformaram mutuamente, com consequências muito distintas para cada um deles. Ao fazer uma leitura histórico-antropológica das fontes jesuíticas permite-se perceber que os usos dessas correspondências, no caso específico, da crônica de Bettendorff, além de enfatizar as relações entre jesuítas e indígenas, é importante para que se promova a visibilidade dos indígenas combatendo preconceitos e discriminações contra essas populações, compreendendo os indígenas como sujeitos históricos, principalmente a mulher indígena que será um dos destaques explicitados no fascículo; além da catequização através da pedagogia jesuítica, a utilização de imagens, cantos, teatro, para tornar mais eficaz essa evangelização. É necessário dar um novo significado aos povos indígenas, não como vítimas colonizadas, mas de povos que resistiram, dando a possibilidade de serem considerados protagonistas nesse processo. Nesse sentido, a valorização da história e cultura indígena será de grande valia o ensino de História Indígena. A ideia do fascículo é proporcionar ao professor um material sobre a Companhia de Jesus na Amazônia, que é carente no livro didático. Por meio deste produto educacional é possível enriquecer as aulas de história na educação básica, e ainda mostrar um novo olhar sobre a Amazônia pela perspectiva jesuítica e principalmente pela perspectiva indígena. Alternativas de atividades estarão presentes no trabalho e o professor terá autonomia de como utilizá-las em sala de aula. Bittencourt (2018) explicita a importância de analisar um tema a partir das representações que o aluno já possui dele, das experiências e conhecimentos que ele adquiriu, e a partir de novas representações o aluno possa problematizar, criar hipóteses, confrontar saberes, para que assim, através desse processo, haja a construção do saber escolar. O fascículo constituirá como material didático de fácil manejo e impressão. No fascículo constarão mapas da Amazônia, imagens sobre as produções artísticas do jesuíta Bettendorff

e sugestões de atividades didáticas para trabalhar com documentos em sala de aula. Propomos o fascículo como uma contribuição para uma nova narrativa histórica entre jesuítas e indígenas na Amazônia Colonial do século XVII, no qual apresentaremos propostas de atividades alicerçadas na teoria de aprendizagem de Célestin Freinet (Elias, 1990), na qual a criança deve ter autonomia para o fazer visando a reflexão e o espírito crítico através de habilidades como a escrita, a oralidade e a pintura. O *Fascículo Pop Up* visa mostrar novas narrativas históricas sobre a relação entre jesuítas e indígenas na Amazônia Colonial, na qual os indígenas são peças fundamentais na História, fazendo o aluno refletir sobre o assunto, desenvolver o pensamento histórico e compreender sobre a história da Amazônia Seiscentista e nessa conjuntura a História do Amapá. É importante conhecer a história da Amazônia, bem como a consolidação do projeto missionário da Companhia de Jesus, para compreender toda a conjuntura social, cultural, econômica e étnica da sociedade amazônica de hoje. As missivas jesuíticas constituem uma excelente fonte para analisar e interpretar a atuação desses padres nesse ambiente, além de desmistificar preconceitos ou carências em relação a assuntos sobre a Amazônia do século XVII. Ao utilizar esse tipo de documento, deve-se levar em conta que são relatos parciais da realidade de quem descreve, e que se faz necessária uma cuidadosa análise para que o historiador possa utilizá-los como fonte de informação. Evitando que a utilização desses documentos seja apenas como uma mera descrição de um fato e da ideia de uma educação descritiva e simplista do passado no ensino de História.

Palavras-chave: Ensino de História; Fontes jesuíticas; Saberes históricos; Amazônia; Amapá.

As abordagens sobre a história e cultura africana e afro-brasileira (Lei n. 10.639/2003) em Mato Grosso: aulas oficinas e didática da História

Priscila Aparecida Moreira Salgado Siqueira

Mestranda em Ensino de História pelo ProfHistória/UFMT.
Professora de História na rede de ensino estadual de Mato Grosso (Seduc-MT).
priscila.ams@gmail.com

A História do negro no Brasil, por muitos anos, esteve relegada ao período escravocrata, desconsiderando todas as contribuições da população africana e afro-brasileira na formação do Brasil, privilegiando sempre a narrativa histórica eurocêntrica. Através da luta dos movimentos negros, por uma abordagem positivada e de reconhecimento de suas contribuições para a formação social, econômica, política e cultural do Brasil, houve avanço no campo educacional com a promulgação da Lei n. 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Para que se possa fazer a análise será necessário mapear com os/as professores/as o processo didático de abordagem sobre a temática da história e cultura da África e dos afro-brasileiros, a fim de compreender, a partir de suas narrativas, os materiais utilizados, como os inserem e se produzem suas aulas sobre essa temática, para assim, por meio das pesquisas propor aulas oficinas de forma que problematize a Lei n. 10.639/2003. Isso porque, pretende-se apontar as concepções de identidades e identificação propostas aos estudantes, que enfoquem a história e cultura afro-brasileira, o que pode resultar na formação

da consciência história desses estudantes, as abordagens pontuais que vem sendo feita sobre a temática. Para entender o viés da desconstrução e reconstrução do conhecimento dos estudantes ao ser trabalhados conteúdos relacionados as culturas e história da África e dos afro-brasileiros, para que possamos chegar aos objetivos elencados na Lei n. 10.639/2003, utilizaremos as teorias relacionadas as narrativas e identidades e o conceito de consciência histórica de Jörn Rüsen, assim devemos pensar o ensino de História como algo dinâmico que contribuiu para a nossa construção em quanto seres humanos, uma vez que de acordo com Rüsen (1998) “a História ensina as regras da vida humana, acumulando vivências que vão muito além do horizonte das vidas individuais, contextualizando-as e gerando a partir delas regras de agir impregnadas pela experiência prática”. (Rüsen, 1998). Silvia Novaes (1993), ao analisar a identidade nos diz que a mesma só pode ser usada no plano do discurso e aparece como um recurso para a criação de um pensamento coletivo, que terá condições de reivindicar para si um espaço social e político de atuação em uma situação de confronto. (Gomes, 2005). Quando analisa a questão identitária, Gomes afirma, “não ser algo inato”, para ela a identidade é um fator importante na “criação de redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais, mas que para além disso também envolve os níveis sociopolítico e histórico em cada sociedade”. (Gomes, 2005). A construção da visão positivada da população negra vem sendo palco de luta dos líderes de movimentos negros que se organizaram a fim de construir mecanismos colaborativos em busca de uma igualdade social e étnico-racial, para a desconstrução das visões preconceituosas que a população brasileira enraizou em relação a população negra, visão essa que reflete a marginalização dessa população em relação a não oportunização de disputa igualitária de acesso e permanência a espaços sociais, políticos e econômicos que os brancos já possuíam. Gonçalves ainda cita Munanga (1999) para falar sobre como o mito da democracia racial teve penetração profunda na sociedade brasileira, de forma que os membros das comunidades não-brancas não tinham consciência dos sutis mecanismos de exclusão dos quais eram vítimas. (Gonçalves, 2007). Para entendermos como atualmente estão sendo construídas essas narrativas serão feitas entrevistas com os professores que ocorrerão através de perguntas que já foram previamente elaboradas, a qual será feita de forma que o professor se sinta livre em sua

resposta, que será gravada através do aplicativo gravador de voz do celular; e posteriormente será feita a transcrição para que possa ser analisada, o que Alberti chama de processamento da entrevista, o que faz com que a leitura transcorra com mais rapidez e facilita na escolha dos trechos que farão sentido para a pesquisa. Essas entrevistas serão feitas com todos os professores de História que compõem o quadro de professores das duas escolas que figurarão como suporte a essa pesquisa. Sendo a primeira de Ensino Fundamental II, a Escola Estadual Djalma Ferreira de Souza que tem sua modalidade de ensino integral, conhecida em Mato Grosso como “Escolas Plenas”. Paralelo a isso será solicitado junto a coordenação pedagógica e a gestão escolar os materiais a serem analisados, tais como os planejamentos dos professores, o projeto político pedagógico da escola, para assim podermos analisar se no planejamento dos professores seja ele anual, bimestral e ou semanal a questão afro aparece de forma explícita ou implícita e em quais momentos essas temáticas aparecem, quais as metodologias são utilizadas por esses professores para abordar tais temáticas. As aulas oficinas serão propostas a partir das respostas e necessidades apontadas pelos professores entrevistados, a fim de oportunizar a instrumentalização desses e outros professores de história, para que possam dinamizar suas aulas a fim de que os estudantes construam uma aprendizagem histórica significativa para sua vivência, e que possam se perceberem como agentes protagonistas da construção do seu conhecimento, considerando isso, Anúnciação; Sperandio; demonstram que para Barca, ser competente em História “exige uma compreensão do passado a partir das evidências disponíveis, uma orientação temporal que vise entender as relações entre um passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado”. (Barca, 2004). A escolha do modelo pedagógico aula-oficina parte do pressuposto de que os estudantes são agentes do seu próprio conhecimento, assim, é necessário que o professor passe a se assumir como investigador social e aprenda a interpretar o mundo conceitual dos alunos de forma não fique preso a classificações imediatas como certo/errado, completo/incompleto, mas a fim de contribuir positivamente com mudanças conceituais desses estudantes. (Barca, 2004). Os livros didáticos se debruçam em grande escala a descrever sobre a luta que precede a abolição no Brasil. Assim, segundo a autora, as narrativas que estão sendo construídas têm a tendência a valorizar a atuação de negras e

negros na pressão social de contribuir para o fim da escravidão no Brasil, que tem influência principalmente, após a promulgação da Lei n. 10.639/2003. Podemos ver que a proposta da lei está oportunizando a construção de novas narrativas sobre a história do negro e dos afrodescendentes. “Se faz necessário entender o que o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, assim como o acesso à educação básica e superior de afrodescendentes, não é privilégio, e sim um direito”. (Cerezer; Ribeiro; Santos, 2018). O terceiro e último capítulo será composto a partir da análise das entrevistas feitas com os professores com base em suas narrativas sobre quais materiais utilizados, como produzem suas aulas sobre a temática em estudo, suas participações em formação continuada, análise dos planejamentos, planos de aulas e o projeto político pedagógico da escola em que atuam. E as propostas de aulas oficinas, seguindo a perspectiva de Isabel Barca. Esses temas foram escolhidos a partir da proposta da Lei n. 10.639/2003, das diretrizes curriculares e da fundamentação da concepção de uma história e cultura que aborde de forma positiva a historicidade dos grupos africanos e afro-brasileiros, de forma que colaborem com os professores no seu dia a dia em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de História; Livro didático; Identidades; História afro-brasileira; Aulas-oficinas.

Sequência didática no Pibid de História/Unemat: História e cultura das nações africanas Haussa e Congo em Mato Grosso

Roziqueli de Jesus Tacio

Graduanda do Curso de Licenciatura em História/Unemat.
Bolsista do Pibid História/Unemat.
roziquelitacio0299@gmail.com

Marli Auxiliadora de Almeida

Doutora em História pela UFRGS.
Professora do Curso de Licenciatura em História e ProfHistória/Unemat.
Grupo de Pesquisa no CNPq – Cultura, Diversidade e Ensino de História.
marlialmeida@unemat.br

Este trabalho consiste na apresentação de uma análise do texto – *Olhares e reflexões sobre os africanos e afro-brasileiros em Mato Grosso - Séculos XVIII e XIX* dos autores Nauk Maria de Jesus e Luis Claudio Pereira Symanski, considerando as suas reflexões sobre a presença das nações originárias da África Ocidental (Haussa) e África Central (Congo), que foram escravizados e trazidos para a capitania de Mato Grosso, e a relação desse tema com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, após a aprovação da Lei n. 10.639/2003. A partir da análise dessa fonte/texto, acompanhado da análise da síntese da coleção História Geral da África, publicada pelo Ministério de Educação (MEC), no ano 2013, nosso objetivo é desenvolver uma sequência didática que possibilite ao professor de História, aplicar nos conteúdos das aulas alguns apontamentos da história e cultura dos Haussa e Congo, nas escolas atendidas pelo Programa de Iniciação à Docência – Pibid/História da Unemat. Essa proposta proporciona aos alunos que são atendidos pelo programa, conhecerem a história da colonização de Mato

Grosso, que também contou com a participação de grupos étnicos africanos e afro-brasileiros, com extensão dessa colonização à Vila Maria do Paraguai, hoje, denominada de Cáceres, que também teve seu povoamento originário realizado pelas populações indígenas, africanas e afro descendentes à época da disputa territorial entre portugueses e espanhóis, no século XVIII, para a definição da atual configuração territorial brasileira. Propomos desenvolver uma sequência didática, intitulada “História e Cultura das nações africanas Haussa e Congo em Mato Grosso”, para ser aplicada em duas escolas atendidas pelo Pibid. Buscamos reunir documentos, e textos que se relacionem e possam ser utilizados no ensino de História, e que deem visibilidade à presença desses africanos no cotidiano colonial de Mato Grosso, que mesmo estando em situação de escravidão e distantes de suas origens continuaram a manter vivas suas culturas e tradições, e ainda contribuíram para a constituição da cultura mato-grossense. A partir desse principal objetivo, buscamos atingir outros objetivos secundários na composição das etapas da sequência didática. Dentre estes, destacamos os seguintes: Apresentar e debater informações sobre a história e cultura das nações Haussa e Congo; Desenvolver a reflexão sobre a diversidade de povos africanos, e sua contribuição na formação cultural do Mato Grosso; Promover um trabalho em grupo em que os alunos possam expressar o seu conhecimento, para que possamos assim fazer uma análise de como eles significaram o conteúdo apresentado. Inicialmente faremos uma apresentação da proposta aos professores, justificando sua produção e desenvolvimento nas aulas de História, com base na implementação da Lei n. 10.639/2003, e seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Assim como, a indicação de materiais formativos sobre a história e cultura africana, existente na biblioteca, como a Coleção de História Geral da África, publicada pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), em 2013, para que mesmo nos dê apoio nessa atividade pedagógica com os alunos. Trabalharemos com os alunos em quatro aulas, nas duas primeiras faremos aula de apresentação mostrando o conteúdo em slides, aproveitando para estabelecer uma discussão de ideias com os alunos sobre a temática da história e cultura africana e de afro-brasileiros. Na segunda e terceira aulas, faremos o uso de alguns materiais (papel, canetas, imagens recortadas e algumas narrativas transpostas do texto/fonte), para que os alunos possam soltar a criatividade e expressar o que compreendem

por cultura africana, e o que aprenderam ao longo das últimas três aulas sobre a contribuição da cultura das nações Haussa e Congo na composição histórica e cultural de Mato Grosso. Conforme apontamos inicialmente no texto, esta proposta de sequência didática encontra-se em sua fase de elaboração, e será aplicada em breve nas atividades do Pibid de História. Consideramos que essa atividade proporcionará aos alunos, um novo olhar sobre a formação histórica e cultural de Mato Grosso, e sobre o continente africano, especialmente sobre as nações Haussa e Congo. Fugindo do convencional que mostra o continente africano de maneira genérica, na sequência didática demonstraremos que apenas duas nações, apresentam uma enorme diversidade cultural. Faz-se necessário salientar que apesar de muitos professores desejarem inserir o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em suas aulas, ainda encontram dificuldades em materiais de pesquisa. Principalmente, na articulação entre a teoria e a prática, pois muitos enfrentam várias problemáticas em relação à formação continuada. Pensando nessa questão, buscamos elaborar este material de apoio ao trabalho docente, proporcionado o conhecimento da história e cultura de africanos e afro-brasileiros, considerando as palavras do prefácio da síntese da Coleção História Geral da África, escrita por Amadou Mahtar M’Bow (2013, p. 7): “Hoje, torna-se evidente que a herança africana marcou, em maior ou menor grau, dependendo do lugar, os modos de sentir, pensar, sonhar e agir de certas nações do hemisfério ocidental”.

Palavras-chave: Ensino de História; Pibid; História afro-brasileira; Mato Grosso; Haussa e Congo.

Ensino de História e cultura africana, afro-brasileira e indígena: práticas de uma escola de Educação Infantil

Simone dos Santos Pereira

Doutoranda em Antropologia pela Usp.

Auxílio à pesquisa CNPq.

simone.pereira@alumni.usp.br

As Leis n. 10.639/ 2003 e 11.645/ 2008, que versam sobre a obrigatoriedade do ensino da História e cultura do continente africano e dos indígenas brasileiros na Educação Básica, apontam para novos diálogos e narrativas sobre e desses povos. São outras possibilidades de compreender e (re)pensar a História para além de narrativas únicas que privilegiam as vozes nos vencedores. Nesta comunicação apresentaremos leituras e práticas sobre o trabalho realizado nas relações étnico-raciais, com o ensino de História e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas em uma escola municipal de Educação Infantil (EMEI) na periferia da cidade de São Paulo. O relato aqui evidenciado contém algumas experiências vivenciadas durante a etnografia, com observação participante, realizada para a pesquisa do meu doutorado, ainda em andamento. As educadoras da EMEI, desde o ano de 2014, desenvolvem essa metodologia de trabalho buscando aprofundar ações, com toda a comunidade escolar, voltadas para o respeito à diversidade cultural e à igualdade. Assim, o primeiro semestre letivo é dedicado à mobilização de conhecimentos para o ensino da História e da cultura de cinco países ou povos do continente africano e o segundo semestre para cinco etnias indígenas. Entre os objetivos da escola, descritos no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, estão: i. a conscientização de todos os envolvidos no processo na superação de

modelos opressores de educação; ii. a promoção do debate sobre as relações étnico-raciais; iii. o respeito à diversidade. O processo de aprendizagem em diálogo e coletivo se estende às famílias das crianças. Ações específicas são promovidas ao longo do ano dentro e fora da escola a fim de envolver e garantir a participação no projeto da EMEI. Entre as atividades desenvolvidas nos últimos anos houve: oficinas para confecção de panôs, oficina de tranças e turbantes, construção de símbolos Adinkra. Para dar continuidade ao trabalho de História e cultura das matrizes africanas, durante algumas semanas as professoras apresentam jogos, histórias, brincadeiras etc. para repertoriar as crianças sobre alguns países. Depois de algum tempo as crianças escolhem o país ou o grupo étnico que quer estudar durante o semestre. As crianças participam de uma atividade com o Kit MAE que consiste em objetos indígenas desenvolvidos para o uso de educadores com as crianças. Frequentemente o kit apresenta seis objetos de seis etnias brasileiras. Nesse encontro as crianças observam os objetos e criam hipóteses para eles. A professora de cada turma instiga as crianças a formularem mais questões até que se chegue à função de cada peça naquela etnia. As três professoras de cada sala se organizam para escolher algumas etnias a serem trabalhadas. O processo de escolha do povo a ser estudado inicia pela leitura de histórias, produzidas principalmente por indígenas. O acervo da escola e os acervos pessoais das professoras possibilitam um leque de opções a serem ofertadas. Quando possível são apresentados outros materiais para repertoriar as crianças. Quando os povos são escolhidos outro processo intenso de estudos se inicia entre os professores e com as crianças. Por vezes representantes de uma ou outra etnia estudada no semestre vão até a escola para conversar com as crianças e professoras. Por estar próxima a um grupo de Guarani-Mbya anualmente a EMEI e a aldeia realizam atividades coletivas, alternando as visitas nos dois espaços. No ano de 2018 a EMEI visitou o Parque do Jaraguá com crianças e adultos Guarani-Mbya. No mesmo ano, representantes dos grupos Wassú-Cocal e Xavante visitaram a escola. Os tempos e espaços da escola são trabalhados de forma a abarcar o estudo da história e da cultura dos povos, por exemplo, nas Sessões Simultâneas de Leitura, Artes e Jogos são contempladas atividades dos povos estudados. Assim, mesmo que outras propostas sejam integradas, as questões étnico-raciais

permanecem no centro do currículo planejado e executado. Assim, podemos perceber um trabalho intenso e contínuo de aprendizado das educadoras para garantir um currículo para as relações étnico-raciais. Esse trabalho de formiguinhas e de formigueiro envolve muita pesquisa e dedicação, assim como planejamento e flexibilidade na execução. Essa mobilização de conhecimentos só pode ser realizada com professoras pesquisadoras que acreditam em um processo de aprendizado constante e coletivo. Ele é viável por ser acolhido por um trio gestor colaborativo, também formado por educadoras pesquisadoras engajadas. Embora o ensino de outras narrativas sobre os povos africanos e indígenas seja lei no Brasil sabemos que é no chão da escola que ele se concretiza ou não. A viabilidade é uma escolha política e pedagógica das educadoras e dos educadores de cada unidade escolar, por isso é importante que esses compreendam a importância dessas ressignificações e propiciem práticas e ações pedagógicas que objetivem a desconstrução de estereótipos e o respeito ao Outro. Trouxemos aqui um exemplo metodológico que está sendo construído há mais de cinco anos em uma escola de Educação Infantil. Esse processo indica o compromisso das educadoras, do trio gestor, das famílias e das crianças em busca de uma sociedade mais equânime. Cada atriz e ator da comunidade escolar é responsável pela manutenção dos projetos da escola. As resistências nessa e em outras falas de pessoas da comunidade escolar é um reflexo dos processos históricos, culturais e educacionais que disseminam narrativas de verdades únicas que naturalizam classificações e hierarquizações de corpos e ideias na sociedade. Assim, é necessário ampliar os processos de escuta das crianças e familiares para que no diálogo preconceitos sejam superados ampliando concretamente o respeito à diversidade. Além de uma equipe pedagógica ativa, formação inicial e continuada sobre o tema, estreitamento das relações escola e universidade são necessárias políticas públicas contributivas com as leis. São constantes corte de verbas e de programas que limitam ações de educadoras/ es nas escolas. Na cidade de São Paulo, o prefeito em 2017 defendeu o fechamento de Salas de Leitura e de Brinquedotecas para usar o espaço como sala de aula, expandindo assim o número de crianças na escola. Na mesma gestão o Núcleo de Educação Para as Relações Étnico-Racial foi desintegrado, e programas como o Leituraço que distribuía livros de literatura infantil

e juvenil sobre as questões étnico-raciais para toda a rede foram extintos. Nesse sentido, firmar as Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008 no ensino cotidiano da Educação Básica, assim como no Ensino Superior, é resistência e enfrentamento às relações desiguais de poder e importante para que as crianças, adolescentes, famílias e profissionais da educação percebam que outros diálogos são possíveis e que direitos e respeito devem ser para todas e todos na sociedade.

Palavras-chave: Ensino de História; Educação infantil; História e cultura africana, afro-brasileira e indígena; Cultura escolar; Memórias.

Nós (pobres) e eles (ricos): modos de identificação e alteridade entre o povo indígena Chiquitano

Verone Cristina da Silva

Doutora em Antropologia Social pela USP.
veronecristinadasilva@gmail.com

Este trabalho analisa o uso da terminologia “pobre” como critério de autoidentificação do povo indígena Chiquitano que vive na fronteira do Brasil com a Bolívia. As fontes privilegiadas desta pesquisa são as narrativas orais, recolhidas durante o trabalho de campo para a tese de doutorado (SILVA, 2017) e, ainda, estudos etnográficos realizados por Silva et al. (1998), Bortoletto (2007) e Silva (2017), que apresentam dados sobre o uso do termo pobre como autorreferência chiquitana. Proponho demonstrar que os conteúdos indígenas para o uso do termo pobre (tchaküsuruka) como autoidentificação e do termo rico (riikorsch) como classificação do outro são reelaborados a partir de sua teoria ameríndia, particularmente das narrativas míticas, orientadas para produzir diferenças por meio de relações de oposição. Os mitos Sol e Lua como irmão gêmeos, o compadre rico e o compadre pobre, os enterros e, ainda, Deus e José da Luz, descrevem acontecimentos que orientaram teorias e práticas chiquitanas. Os mitos enunciam que “os polos entre os quais se organizam os fenômenos naturais e a vida em sociedade – céu e terra, fogo e água, alto e baixo, índios e não índios – nunca poderão ser gêmeos”. A cosmogonia dos gêmeos através do mito expressa o “princípio do desequilíbrio dinâmico e a oposição perde seu caráter absoluto, em benefício de uma desigualdade relativa”. (Lévi-Strauss; 1993 p. 67-207). Ao analisarmos o termo pobre nos relatos chiquitano, o seu sentido se associa a uma forma de existir do coletivo, um modo de vida que expressa a co-residência ou ainda, como bem descreveu Peter Gow

(2003, p. 66) referindo-se aos Cocama, o termo estaria relacionado com o “idioma das relações de parentesco” que implica na relação de reciprocidade e, difere, portanto, no modo de vida do rico, sobretudo porque o rico não estaria ligado às pessoas por este modo de relação. Quando indaguei a uma anciã chiquitana que vive no Brasil se havia um termo, além de Chiquitano, para referir-se a si mesma, respondeu-me “pobre” e, para os não indígenas: “rico, characa, pagão, branco”. A categoria pobre é usada pelos Chiquitano como auto-identificação e se tornou um etnônimo inclusivo e de pertencimento, um marcador de diferença para se referirem ao seu coletivo, ao espaço vivido e habitado: “nós, os pobres daqui” em oposição a “eles, os ricos de lá”, ou seja, os não indígenas, os patrões e os fazendeiros. Muitas mulheres indígenas têm se casado com trabalhadores braçais de fazendas e moradores de assentamentos de reforma agrária, indicando que, por não serem estes proprietários de terras, nem serem seus patrões, tal condição os tornariam mais próximos. Considerando estas afirmações, a categoria pobre, em oposição à de fazendeiro e rico, incorpora a de trabalhador de fazenda, como um afim preferencial, porque esta passa por condições adversas, como aquelas vividas pelos Chiquitano. O trabalhador de fazenda é aquele com quem os Chiquitano partilham o trabalho, comem juntos os alimentos servidos na fazenda, trocam conversas, bebem juntos e participam de festas. O estudo demonstra que a diferença entre *tchaküsuruka* (pobre) e *riikorsch* (rico) não se fundamenta, exclusivamente, na exploração da força de trabalho indígena, mas os seus conteúdos advêm de sua teoria ameríndia, recolhidos das narrativas míticas e reelaborados por meio de relações de oposições e alteridade.

Palavras-chave: História; Antropologia Social; Chiquitano; Identidade; Pobre/rico.

Práticas escolares e Ensino de História na Escola Quilombola José Bonifácio

Wanda Maria de Sousa Borges Filha

Mestranda em Ensino de História pelo ProfHistória/Unifap.
Professora de História na educação básica do estado do Amapá.
wan_borges@hotmail.com

Giovani José da Silva

Doutor em História pela UFG, com estágio pós-doutoral Antropologia
pela UnB e História pela UFF.
Professor adjunto da área de Prática de Ensino de História
e do ProfHistória/Unifap.
giovanijlsilva@hotmail.com

O projeto de pesquisa em proposição, cuja temática, “Escola quilombola e práticas de aprendizagens” cujo objeto de estudo são as práticas de aprendizagens na construção da identidade étnico-racial dos alunos, que tem como recorte a Escola Estadual José Bonifácio, localizada na comunidade do Curiaú, zona norte de Macapá. De acordo com Gomes (2001, p. 84) [...] a Educação é um direito social. E colocá-la no campo dos direitos é garantir espaço para à diferença e enfrentar o desafio de implementar políticas públicas e práticas pedagógicas que superem as desigualdades sociais e raciais. Isto implica em imprimir uma educação escolar voltada para perspectiva da diversidade étnico-racial, onde currículos, escola e os agentes educativos estejam comprometidos e preparados para torná-la eficaz no sentido de acabar ou minimizar as desigualdades latentes na sociedade brasileira. As proposições de Gomes denotam uma urgente revisão nos currículos e nas práticas de aprendizagens das escolas brasileiras, expressa que não se pode mais aceitar uma educação pautada na exclusão dos negros e seus descendentes e na negação de seu patrimônio histórico e cultural. A necessidade da revisão dos currículos sobretudo, implica em mudanças de paradigmas e numa nova

perspectiva de educação, inclusiva e que valoriza a diversidade étnica-racial, ou seja, deve ser de fato libertadora, justa e pautadas na formação de seres humanos melhores. (Sacristán, 2000). Neste sentido, os estudos desta pesquisa, pensarão a Educação Escolar Quilombola a partir do “reconhecimento e respeito da história dos quilombos, dos espaços e dos tempos nos quais as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam;” (Brasil, 2012, p. 5). A escolha da temática deve-se ao fato desta instituição configurar-se como quilombola e na perspectiva de que o Ensino de História pode e deve ser abordado, entendido e apresentado em diversas formas, visto que a escola, apresenta-se como local de reflexão, discussão, sensibilização, mobilização e formação da consciência. Neste sentido, a eleição das práticas de aprendizagem deste educandário como objeto de estudo, se pautará em analisar as ações e discursos imbricados a elas e ao processo de construção da identidade étnico-racial dos alunos, cenário ideal por configurar-se Educação Escolar Quilombola. Isto denota que a Educação Escolar Quilombola deverá ser desenvolvida literalmente em seus territórios, com práticas pedagógicas próprias e docentes com formação específica, no sentido de alimentar seu patrimônio cultural. Este estudo, portanto, problematizará as peculiaridades que constituem as práticas de aprendizagem voltadas para a educação quilombola e também os processos de construção da identidade étnico-racial dos alunos. Como as práticas próprias de aprendizagens estão colaborando com uma perspectiva educacional que atenda os reais interesses da comunidade, valorizando sua autonomia, saberes, vivência, trabalho e as práticas culturais que historicamente caracterizam e mantem firme a identidade comunidade do Curiaú? Como são ou estão as interações da escola com as práticas culturais da comunidade? Quais os entendimentos que os alunos do 9º ano têm de identidade étnico-racial? Os objetivos deste estudo primam por analisar se as práticas de aprendizagem da Escola Estadual José Bonifácio convergem para o fortalecimento da identidade dos alunos, as interações da Escola com os projetos culturais da comunidade se integram, os entendimentos de alunos do 9º sobre identidade étnico-racial e um produto desta pesquisa a construção de um Atlas Etno histórico da comunidade do Curiaú, material didático para o ensino de História local, no sentido ilustrar e levar para além dos limites do Curiaú e da academia as imagens, memórias e história sobre a comunidade. Le Goff (1990),

ao explicitar os percursos da história e da maneira de pensá-la faz referência a memória, ressaltando sua importância para construção da história, pois para ele o papel da memória coletiva é justamente auxiliar na classificação e legitimidade. As arguições de Le Goff, nos mostram a importância da memória como elemento na construção da identidade, individual ou coletiva, representa conquista e poder aos indivíduos e sociedade. A ideia de que as identidades podem ser modificadas, também é aceita por Stuart Hall. Embora não se pretenda abarcar a totalidade da reflexão sobre a educação escolar quilombola e suas práticas de aprendizagens, o estudo pretende mostrar os caminhos da educação escolar quilombola no Estado do Amapá e oferecer elementos aos debates sobre suas práticas. A problematização deste estudo consistirá em analisar as práticas de aprendizagens da Escola José Bonifácio dentro do contexto da educação quilombola, sua interação com as práticas culturais da comunidade do Curiaú e as percepções dos alunos sobre identidade étnico-racial. As fontes utilizadas serão as documentais escritas, Lei n. 10.639/2003, Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, PPP (Projeto Político Pedagógico) Projeto Curiaú Mostra Cara e as orais, através de entrevistas semiestruturadas com roteiros previamente elaborado destinadas aos professores de história, coordenadores pedagógicos, gestores e alunos. Esta pesquisa será de cunho qualitativo, método de investigação científica de caráter subjetivo do objeto, estudando suas peculiaridades e experiências individuais, no sentido compreender o comportamento de determinado grupo ou práticas, entender o porquê de certos fatos. A História Oral será a metodologia utilizada dentro da abordagem qualitativa, pois apresentou-se como ideal à realização desta pesquisa, uma vez que o objetivo deste estudo é analisar as práticas de aprendizagens da escola Estadual José Bonifácio no atual contexto. Segundo esta perspectiva, a reconstrução da memória, e a percepção dos agentes educativos poderá ser feita através de depoimentos orais. (Thompson, 1998). A Educação Escolar Quilombola está relacionada à coletividade, a memória, as práticas culturais, a territorialidade e ancestralidade das populações quilombolas. Nesse caso, o currículo voltado para a realidade sociocultural dos quilombos torna-se um elemento categórico nesta discussão, uma vez que a escola do quilombo emerge das marcas indenitárias dos ancestrais desse território. A construção deste estudo sobre as práticas escolares da Educação Escolar Quilombola na

Escola José Bonifácio se faz necessário no sentido de contribuir com debates sobre construção social, política, econômica, cultural e afirmação da identidade étnico-racial dessa comunidade. Desse modo, as discussões e análises das práticas de aprendizagem podem revelar os contornos na qual está se delineando a educação quilombola no Estado do Amapá, se está caminhando em convergências com as diretrizes curriculares e em consonância com um currículo escolar que fortaleça a identidade étnico-racial, a história e a luta quilombola. Analisar as práticas de aprendizagem da Escola José Bonifácio torna-se elucidativo para se verificar os contornos das identidades que estão se forjando neste ambiente.

Palavras-chave: Ensino de História; Identidade étnico-racial;
Escolas quilombolas; Comunidades amazônicas; Amapá.

GPD 11. Ensino de História em tempos de crises: olhares decoloniais e interculturais



Este GPD tem a proposta de acolher pesquisas que discutem o Ensino de História a partir de temas e objetos que dialoguem com a decolonialidade e a interculturalidade. A decolonialidade traz à tona o pensamento outro, no sentido de problematizar a epistemologia eurocentrada que guetizou ou desertou outras possibilidades de produzir conhecimento. Propõe a construção de uma epistemologia outra, produzida de um outro lugar, não-europeu. A interculturalidade é aqui compreendida como um campo complexo que contempla a diversidade de narrativas, conhecimentos e saberes de diferentes grupos sociais. Histórias silenciadas, invisibilizadas e interditas constituem essa complexidade e encontram no Ensino de História a possibilidade de serem narradas. Ecoam, assim, outras vozes, outras epistemologias e outras experiências que são compartilhadas a partir de um olhar decolonial, questionando as perspectivas únicas, eurocentradas as quais procuraram inviabilizar e subalternizar conhecimentos outros. Procura-se, desnaturalizar o imaginário europeu que reproduzimos conscientes e inconscientemente e possibilitar que as histórias comumente silenciadas sejam contempladas como narrativas históricas que merecem e necessitam ser visibilizadas na educação escolar, bem como na educação não escolar.

Coordenação: Ilka Miglio de Mesquita (Universidade Tiradentes);
Marizete Lucini (UFS)

Uma via alternativa: “pós” em tempo e espaço de enunciação

Amauri Junior da Silva Santos

Doutorando em História pela UFMT. Bolsista Capes-Fapemat.

Membro do Laboratório de Estudos de Memória, Patrimônio e Ensino de História (Etrúria).
amauri@live.at

Este trabalho toma como esforço a compreensão teórica dos estudos pós-coloniais em suas mais diversas matizes. É certo que frequentemente esse debate tem sido discutido como se pudesse ser atribuído a apenas três ou quatro de seus membros mais notórios. As realizações de Edward Said, Homi Bhabha, Stuart Hall e Gayatri Spivak são realmente espetaculares. O mérito atribuído a estes intelectuais se dá, especialmente, no que diz respeito aos esforços empreendidos na formulação de um projeto de institucionalização e reconhecimento do campo nos círculos acadêmicos. Entretanto, como no caso de muitos movimentos intelectuais, esse é um empreendimento coletivo para o qual contribuições significativas foram feitas por um bom número de indivíduos – alguns não (re)conhecidos pelos círculos acadêmicos. Neste momento, torna-se indispensável frisar um ponto extremamente pertinente à reflexão deste trabalho. Citei anteriormente que alguns dos mais influentes intelectuais diaspóricos que, naquela altura, sugeri formarem o ‘panteão’ dos autores que se notabilizavam quando o assunto em questão era a crítica Pós-colonial. A classificação desses autores como ‘obrigatórios’ foi feita com uma dose prudencial de acuidade para não os tornar novos cânones. Nesse sentido, não estou a advogar por um essencialismo pós-crítico, no qual esses escritores figurariam como novos cânones que falam com propriedade sobre todos os enredos históricos. Porém, existe um entendimento consensual sobre a relevância dos escritos desses intelectuais e de alguns outros não tão contemporâneos, mas que permanecem atuais e úteis para este projeto policêntrico. É nesse contexto, de acordo com Ballestrin, que as obras de

Césaire, Memmi e Fanon – apelidados de “tríade francesa” – aparecem como pioneiras do argumento crítico contra o discurso e as sequelas coloniais. Este trabalho tem como objetivo abordar as contribuições da crítica pós-colonial para pensarmos outras formas de produzir conhecimento, em especial, saberes sobre África e sobre os afro-brasileiros. Nesta altura, me detenho especificamente às contribuições do grupo latino-americano Modernidade/Colonialidade. Esboço uma ‘genealogia’ dos estudos pós-coloniais e, por fim, abordo a importância em considerar a Lei n. 10.639/2003 como resultado de uma longa e histórica luta dos movimentos negros e intelectuais acadêmicos. Sobretudo, porque parto da premissa que ao fazermos essa atividade de reconhecimento estaríamos cumprindo com o que determina a Lei que estabelece o resgate da ‘contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil’. Ascende-se, no sul asiático, outro grupo de Estudos Subalternos que, mais tarde, conforme afirma Ballestrin, veio endossar o pós-colonialismo como um movimento epistêmico, intelectual e político. Trata-se de um grupo composto por intelectuais que estimavam uma revisão da História indiana “a partir de uma perspectiva pós-nacional específica: pós-colonial e subalterna”. Integram-se a esse projeto jovens historiadores ingleses e indianos, cuja liderança era atribuída ao indiano Ranajit Guha. De acordo com Muryatan Santana Barbosa, o movimento era composto por Shahid Amin, David Arnold, Partha Chatterjee, David Hardiman e Gyanendra Pandey. Sobre isso, a cientista social australiana Raewyn Connell lança uma questão central para pensarmos a validação das reflexões pós-coloniais e subalternas. Connell, reformulando a famosa questão lançada por Gayatri Spivak (1985), “Pode o subalterno falar?”, questiona: “Pode a metrópole escutar? E, caso escute, que mudanças práticas poderiam resultar disso?”. A pergunta reformulada é extremamente pertinente para a discussão desta dissertação. A crítica pós-colonial, na qual me ancoro, questiona a permanência do colonialismo que, sob uma roupagem atualizada, produz consequências ainda mais devastadoras e intensas do que o colonialismo histórico pelo qual passamos. Sob essa perspectiva, torna-se pertinente sugerir que se anteriormente falávamos em pacto colonial – que desenhava as relações entre metrópole e colônia –, creio ser possível falarmos atualmente de um “pacto colonialista”. O caso brasileiro é emblemático para pensarmos o que chamei aqui de “pacto colonialista”. Os órgãos de fomento

à pesquisa, nacionais ou regionais, exigem-nos constantemente publicações em periódicos internacionais; aliás, o grande enunciado que compõe esse discurso é “a internacionalização da produção científica brasileira”. Mas o que seria essa chamada “internacionalização”? Trata-se de publicar no exterior? Traduzir nossa produção científica para as línguas centrais? Chama atenção para essas práticas que agora são assistidas pelas políticas neoliberais das universidades que competem nos rankings internacionais. O grande dilema e problema para esse projeto de internacionalização é que, internamente, não privilegiamos o consumo da nossa própria produção teórica. Essa divisão e classificação internacional do trabalho intelectual, citada por Lynch, foi denominada pelo filósofo da libertação latino-americano Enrique Dussel de “geopolítica do conhecimento”. Nesses termos, trata-se de uma construção localizada de uma matriz histórico-filosófica que foi consagrada como cânone de conhecimento moderno hegemônico. Parece-me razoável supor, a partir do quadro exposto, que a Filosofia e a História procuraram esboçar, não só uma teoria, como também um enredo ordenado num sentido progressista. Para Lynch, tanto Hegel, quanto Comte, Spencer ou Marx, todos procuraram explicar o papel dos diversos povos e a função de suas ideias ou de suas culturas inseridas dentro da lógica evolutiva. Sob esses termos, as nações periféricas se encontravam numa etapa mais recuada e, como tal, distante do futuro, imagem oposta que emanava das nações “cêntricas” que mais próximas de atingir o telos futuro – neste caso, o clímax dessa corrida evolutiva era a Europa – coube a tarefa de produzir as contribuições necessárias para o avanço da civilização. Isso, automaticamente, excluía as produções “locais” em detrimento do saber “cêntrico” classificado como mais válido e científico. O pano de fundo para a configuração da geopolítica do conhecimento hegemônico – não só temporal, mas também conjetural e ideologicamente – foi o Iluminismo, que de acordo com Dussel, construiu três categorias que ‘ocultaram’ a exterioridade europeia: o orientalismo (exposto por Edward Said), o ocidentalismo eurocêntrico (produzido, entre outros, por Hegel) e a existência de um ‘Sul da Europa’. Para o filósofo, o “Sul” aludido foi o “centro da história em volta do Mediterrâneo (Grécia, Roma, os impérios de Espanha e de Portugal, isto sem fazer referência ao mundo árabe do Magrebe, já desacreditado dois séculos antes)”. Nessa altura, contudo, esse hemisfério já havia se tornado uma periferia cultural,

sobretudo, porque aos olhos da Europa que vivia, fazia e sentia a Revolução Industrial, toda a extensão mediterrânea era um ‘mundo antigo’. E como vimos, sob a perspectiva desenvolvimentista, ao antigo cabia o status de ‘atrasado’. Os estudos pós-coloniais se constituem, assim, como um campo de investigação em que novos pilares epistemológicos e teóricos são pensados, a fim de construir outra lógica da produção de saberes. Segundo Spivak, os estudos pós-coloniais buscam alternativas para a desconstrução da antinomia West/Rest e, com isso, tentam produzir outras formas de pensamento e de modos de vida.

Palavras-chave: Ensino de História; História africana e afro-brasileira; Estudos pós-coloniais; Modernidade/colonialidade; Epistemologias.

Silêncios e mediações inter-raciais através de um livro didático de História judicializado

Carla Beatriz Meinerz

Doutora em Educação pela UFRGS, com estágio-pós-doutoral em Educação pela UEL.
Professora da Faculdade de Educação/UFRGS.
carlameinerz@gmail.com

As considerações aqui apresentadas abordam tema/fratura que está pulsante em minha experiência cotidiana como docente e pesquisadora na área da Educação: o racismo. Configuram uma escrita sobre o vivido no tempo presente, acerca de episódio relativamente recente. Enfocam os silêncios compreendidos na pesquisa, capazes de expressar alguns modos de viver tal fratura estruturante da sociedade brasileira. Não conversar sobre o tema é uma opção inaceitável, destacadamente a partir das assinaturas de acordos internacionais, no concernente à política externa, internamente implementados através de ações afirmativas pelo Estado brasileiro. Essas políticas atingem o campo da Educação, tanto nos currículos quanto nos acessos e permanências de discentes e docentes em todos os níveis da escolarização. No caso desse estudo, a proposta é voltar, na forma da pesquisa, para um episódio que me foi dado conhecer como uma espécie de esboço, uma história a ser compreendida em suas contradições e complexidades. Esse retorno produz novos sentidos para a experiência. Se o tempo presente é constituído por processos sociais inacabados, igualmente controverso é seu trato no campo metodológico das Ciências Humanas. Não desejo julgar decisões de vida de sujeitos sociais no passado, mas refletir criticamente sobre os contextos que envolveram suas experiências e as subjetividades ou saberes nelas imbricados. O tema é referente ao fato ocorrido no ano de 1997, no estado do Paraná, um processo de denúncia pública referente à

presença de racismo numa coleção didática de História. O trabalho resulta de um estudo de pós-doutoramento em Educação. A obra didática em questão é a coleção para o Ensino Fundamental intitulada *Brasil: Uma história em construção*, da autoria de José Rivair Macedo e Mariley W. Oliveira, publicada pela Editora do Brasil SA, no ano de 1996. Destaca-se que, naquele ano, a coleção fora adquirida e distribuída pela Secretaria Estadual de Educação para uso obrigatório nas aulas de história da rede pública estadual. Com o evento da denúncia, Secretaria Estadual de Educação, autores e editora foram intimados a comparecer em audiências públicas. Tais negociações resultaram num acordo que levou à modificação de duas páginas da obra, respectivamente 80 e 81, nas quais constavam as atividades alvo da ação judicial. Nessas páginas, sob o título “O racismo na tradição cultural do Brasil”, havia uma atividade de leitura e interpretação de versinhos, quadrinhas e provérbios recolhidos em pesquisa do sociólogo Florestan Fernandes, nos anos de 1960. Destaco um exemplo: [...] O negro é burro de carga/O branco é inteligente/O branco só não trabalha/Porque preto não é gente. (Macedo; Oliveira, 1996, p. 80-81). Tais versinhos, quadrinhas e provérbios causaram quase que simultaneamente outro processo judicial, na cidade de Campo Mourão, próxima de Maringá. Nesse caso, a ação partiu de uma família negra, cujo filho de onze anos estudava na quinta série de uma escola estadual. Ao então menino, único negro em sua aula, fora dada a tarefa de ler e apresentar os versinhos aos colegas, numa aula de história. Os versinhos eram repetidos por colegas, em distintos espaços e situações de sociabilidade. Chorososo e desejoso de não viver tal situação, o menino anuncia para a família que não quer mais ir para a escola. Pai e tio decidem procurar o Fórum da cidade. Essa atitude isolada congrega-se posteriormente à ação empreendida pelos movimentos sociais organizados – o Movimento Negro e a Seção do Sindicato dos Professores, na Comarca de Maringá. A análise foi construída dentro dos pressupostos da abordagem qualitativa no campo da pesquisa em Educação, utilizando-se dos métodos de análise documental, entrevistas semiestruturadas e revisão de literatura. As problematizações circundam perguntas como: Que subjetividades são produzidas quando o racismo é abordado no livro e nas mediações em aulas de história? Como distintos atores sociais – jovens estudantes, professores, famílias, movimento negro - lidam com essas subjetividades? As soluções provisórias para tais

questões referenciam a descolonização dos currículos (Gomes, 2012) e a Educação das Relações Étnico-Raciais (Diretrizes Nacionais, 2004) como base de sustentação teórica e analítica. Nossa condição interpretativa é condicionada pelas possibilidades de colocar em perspectiva histórica o ocorrido, sem julgar decisões, mas criando categorias de compreensão crítica do passado, a partir da categoria racismo, compreendido como estruturante das relações de poder nas práticas sociais vividas no cotidiano. O silêncio foi alvo de minha reflexão, uma vez que duas importantes pessoas não se dispuseram a conceder entrevista: a professora e o estudante. Hoje jovens continuam estudando história em todas as escolas do país, assegurados constitucionalmente pelo direito à diferença e pela obrigatoriedade legal do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena e pela Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Tratar desse episódio é tratar de sofrimentos, de silêncios, não conversações e dificuldades de diálogos ocasionados por tensas relações raciais vividas no cotidiano das instituições sociais. A apreciação dos dados evoca a complexidades das interações educativas realizadas numa aula de história, a partir de um livro didático, no contexto do racismo estrutural. Igualmente examinei criticamente a posição do movimento negro como educador. Nas citações de dois atores sociais envolvidos com o episódio em análise, observo que o livro, alvo dos processos de judicialização, acaba por receber um tratamento secundário na memória do vivido. São falas que reincidem na afirmação de que o livro era bom, justamente porque ousava falar de racismo, mas a atividade pedagógica era inadequada, exatamente porque possibilitava o sofrimento de crianças negras. Segundo uma militante do Movimento Negro na época, o objetivo das suas ações “sempre foi fazer com que a criança negra [...] de fato, se visse negro ou negra e gostasse disso”. Para ela, o questionamento junto à Secretaria Estadual de Educação e a posterior ação judicial contra a mesma, pressupunha que o livro não era “ruim”, mas a faixa etária para a qual a atividade do livro estava dirigida era o problema. A família negra, por outro lado, aborda o sofrimento de seu menino na perspectiva da ação da professora: “Foi uma professora de história. Talvez ela fez isso inconscientemente, nem caiu na cabeça dela ver isso aí... porque está no livro, não é? [...] E na verdade é a realidade, só que para a interpretação das crianças ia ser um prato cheio [...] um prato cheio para a piazada fazer

piadinha” (Entrevista 3, Campo Mourão, 5 de novembro de 2017)”. Observo que o uso do que está colocado no livro didático tem múltiplas recepções, dentro e fora da mediação ocorrida na aula de história. Formas de discriminar estão presentes no cotidiano das instituições escolares. Essas discriminações foram observadas por famílias negras e pelo Movimento Negro, aqui denominadas como criadores de subjetividades desestabilizadoras. (Gomes, 2017). As especificidades das relações étnico-raciais no Brasil fazem a conexão com esse fenômeno nomeado por Clóvis Steiger de Assis Moura como *equivoco bem intencionado*, em parecer afirmativo da justa intenção da denúncia, porém da equivocada apropriação da obra por parte dos denunciantes. O uso ou apropriações do livro didático é um tema em interface nesse estudo e pode aqui estar relativo ao fato de que a história ensinada, como processo de mediação inter-racial, extrapola os muros dos saberes construídos nas escolas ou nos círculos acadêmicos. Os estudantes não constroem seus saberes em relação ao conhecimento histórico somente com o adquirido nas aulas de história da escola, mas também por intermédio das variadas redes sociais que podem incluir a família, o grupo de iguais, grupos culturais, políticos, religiosos e igualmente através das mídias e das novas tecnologias de informação. O ensino de história é indissociável da educação antirracista.

Palavras-chave: Racismo; Ensino de História; Livro didático; Identidade; Educação antirracista.

Pode um professor de História subalterno falar? Notas sobre o Ensino de História situado e o lugar de fala da história

Carla de Moura

Mestra em Ensino de História pelo ProfHistória/UFRGS.
Professora de História na rede de ensino do estado do Rio Grande do Sul.
carlamoura78@gmail.com

Teço aqui reflexões impulsionadas pela minha experiência no Mestrado Profissional em Ensino de História, no qual desenvolvi o conceito de Ensino de História Situado. (Moura, 2018). Deste entre-lugar, em meio à escola pública e a academia, busco provocar a ciência histórica para que reconheça a relevância e as particularidades epistemológicas das pesquisas em Ensino de História, sobretudo as realizadas por professores das Redes Básicas de Ensino. *O Ensino de História Situado* se insere no campo das Pedagogias Decoloniais, inspira-se na Pedagogia das Encruzilhadas (Rufino, 2015), tem como aporte principal o Pensamento Feminista Negro, e articula a Interseccionalidade (Crenshaw, 2002) como estratégia analítica à investigação histórica dos bens culturais que a comunidade escolar atribui sentido de Patrimônio. A radicalidade do conhecimento situado, não por acaso, tem origem no Pensamento Feminista Negro e propõe a perspectiva parcial como objetividade possível, contrapondo-a a universalidade. (Collins apud Jabardo, 2012). Assim, toda a produção de conhecimento é situada e possui um lugar de fala. Lugar de fala é o lócus social, sem negar a dimensão individual o foco recai sobre a experiência compartilhada de ocupar o mesmo lugar em relações de poder hierárquicas. (Ribeiro, 2017, p. 64). Estas categorias articulam-se ainda, com a análise interseccional, que permite analisar questões de justiça distributiva, de ação política, poder e

governo e destaca o impacto simultâneo dos marcadores sociais sobre indivíduos e coletividades. (Werneke, 2015). A perspectiva decolonial nos ajuda no enfrentamento destas questões. Ramón Grosfoguel (2012) denuncia o racismo/sexismo epistêmico e localiza suas bases nos quatro genocídios/epistemicídios do século XVI: contra muçulmanos e judeus na conquista de Al-Andalus; contra povos nativos na conquista das Américas; contra povos africanos na conquista da África e sua escravização nas Américas; e contra as mulheres europeias queimadas vivas acusadas de bruxaria. Assim, se tornou possível que o cânone do pensamento em todas as disciplinas das ciências humanas e sociais nas universidades ocidentalizadas se baseie no conhecimento produzido por uns poucos homens de cinco países da Europa Ocidental (Itália, França, Inglaterra, Alemanha e os Estados Unidos). E como foi possível que os homens destes cinco países alcançassem tal privilégio epistêmico ao ponto de que hoje em dia se considere o seu conhecimento superior ao do resto do mundo. (Grosfoguel, 2012). Todas estas questões, evidentemente, se relacionam com o fato de que os professores de História do Ensino fundamental e médio são trabalhadores precarizados. As longas e exaustivas jornadas de trabalho em troca de baixos e atrasados salários afastam ainda mais os professores da rede básica de ensino da pesquisa. (Ferreira, 2016). Mas isso não quer dizer que não investigamos nossas práticas de ensino, e neste sentido, a criação do Mestrado Profissional em Ensino de História, com certeza é um marco importante. Cabe aqui perguntar se a distinção entre mestrado “profissional” e “acadêmico” é mera diferenciação ou é marcada por uma hierarquia de saberes. Se considerarmos a segunda hipótese, lanço o seguinte questionamento, parafraseando Spivak (2010): pode o professor de História subalterno falar? Qual a disposição dos historiadores em escutar? No que implica reconhecer essa forma de produzir conhecimento do lugar do Historiador? A experiência pedagógica do *Ensino de História Situado* tem relação com a memória, na medida em que evidencia os sentidos que a comunidade escolar atribui ao Patrimônio Local e reflete sobre como os discursos históricos são marcados pela raça, gênero e classe. Ocorre, portanto, em consonância com reivindicações dos movimentos sociais formados por grupos marcados na diferença. Entre essas reivindicações, aparecem em comum o combate à violência de Estado, a violência cultural/estrutural (cultura do estupro, racismo, homofobia, lesbofobia,

transfobia...) e a questão da representatividade, que diz respeito ao direito à existência e ao direito de “dizer de si”, do auto-representar-se. Os fenômenos memoriais contemporâneos emergem do tensionamento entre a forja das Memórias Nacionais, ligadas aos Estados e as camadas dominantes, e o reconhecimento da existência de uma amnésia histórica no que diz respeito aos grupos sociais excluídos, que abriu precedentes para a construção de memórias reivindicativas. A questão do dever de memória e das inúmeras disputas que ela acarreta tem sido abordada na França. As leis memoriais inicialmente partiram das reivindicações de grupos que sofreram violências históricas, como as vítimas do holocausto, do genocídio armênio e do tráfico de escravos e da escravidão. (Heymann, 2006). Menezes (1992) caracteriza a memória como um processo não estático, mas sujeito permanentemente à dinâmica social, cuja elaboração se dá no presente e para responder solicitações do presente. O autor ainda enfatiza a heterogeneidade da memória coletiva, o que a torna impossível de ser resgatada. Para este autor, a memória não dá conta do passado nas suas múltiplas dimensões e desdobramentos, porque o conhecimento exige estranhamento e distanciamento, por isso somente a História pode provocar a necessária descontinuidade entre passado e presente. E conclui: “História é, com efeito, a ciência da diferença.” (Menezes, 1992). A memória evocada pelos grupos marcados pela diferença é intimamente ligada à luta por direitos, entre os quais, o de conquistar espaço no discurso histórico a partir de uma revisão das interpretações sobre o passado, que tem por objetivo reparar o silêncio e a invisibilidade que, muitas vezes, marcaram a vida destas coletividades. (Heymann, 2006). A reflexão de Davis é “pesada”: a invisibilidade histórica, assim como os discursos históricos que produzem estereótipos e reforçam a inferioridade de grupos e culturas são diretamente responsáveis por massacres e genocídios. A História é, portanto, desta perspectiva, um campo de guerra. Trata-se de luta pelo poder, de como acontece a distribuição de poder, de quem pode ou não falar, de quem pode ou não representar. (Davis, 2004). O processo pedagógico que desenvolvo com alunas e alunos em torno do Patrimônio da Comunidade tem orientado minha prática como professora de História. O ganho teórico foi proporcionado pelo Pensamento Feminista Negro, através do compartilhamento com as alunas e alunos do uso pedagógico da análise interseccional de fontes históricas e da produção de narrativas históricas

situadas. Entendo que o diálogo entre o conhecimento histórico escolar e os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros (Trindade, 2010) de Ancestralidade, Oralidade, Circularidade, Corporeidade e Musicalidade, alinha o *Ensino de História Situado*, com a proposta da *Pedagogia das Encruzilhadas*. (Rufino, 2015). O *Ensino de História Situado*, não é uma metodologia, mas uma ética ao ensinar História. Aposta na construção de narrativas históricas concorrentes às narrativas hegemônicas, pelas alunas e alunos de uma escola pública de periferia que atende uma comunidade negra. Tem como horizonte de expectativa um Ensino de Histórias, no plural, que reconhece nossa condição de ser afetado pelo passado, e que o que está em jogo é poder, é construção de realidade, que interfere diretamente em vidas.

Palavras-chave: Ensino de História; Estudos subalternos; Lugar de fala; Comunidade negra; Decolonialidade.

“O passado é feito de luzes e sombras”: marcas da colonialidade na história dos municípios do Vale do Rio Caí (Rio Grande do Sul)

Carlos Eduardo Ströher

Doutorando em Educação pela UFRGS.

Professor de educação básica nos municípios de Bom Princípio/RS e Tupandi/RS.
carloveduardostroher@gmail.com

Carla Beatriz Meinerz

Doutora em Educação pela UFRGS, com estágio-pós-doutoral em Educação pela UEL.
Professora da Faculdade de Educação/UFRGS.
carlameinerz@gmail.com

O trabalho investiga, a partir das histórias oficiais de alguns municípios do Rio Grande do Sul, os traços do que chamamos de uma colonialidade germânica. (Backes, 2019). Essa pesquisa compõe um panorama vinculado a um projeto de tese que busca compreender as relações étnico-raciais no âmbito escolar em espaços marcados pela branquitude. (Bento, 2014; Cardoso, 2014). Dessa forma, o objetivo da investigação é compreender de que forma as autonarrativas construídas nos municípios do Vale do Rio Caí caracterizam-se com histórias colonizadas e hegemônicas, enaltecendo as populações brancas da região, particularmente as de etnia alemã. Essa perspectiva eurocêntrica subalterniza e silencia as narrativas de sujeitos não-brancos que participaram da formação histórica da região, contribuindo para o epistemídio das culturas afro-brasileiras e indígenas no âmbito local. Para a composição do corpus de análise, buscaram-se os sites institucionais dos 20 municípios que compõem a AMVARC (Associação dos Municípios do Vale do Rio Caí), extraíndo-se deles os textos da seção História, que compõem

uma narrativa oficial da municipalidade acerca de sua origem e constituição política e social. Esses textos foram submetidos a uma ferramenta de análise textual Iramutek, que mapeou as recorrências vocabulares, que são debatidas quantitativa e qualitativamente de acordo com seu conteúdo. (Bardin, 1977). A região do Vale do Rio Caí, inicialmente ocupada por comunidades indígenas da etnia kaingang, foi colonizada ainda no século XVIII, entre as décadas de 1730 e 1740, quando imigrantes de origem portuguesa passaram a ocupar propriedades de terras na margem direita do rio, nas proximidades de onde hoje estão os municípios de Montenegro e Capela de Santana. A ocupação maciça da região, no entanto, ocorreu somente a partir da segunda metade do século XIX, no contexto de estímulo à imigração europeia no Sul do Brasil, especialmente a partir de 1824, quando as primeiras levas de imigrantes alemães se estabeleceram na colônia de São Leopoldo. (Roche, 1969). A imigração alemã, segundo Martin Dreher, originou-se em uma forma de organização denominada Picada, termo também substituído também por Linha, Lajeado, Travessa ou Travessão. Mais do que uma trilha aberta na floresta, essa forma de ocupação constituía uma estrutura organizadora de vida comunal, baseada em eixos como religião, escola, agricultura e arte e diversões. (Dreher, 2014). A historiografia clássica sobre a imigração enalteceu o trabalho do imigrante policultor e proprietário de minifúndios, pouco atentando para a prática da escravidão rural de mão de obra de origem africana nas colônias alemãs. O elemento indígena também é ressaltado somente em narrativas que relatam episódios de conflitos dos imigrantes com os bugres, considerados “selvagens” e empecilhos à “civilização”. (Dreher, 2014). A proeminência que as narrativas historiográficas impuseram ao elemento europeu no processo de colonização da região do Vale do Caí está arraigada também nas autonarrativas das municipalidades analisadas. Essas histórias são marcas de uma colonialidade germânica (Backes, 2019), em que os valores da etnia alemã se sobrepõem aos de outros povos. O conceito de colonialidade do poder, desenvolvido pelo peruano Aníbal Quijano e ampliado pelo argentino Walter Dignolo, fornece as bases teóricas que permitem compreender a experiência histórica latino-americana em face do despojamento das identidades nativas e da configuração de outras novas, racistas, coloniais e negativas, em uma “[...] perspectiva eurocêntrica de conhecimento [que] opera como espelho que distorce o que reflete”.

(Quijano, 2005, p. 129). O pensamento descolonial, conforme Mignolo e Quijano, ou decolonial, segundo Walsh, não é compreendido em uma lógica totalitária, binária ao pensamento linear global, mas como um “inexorável esforço analítico para entender, com o intuito de superar, a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade [...]”. (Mignolo, 2017, p. 6). A perspectiva de(s)colonial, no entanto, está ausente na análise dos textos que os municípios disponibilizam em seus sites oficiais, em que a colonialidade germânica fica evidenciada. O conjunto de palavras relacionadas a alemão e suas derivações, incluindo germânico, teuto e Alemanha, totalizam 66 menções, sendo superado apenas pelo substantivo município. Já índio, indígena ou bugre merecem apenas 12 menções, enquanto escravo tem duas referências, e negro e africano somente uma cada. Qualitativamente, além da proeminência dos termos alemão e germânico, que caracterizam a colonização, os textos dos municípios ressaltam a permanência do legado dos imigrantes no cotidiano dos habitantes da região “imprimindo no seu dia a dia os traços germânicos dos imigrantes”. (Feliz, 2019). Na maioria das narrativas, exceto as de Capela de Santana, Montenegro e São Sebastião do Caí, em que os pioneiros foram imigrantes de origem lusa, a colonização alemã é colocada como protagonista, através das narrativas do processo de ocupação dos territórios dos municípios. Essas histórias locais são escritas “[...] nos mesmos moldes de uma história nacional – ou seja, uma listagem de prefeitos/governadores ou de pessoas tidas como importantes, muitas vezes pela sua condição social privilegiada”. (Costa, 2019, p. 134). As narrativas construídas pelos municípios do Vale do Rio Caí enaltecem o processo colonizador na perspectiva do branco alemão, mesmo onde o elemento português foi importante. Essa herança é associada ao desenvolvimento atual da região, que possui indicadores sociais e econômicos destacados. Essa meta-narrativa do progresso fica evidente no texto do site da AMVARC, que estabelece uma tríade em que “o passado é feito de luzes e sombras”, o presente é luz a brilhar e “o futuro é sol nascente”. As sombras desse passado estão justamente nos grupos não-brancos, marcando um silêncio sobre o qual não se deseja falar, um “pacto narcísico” (Bento, 2014) característico de uma “patologia social do branco brasileiro”. (Ramos, 1955). O “Vale da Felicidade”, alcunha que a região utiliza para fins turísticos, esconde, portanto, um epistemicídio das culturas indígena e africana. A única minoria mencionada é a dos italianos,

mas que “representam um patrimônio expressivo em capital humano, social e econômico”. (Amvarc, 2019). Os demais grupos são esquecidos e suas narrativas silenciadas, ainda que marcas desses povos existam. Mesmo que se ressalte a origem indígena de nomes como Caí, Tupandi e Pareci, não há menção aos sítios arqueológicos que registram a presença indígena na região, existência de comunidades ou remanescentes de quilombos em São Sebastião do Caí e Portão, ou a miscigenação e os fluxos migratórios de diversos grupos étnicos nas últimas décadas a municípios da região, por exemplo. O desafio para a produção de um conhecimento histórico descolonial está na possibilidade de fazer emergirem “contra-narrativas” que subvertam a lógica eurocêntrica e permitam que outras histórias do Vale do Caí sejam contadas e rompam com a monocultura epistêmica que predomina em suas autonarrativas, assim como no âmbito acadêmico no escolar. Essa atitude, além de incluir sujeitos não identificados com a branquitude, está conectada com as políticas afirmativas em vigência no Estado Nacional, a partir de acordos internacionais firmados para o combate ao racismo, xenofobia e intolerância correlata.

Palavras-chave: Colonialidade; Epistemicídio; História local; Pensamento decolonial; Relações étnico-raciais.

A escola nas páginas da folha alvorada: uma invenção “decolonial” de fazer educação básica no Brasil central

Edevamilton Lima Oliveira

Doutor em História pela UFMT.

Professor de História na rede de ensino estadual de Mato Grosso (Seduc-MT).

edevamilton@gmail.com

O presente trabalho versa sobre a “invenção decolonial” e as “artes de fazer” da escola popular e democrática no Araguaia-Xingu mato-grossense (1960-2018). Lançar um olhar sobre a invenção da escola para posseiros, indígenas, peões e sua relação com os fazendeiros, políticos, comerciantes e polícia, possibilitou entender a constituição do povo, origens, projetos de vida e resistência elegendo a escola como atalaia e mecanismo de poder. Uma trama que revelou as principais lideranças e, entre elas, os professores que ensinavam história subversiva. Também a narrativa dá conta de emoldurar o projeto de escola popular e democrática, o “semear” e o “cuidar” como táticas para o enfrentamento nas disputas pela terra. Nessa trama da vida real, cercada de especificidades, se encontravam as escolas semeadas entre os rios Araguaia e Xingu, delineando o Brasil Central. Porém, muito distante do “vazio demográfico”, muitas “comunidades” em torno delas, mesmo que fisicamente distante dos grandes centros, articuladas com outras “comunidades” compartilhando ideias, avaliando práticas e sugerindo novas ideias - a invenção da escola local com dimensões global. Os escolares fez (faz) a História Humana dos sertões do Araguaia-Xingu mato-grossense. Pensar a escola de educação básica na segunda metade do século XX em Mato Grosso, em especial no período da ditadura militar faz-se importante na medida em que revelou discursos e práticas do governo e dos populares, revelar

esta última foi nosso propósito. Nesse “banzeiro” colocamos nosso barco a navegar em busca de águas menos revolta, porém, entre remansos e correntezas nos deparamos com as memórias, o ensino de história, a formação de professores, o que projetou novas necessidades, visitar o cotidiano da escola do século XXI, dialogar com professores e entender o papel social da escola no tempo. Revisitar seu cotidiano fez emergir tática de guerrilha bem como os “não ditos” sobre sua invenção, seu projeto popular e democrático dando novos contornos ao INAJÁ, e, como fruto, as Parceladas. As narrativas e luta pela memória foi o fio condutor da história que ora compartilhamos, arregimentando argumentos para confrontar enunciados sobre a “falência proclamada da educação” em voga no discurso dos opressores. Haveremos de combatê-los no campo do conhecimento, da memória e do ensino de história, na busca pela reinvenção de uma escola popular e democracia em tempos de cibercultura, de dispositivos móveis, da sala de aula invertida, de realidade aumentada em que se aprende em qualquer lugar e em qualquer tempo. Assim, vivenciamos a ampliação das relações e da transformação da mediação da aprendizagem e do conhecimento transformando a realidade dos escolares na perspectiva da dialética. O reinventar a escola na expectativa de uma escola sustentável, própria do século XXI.

Palavras-chave: Educação popular; Invenção da escola; Tecnologias educacionais; Ensino de História; Araguaia-Xingu/MT.

Sobre silêncio, disputas e vozes: a BNCC de História em perspectiva

Fabiana Rodrigues de Almeida

Doutoranda em Educação pela UFJF.

Professora da História no Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF.

Membro do Grupo de Pesquisa Cronos/UFJF.

fahistojf@yahoo.com.br

Começo essa pesquisa dedicada ao entendimento das tensões e disputas envolvidas na construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de História me apresentando assim, *ah dytokorêh Puri!* Sou uma voz que traz em sua própria história as marcas de lacunas e silêncio próprias das disputas inerentes ao território do currículo. A violência simbólica presente no processo de interdição da primeira versão tornada pública destinada à área de História me colocou novamente diante daquilo que me constitui como sujeito de um tempo e de uma sociedade que teve sua identidade forjada, ao longo de séculos, fruto dos apagamentos ou silenciamentos voluntários de aspectos da cultura e da memória de muitos grupos que compõem o Brasil. Enfrentar então o debate público em torno da BNCC de História significa substantivamente enfrentar a produção de sentidos em torno da formação cidadã dos estudantes brasileiros. O que aquela frase inicial significa? Ou, o que ela poderia revelar sobre uma pesquisadora e sua intenção de pesquisa? As operações de memória, das quais derivam o ato de lembrar e esquecer, se tornaram ferramentas fundamentais no reconhecimento ou negação de muitas práticas culturais no Brasil. E o poder inerente a essa seleção deu o contorno a uma determinada identidade nacional a ser ensinada aos estudantes brasileiros através de um currículo escolar. Dessa maneira, a educação formal assumiu um lugar de reprodução e legitimação

de discursos salvos do esquecimento, ao passo que muitas vezes tiveram que buscar outros caminhos para sua permanência. Norma Telles (1987), ao examinar os livros oferecidos naquela época, revelou o esvaziamento dos grupos étnicos na História, dotado de muitos preconceitos e estereótipos. Recordo-me que muitas vezes me encolhia na carteira ao me deparar com as imagens clássicas de Debret ou Rugendas estampadas nos livros, como se fosse possível me esquivar de qualquer associação com aquele grupo que me parecia primitivo e, na melhor das hipóteses, exótico. A história ensinada, de fato, costuma apresentar o índio no singular, e de maneira muito folclórica, ainda nos dias de hoje. Não são raros os livros que atribuem à população indígena verbos pretéritos como “era”, “estava”, “comia”, “acreditava” etc. dando a sensação que o tempo indígena se restringe, exclusivamente, ao passado. Se essa era a História narrada sobre os índios na escola, eu não queria fazer parte e não me reconhecia nela. Essa ideologização da memória indígena produziu em mim uma recusa a essa identidade. Pierre Ansart, ao discutir sobre as humilhações políticas, afirma que há um poder nas narrativas em que uma parte dos sujeitos é confrontada em seus desejos e expectativas. Ansart nos provoca pensar de que maneira a memória chega e se ressignifica na história escolar. Se entendemos que a escola é o espaço de formação por excelência, onde os processos de memória se legitimam e produzem sentidos em torno da nossa identidade, ela também precisa ser percebida como arena, cujas políticas de memória se dão através de prescrições curriculares. Se entendemos que as identidades nacionais são construídas a partir das operações de memória, qual a função da História? Reproduzir esse simulacro de maneira acrítica? Se durante muito tempo a História enquanto ciência nasceu justamente para servir ao Estado Nacional na produção de suas identidades forjadas, cabe a História ainda hoje esse papel? E evidenciando pontos centrais do meu movimento de pesquisa, qual o papel do Ensino de História? Qual a dimensão política subjacente aos usos e abusos do passado materializados através dos currículos escolares? A construção da BNCC para a área de História envolveu um longo processo denso, tenso e conflituoso no que se refere a uma guerra simbólica de narrativas que atravessam diferentes políticas de memória. Diferentemente dos demais processos já ocorridos quanto à reflexão curricular no Brasil, tal processo ocorre em um cenário político particular marcado pela construção

e desdobramentos de um golpe jurídico-midiático-parlamentar que começa a se esboçar em 2013 oportunamente com as jornadas de junho, se aprofunda em 2014 mediante as eleições presidenciais, tem seu ápice em 2016 com o impeachment da presidente Dilma Rousseff e se encerra em 2018, com a eleição de Jair Bolsonaro para a presidência da República, onde claramente se efetivam as políticas de desmontes na educação. Christian Laville, ao pensar as narrativas históricas produzidas pelas nações em diferentes contextos nos revela que a crítica massiva ao ensino da história está alicerçada mais em razão dos fatos elencados – ou seja, dos incômodos sobre quais conteúdos entram e quais ficam de fora – do que com os objetivos de formação que lhe são oficialmente atribuídos (1999, p. 127). As maiores fragilidades, a meu ver, que couberam à base desde a primeira versão se refere ao excesso de descritores – desconfigurando o mínimo como máximo – e sobretudo, a manutenção de um currículo de caráter avaliativo, nos moldes do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Contudo, tais questões foram ignoradas no debate público. Para que serve esse formato de currículo? Que tipo de formação histórica ele contempla? Em suma, a segunda versão da base para a disciplina de História retoma uma perspectiva de narrativa histórica muito usual na década de 1990, que se convencionou chamar “História Integrada”, onde há uma centralidade maior na história da Europa em detrimento da História do Brasil e das Américas. Dessa maneira, o que despontava como grande conquista na primeira versão no que tange a valorização da Lei n. 11.645/2008 se perde, de forma que a cultura Afro-brasileira e Indígena passa a assumir novamente lugares periféricos nos currículos de História. O caráter prescritivo desse “texto visível” – na acepção de Cuesta Fernández (1998) – que a segunda equipe apresentou revela um retrocesso dentro de um ensino de História plural e problematizador. As versões seguintes seguiram os moldes da segunda versão, ignorando completamente as vozes derivadas do campo do Ensino de História, vinda através das associações ou individualmente. Foram essas disputas em torno do conhecimento socialmente válido para a História escolar, que me fez enxergar que o currículo é sobretudo uma política de memória, feito de seleções, de operações de lembrança e esquecimento, de intenções e de uma reprodução contínua de seus recortes. É no interior desses embates de memória que uma questão desponta como central nessa pesquisa: qual a posição da comunidade

disciplinar do Ensino de História na construção da BNCC de História? Ou seja, quais foram os maiores desafios e embates que permearam as versões interdidas? Reconhecer e me assenhorar de uma identidade que me foi negada, me une a muitos outros brasileiros que também sofreram e sofrem com esse apagamento fruto da nossa formação colonizadora. Desse modo a decisão política de retirar a Lei n. 11.645/2008 da primeira versão da BNCC de História produzirá impactos futuros na sociedade brasileira. Sobretudo porque, a questão étnica no Brasil não envolve somente a educação das minorias negras e indígenas, mas envolve uma educação ampla de todos os estudantes brasileiros. Trata-se de educar para um movimento empático. O que se coloca como caminhos abertos a reflexão em torno das reformas curriculares no Brasil é a luta do direito à memória. Não basta trazer à discussão a ideia de uma nação formada por “diferentes raças” sem questionar o lugar destes sujeitos na História. Ao se refletir os sentidos homogeneizados na BNCC, podemos seguir a trilha da “pedagogia da possibilidade” deixada pelo Tomas Tadeu Silva, onde resistir e subverter o controle de uma proposta curricular revela nosso lugar político no mundo (2017).

Palavras-chave: Ensino de História; BNCC; Disputas curriculares; Silêncios; Demandas sociais.

Novos olhares sobre o currículo no Amapá: a construção de uma abordagem decolonial

João Morais da Costa Júnior

Mestre em Ensino de História pelo ProfHistória/Unifap.
jomorais90@gmail.com

Por um período bastante longo, verificou-se uma História exclusiva da elite brasileira nos currículos, nos livros didáticos e reproduzidos nas salas de aula, com os olhos voltados para a Europa e para a ideia de que a mestiçagem no Brasil seguia passiva ao rumo dos acontecimentos no país. Sujeitos constitutivos e importantíssimos para a formação e consolidação da História do Brasil, - índios, negros, africanos, mestiços e imigrantes - eram colocados como meros apêndices ou simples notas de rodapé da História do Brasil. O que se seguia neste modelo discriminatório, racista e minimizador das minorias sociais, era uma prática que invisibilizava os povos indígenas e negros como protagonistas da História brasileira. Assim, nos livros didáticos e currículos escolares há uma predominância da presença masculina, notadamente branca. Onde estavam as mulheres e as crianças? Não se tinham filhos? Famílias? Onde estavam os pobres, camponeses, lavradores, desempregados e operários, indígenas, negros, africanos e mestiços? Não existiam favelas, pontes e casebres de madeira ou de barro, comunidades vivendo nas zonas rurais? Nota-se que havia uma convergência para um modelo predominantemente patriarcal e elitista de sociedade, particularmente metropolitano, europeizado, colonizador; de uma História somente “vista de cima”, pelo alto, somente as elites eram merecedoras de terem suas histórias contadas nas salas de aula. Assim, considerando as novas perspectivas para se pensar currículos escolares é que apresentamos o referido trabalho, com a finalidade de lançar reflexões e problematizações sobre o currículo

escolar do 6º ano do ensino fundamental do Estado do Amapá, de modo a construir uma proposta curricular de caráter decolonial ou descolonizante como produto voltado aos docentes e discentes não indígenas do ensino fundamental. Para tanto, propõe-se estabelecer relações interdisciplinares e teóricas entre Ensino de História e História Indígena e entre História e Antropologia, a partir de uma perspectiva culturalista, de modo a evidenciar a História e a Cultura dos Povos Afro-Brasileiros, Africanos e Indígenas, por meio da análise de documentos oficiais, tanto em âmbito nacional como local. A proposta será uma alternativa para a efetivação das Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008 nas escolas do Ensino Básico. Esta é a proposta de um esboço ainda em delineamento que busca aproximar interdisciplinarmente Ensino de História, Currículo e Diversidade. A pesquisa insere-se no contexto das discussões sobre currículo escolar no Ensino de História do Estado do Amapá. Desta forma, tal pesquisa tem como finalidade o estudo sobre o currículo, delineando a composição de uma proposta curricular de caráter decolonial ou descolonizante como produto, utilizando as Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008 e leis correlatas, em âmbito nacional e local, como parâmetro para lançar novos olhares a respeito da inserção de temáticas voltadas para a história africana, afro-brasileira e indígena. Assim, pretende-se estudar, provocar debates, reflexões e problematizações sobre os Planos Curriculares do Ensino Básico do estado do Amapá. O produto será proposto por meio da análise de documentos oficiais, tanto em âmbito nacional como local e terá com base estudos teóricos e interdisciplinares, envolvendo Ensino de História, Antropologia, Currículo e Diversidade, a partir de uma perspectiva culturalista, de modo a evidenciar a História e a Cultura dos Povos Afro-Brasileiros, Africanos e Indígenas. Para problematizar ensino de história, currículo e diversidade cultural, faz-se necessário atentar para o fato de que, ao lidarmos com essas concepções entraremos num campo político. Campo esse que trouxe o direito à diversidade como uma das indagações para o currículo. Assim, pensar em currículo no ensino de História é um movimento que vai além do pedagógico. (Gomes, 2007). A proposta de um currículo que provoque debates, reflexões e problematizações sobre o protagonismo de sujeitos históricos (indígenas, afro-brasileiros e africanos) invisibilizados na História do Brasil, justifica-se, à medida que se faz necessário uma educação significativa para educandos no espaço escolar. Significante ao propiciar aos

estudantes a possibilidade de ir além dos referentes presentes em seu mundo cotidiano, assumindo-o, ampliando-o e transformando-o; tornando-se um sujeito ativo na mudança de seu contexto. Assim, são indispensáveis conhecimentos escolares que facilitem ao(à) aluno(a) uma compreensão acurada da realidade em que está inserido, que possibilitem uma ação consciente e segura no mundo imediato e que, além disso, promovam a ampliação de seu universo cultural. Entende-se que o currículo escolar possui o potencial de tornar as pessoas capazes de compreender o papel que devem ter na mudança de seus contextos imediatos e da sociedade em geral, bem como de ajudá-las a adquirir os conhecimentos e as habilidades necessárias para que isso aconteça. Esta relevância do currículo sugere conhecimentos e experiências que contribuam para formar sujeitos autônomos, críticos e criativos que analisem como as coisas passaram a ser o que são e como fazer para que elas sejam diferentes do que hoje são. (Santos; Moreira, 1995). O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do(a) estudante. Deste modo, o currículo é um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados. Neste sentido, faz-se necessário a elaboração de parâmetros curriculares que insiram a temáticas invisibilizadas no ensino de História do Amapá, notadamente os negros, os africanos e os indígenas, de modo a provocar reflexões e problematizações, aproximando alunos, escola e professores de uma realidade cada vez mais objetiva e associada aos seus cotidianos. Assim, é evidente que, dentro do chamado currículo real, evidenciado por Circe Bittencourt (2018), possamos inserir as facetas de um currículo oculto em suas realidades. Portanto, justifica-se que é imperativo estudar e problematizar as concepções de currículo evidenciadas no 6º ano de História (antiga quinta série do Ensino fundamental). Faz-se necessário, também, avaliar os planos curriculares do Estado do Amapá e do Município de Macapá e diagnosticar se há discussões sobre currículo e diversidade e como são problematizadas as leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008 no currículo do Estado e do Município. Também, é preciso averiguar se as leis estaduais n. 1.196/2008 (que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo da Educação Básica) e n. 1.519/2010 (que estabeleceu o Programa Amapá-Afro) estão sendo colocadas em prática no estado do Amapá. Enfim, há necessidade, ainda, de lançar

“Novos olhares para o currículo”, a partir de reflexões, discussões teóricas e problematizações quanto aos currículos já normatizados e utilizados em sala de aula na educação básica amapaense. É preciso, também, (re)formular propostas de um currículo com uma pedagogia decolonial. (Walsh, 2017), haja vista as novas abordagens do Ensino de História e as indagações ao currículo, utilizando como parâmetro as Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008 e leis correlatas em âmbito local. Proposta que sirva para professores e alunos da rede de ensino básico do estado do Amapá poderem problematizar currículo e diversidade no ensino de História, reconhecendo, respeitando e valorizando as Histórias e Culturas Indígenas, Africanas e Afro-Brasileiras e, por conseguinte, a diversidade étnica do Amapá.

Palavras-chave: Ensino de História; Currículo do Amapá; Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008; Pedagogia decolonial.

Nos entre-lugares identitários: o Ensino de História emancipa sujeitos-outros em tempos de (de)colonialidade?

Lucas Wendell de Oliveira Barreto

Mestrando em Educação pelo PPED/UNIT.

Membro do Grupo de Pesquisa História, Memória, Educação e Identidade.
lucaswendelloliver@gmail.com

Ilka Miglio de Mesquita

Doutora em Educação pela Unicamp, com estágio pós-doutoral
em História da Educação pela UFMG.

Professora permanente do PPED/UNIT.

Líder do grupo de pesquisa História, Memória, Educação e Identidade.
ilkamiglio@gmail.com

Mímica. É com esta palavra que temos o anseio de dar início a esta narrativa. Não mímica significada pelo senso comum como expressões por meio de gestos, mas mímica como técnica cultural da colonialidade que promove efeitos de camuflagem. (Bhabha, 2013). Esta técnica é exercida em relações de poder como forma de assujeitamento de corpos que acabam se tornando sujeitos de uma diferença. Uma diferença-outra, que de tanto ser repetida como degenerada, vive a sofrer as tentativas sociais de normalização, tendo em vista os padrões histórico-culturais da colonialidade que nos cerca. Esta pesquisa parte de experiências vividas de um sujeito homossexual que foi alvo destes processos de assujeitamento da mímica colonial, mas, que através do ensino de História, obteve condições para vazar às normas, assumir o controle do seu corpo e lutar nas pesquisas da História-Ensino por práticas político-emancipatórias de currículo. Haja vista a necessidade de discutirmos pesquisas nos espaços de diálogo deste encontro de pesquisadores, este texto objetiva socializar uma investigação em andamento sobre

o campo do Ensino de História e gênero/sexualidade no curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tiradentes (Aracaju/SE), partindo do arcabouço teórico da Pedagogia Decolonial. Estamos buscando no campo do Ensino de História os enfrentamentos, as resistências, as presenças e ausências no que tange às identidades de sujeitos LGBTQI+, os quais, a partir da Pedagogia Decolonial, chamamos de sujeitos-outro. Na pesquisa que empreendemos, optamos por destacar as (in)visibilidades de sujeitos-outros no campo. Mesmo o foco desta pesquisa sendo as temáticas referentes à comunidade LGBTQI+ no Ensino de História, decidimos não negar o olhar às presenças e ausências de outros grupos identitários (indígenas, negros, mulheres), bem como a forma pela qual são trabalhados no campo de investigação. Por sua vez, estamos direcionando o olhar aos tempos de (de)colonialidade em relação às temáticas LGBTQIA+ presentes (ou ausentes) nas fontes selecionadas. Ainda visamos estabelecer tensões sobre práticas de currículo, mostrando quais urgências de trabalhar com as temáticas LGBTQI+ na História-ensino e como trabalhar, a partir de conteúdos históricos que tragam consigo as experiências vividas. A metodologia da pesquisa, de cunho qualitativo e antropológico, consiste na análise dos anais dos encontros nacionais Pesquisadores em Ensino de História e Perspectivas do Ensino de História; das produções do grupo de trabalho de Ensino da História da Associação Nacional de História (Anpuh); dos materiais publicados pela Revista Brasileira de História e Revista História Hoje. Tendo em vista o exposto e sabendo da obstinação em, através desta pesquisa, contribuímos para o abalo das estruturas de sustentação da camuflagem, faz-se imperativo expor que ensino de História defendemos. Compreende-se a partir de sua trajetória que este campo que estudamos, pesquisamos e ensinamos é essencialmente humano pois investiga as ações do homem no tempo e no espaço. (Bloch, 2001). Haja vista os resíduos históricos que o acompanham e ainda o reveste de roupagens eurocêntricas, é importante que professores-pesquisadores tenham o compromisso ético com um saber fazer político que rompa com uma epistemologia ocidental e, mediante a produção de um conhecimento outro, viabilizarem aquilo que Seffner e Pereira (2018) defendem: uma aprendizagem sobre si na relação com o outro e com o outro, experiências nunca sentidas. Estas colonialidades são as ferramentas de poder do colonialismo e mesmo que as sociedades latino-americanas

tenham passado por um processo de descolonização, os seus resíduos se manifestam no presente através das matrizes a seguir: a do ser, do saber e do poder. Para Walsh, o poder colonial viabilizou o assujeitamento de corpos que produziu identidades pautadas na racialização. Desta forma, fixou uma hierarquia racializada na qual subalternizou índios e negros e seus saberes, apagou as diferenças culturais dos mestiços e hegemonizou o branco, legitimando, por conseguinte, a modernidade. Oliveira e Candau (2010), encaram esta modernidade oitocentista como uma geopolítica do conhecimento que determinou práticas epistemológicas eurocentradas, inclusive, nas pesquisas e no ensino de História. Durante o aprofundamento teórico desta pesquisa, compreendemos os princípios da decolonialidade, os fatos históricos dos quais ela parte, sobretudo ligados a articulação com a raça, e o passado vivo que ela tensiona. Para Walsh (2013), as vivências deste passado vivo são produtivas de teorizações e reflexões de(s)coloniais que possibilitam construirmos nossas próprias formas de ser e estar no mundo. Foi neste sentido que optamos por explorar um terreno da pedagogia decolonial que até então, comparado aos estudos étnico-raciais, ainda possui pouca expressividade. Há uma escassa problematização entre as matrizes da colonialidade e a questão do gênero/sexualidade. É bem verdade que Quijano (2009), a saber, cita que é a partir do gênero (junto ao trabalho e a raça) que é exercido o poder colonial. Porém, o autor não explora os reflexos da colonialidade em outros corpos que excedem às normas e tiveram suas sexualidades policiadas. É importante ressaltar, inclusive, que o autor tece sua narrativa problematizando a diferença fenotípica que legitimou a produção da categoria “raça”, sempre evidenciando que esta “confusão radical”, produtora de racismos, parte de uma “invenção eurocêntrica” que não tem a ver com a biologia. Mas, a união entre o sexo (processos biológicos) e a produção da categoria “gênero” também não é uma confusão radical? E esta confusão radical também não parte de uma literal invenção eurocêntrica para legitimar a inferiorização de posturas de subjetividades generificadas ao longo da história? E esta invenção não provocou e provoca sexismos, misoginia, homofobia e outros problemas ligados ao gênero/sexualidade? A partir do momento em que o autor cita que “apesar de tudo, o sexo é realmente um atributo biológico e algo tem a ver com “gênero”, ele contribui para uma perspectiva dimórfica-radical sexual, uma vez que os estudos de gênero já

romperam com o sistema sexo-gênero. (Butler, 2003). Acreditamos que a Pedagogia Decolonial não se resume aos processos históricos de caráter étnico-racial. Não se deve perder de vista que a empreitada do colonialismo foi fruto de um padroado régio cujos resíduos de uma mentalidade medieva ainda era latente e que forjou o discurso colonial, através do qual o poder era exercido. O discurso colonial se tornou, assim, uma ferramenta eficaz que reconheceu as diferenças, não para visibilizá-las, mas, para repudiá-las e logo em seguida apagá-las. Desta forma, legitimou a inferioridade de quaisquer sujeitos que não só estiveram fora de um padrão elitista e branco, mas que excederam às normas coloniais e saíram do lugar da heteronormatividade, (sobre)vivendo um entre-lugar. Assim, entendemos que a Pedagogia Decolonial é potente no sentido de compreender ferramentas de discriminação e preconceito que atuam na manutenção de uma hierarquia da invisibilidade destes sujeitos-outros. Sobremaneira, sua base epistemológica nos dá suporte na pesquisa de cunho historiográfico do ensino de História, no anseio pela resposta ao título deste texto: a História-Ensino emancipa sujeitos-outro em tempos de (de)colonialidade?

Palavras-chave: Ensino de História; Pedagogia; Colonialidade; Identidades; Sujeitos-outros.

Debates epistemológicos através da ficção científica: uso da ficção científica para uma pedagogia interdisciplinar

Luis Claudio dos Santos Bonfim

Doutorando em História pela UFMT.
luis.bonfim@lrv.ifmt.edu.br

O efeito da particularização, a separação disciplinar que conduz a formação dos currículos escolares desde o século passado. Que divide ciências e linguagens, disciplinas descritivas (os objetos naturais) e narrativas (os objetos humanos, sociais e artísticos); implica uma dificuldade para a unidade do significado do saber escolar. A carência de sentidos gerais que condiciona a nova ciência técnica do século XX, manifesta a carência um sentido de unidade do saber, enquanto conteúdo de formação. Como ferramentas particulares, mais ou menos, unificadas em função da formação profissional ou de uma formação social etérea, como facilmente pode ser notado da facilidade com que são partidarizadas e adequadas as concepções das instituições políticas. A unidade normativa, técnica, a regimentos e métodos particulares, limita a concepção de formação social a manuais de utilidade submetidos ao sabor dos jogos de estado e de mercado. Deixam um vazio para o sentido de realização criativa do sujeito que se reflete no vazio da evasão e na negação a instituição escolar. Essa realização criativa diz respeito a autoconstrução do sujeito que, por saber, pode então agir, modificar, propor, criticar o conteúdo do mundo. Um objetivo que está no cerne de uma educação progressista, ilustrada ou democrática e que se vê limitado pelo sentido pragmático, técnico, específico e funcional que atua sobre os conteúdos do currículo, nas avaliações nacionais de aprendizado e nos sistemas de avaliação da educação. Nesse processo a matemática

serve aos engenheiros assim como a filosofia aos artistas e poetas, cuja marginalidade é evidente. E projetos de reformulação das bases pedagógicas do ensino, tais como a reforma do Ensino Médio Brasileiro (2018) implementam blocos de conhecimento, vinculando áreas afins (as linguagens, as naturais, as humanas, a educação) reforçando o direcionamento profissional do aprendizado. A carência de desdobramentos abrangentes, sintéticos e transcendentais dos saberes, algo que só pode ser construído a partir da autonomia do local. Da participação dos sujeitos na formulação do currículo. Promove um isolamento dos conteúdos: aqueles de caráter funcional, que se apresentam como modelos fechados de interpretação, métodos acabados de análise e técnica prontas para a manipulação de objetos e que são valorizados na escala da sua utilidade socioprofissional; e os de cunho poético, subjetivados, especulativos e criativos. Essa separação funciona fundamentalmente pela aceitação de que a funcionalidade técnico-matemática de um conteúdo é capaz sustentar uma epistemologia que justifique, signifique e atue sobre os objetos do mundo. Ainda que a carência desses supostos sentidos integrados não seja conteúdo nem das disciplinas objetivas, nem das poéticas, haja vista, que os currículos carecem profundamente de qualquer conteúdo epistemológico, de teoria do conhecimento, história ou sociologia das ciências ou quaisquer outras formas de abordagem interdisciplinar do saber e do significado do conteúdo educacional. A impressão de que a ciências, como metáfora do conhecimento objetivo, pode ser definida como reflexo daquilo que é experimentalmente validado indica o que Chalmers (1993) chamou de “uma visão comum da física” que não incorpora a complexidade e a historicidade do desenvolvimento das verdades científicas. O argumento positivista predominante no processo do currículo, agrupa a ciência como conjunto do conhecimento universalmente válidos – ou seja – marca uma a-historicidade do saber, caracterização geral que limita o significado que os sujeitos poderiam atribuir ao conteúdo. A fixação de uma essência não refletida, não contra-argumentada, dos aspectos que unificam, sintetizam e transcendem a variedade de verdades da ciência ao longo do tempo leva a uma apreensão alienada do saber, seja pela fragmentação da experiência do pensar, como pela limitação do sentido técnico funcional dos conteúdos. O debate sobre o conteúdo do saber, os métodos que o produzem, e as ações que permitem,

condessaram na história da ciência ocidental esse espaço reflexivo da 'epistemologia', cujo objeto é discutir os fundamentos e as sínteses dos saberes. A história e sociologia da ciência, as abordagens psicológicas e filosóficas do conhecimento produziram - desde a década de 1940 - um adensamento novo da reflexão sobre o saber. Assim, a necessidade de incluir fundos epistemológicos interdisciplinares nos conteúdos escolares justifica-se: tanto pela necessidade de atualizar o currículo e adensar o papel reflexivo daquilo que se aprende, quanto para romper os limites do sentido técnico-profissional, a divisão ilusória de saber objetivo e participativo e a carência de significado do saber diante de objetos simplesmente funcionais. Nesse sentido propomos como problema organizar temas epistemológicos abordando interdisciplinarmente obras de ficções científica, mais especificamente aquelas produzidas a partir da metade do século XX, cujos enredos estão centrados em inteligência extra-humana e natureza alienígena. A ficção científica, enquanto fenômeno da cultura, nasce nas flutuações das fronteiras entre fato e ficção, objetividade e subjetividade, função e criação. Processo que remete ao nascimento das ciências disciplinares e fim da epistemologia clássica - entre a segunda metade do XIX e a primeira do XX - e que implica a falência da convergência entre razão analítica (o processamento metodológico de informações do mundo); a razão do sujeito (a consciência) e o sentido de evolução natural (transcendental). A virada do século XIX é o momento em que o processo técnico metodológico do pensamento (a análise), já não pode ser unificada em uma essência racional ou sensível de um Eu (cogito/ racional/consciência) universal. Os objetos científicos que surgem na falência do paradigma clássico tencionam a coerência da razão a medida que estabelecem objetividades formalmente, sem implicar em coerência sensível ou racional, daí por exemplo que a história natural dê lugar aos sistemas da vida (alheio a natureza tal como sentida) e que se proponha uma microfísica e um universo relativo avessos ao corpuscularismo mecanicista que realizou a física clássica. Ao estabelecer esses objetos particularizados, essas unidades técnico-funcionais que são o campo, o tecido-espaço-tempo, o átomo, a evolução da vida, o comportamento humano, o valor... a tecnociência inviabiliza os sentidos transcendentais, as sínteses sensíveis e os universais que são condições da subjetividade humana e são capazes de produzir vínculos entre o saber e o mundo sociocultural.

A estranheza dos objetos disciplinares, a opacidade que passa a resumir objetos como “a vida”, “a história”, “o homem”, “a razão” substituí a unidade clássica da essência dívida da língua e da substância racional que direcionava os conhecimentos a verdade. Tomando *Prometheus* como instrumento documental caracterizamos dois aspectos da epistemologia tecnológica a partir da Figura de AI (David) e da criatura *alien*, que representam na interação com os humanos, a concepção de vida como junção sintética de sistemas e a ideia de inteligência e destino do saber como supremacia da eficácia. Ao fornecer material dessa caracterização, demonstrando por exemplo, como *alien* é vida, na medida em que seu corpo é uma substância biológica dotada de sistemas análogos aos que definem a vida na terra: sistema digestivo, linfático, reprodutor, nervoso. O que lhe justifica as sensações análogas representadas: dor, raiva, desejo. Esse modo de definir a vida, através das funcionalidades sistêmicas é o traço primário das concepções da biologia disciplinar. Por outro lado, ao demonstrar David, a inteligência artificial, como espelho tecnológico do humano, o que lhe confere vontades artísticas, cognitivas e interativas essencialmente humanas, mas infinitamente superiores em termos de capacidade de informação e análise, apresenta o humano sintético desfeito de toda efemeridade e por consequência impulsionado a totalização do valor da eficiência. Questões diretamente relacionadas com os objetivos do saber, da ciência e da técnica. Assim, caracterizando esses dois personagens da obra e problematizando seus aspectos nesse fundo de uma epistemologia técnica pretendemos introduzir uma história da ciência do século XX, perpassando o conceito de vida, de inteligência humana e de destino do saber. O objetivo dessa proposta é introduzir questões epistemológicas nos currículos do ensino básico para abrir a reflexão sobre os sentidos, a crítica e a apreensão subjetiva dos conhecimentos. Usando exemplos do cinema, abrir temas de reflexão interdisciplinar, que ponham as condições históricas das ciências em debate. Para corporificar a proposta tomamos em discussão o filme *Prometheus*, dirigido por Ridley Scott, na intenção de construir uma reflexão epistemológica que apresente os princípios e implicações desta epistemologia “tecnológica” que emerge nas ciências disciplinares. *Prometheus*, surge como proposta de continuação explicativa da ficção científica *Alien: o oitavo passageiro* (1979). O enredo de *Alien* aborda essa espécie de vida extremamente resistente cujos instintos

de alimentação e reprodução dominam seu comportamento. Nesse sentido, a existência de *alien* coloca em *Prometheus* o problema da alteridade da vida diante da apreensão normativa que caracteriza a hegemonia do pensamento biológico. Outro aspecto relevante em *Alien* que será continuado em *Prometheus* é a opção de inteligências artificiais, que sendo antropomorfas, acabam por tomar partido pela perpetuação de *alien* frente aos humanos. Nessas máquinas a inteligência técnica contrasta com os desejos, limites e efemeridades do humano, o que acaba a formar um par biossintético entre as *AI's* e o *alien* contra a humanidade representada nos personagens. A definição técnica de vida, inteligência, tempo, operação que conduz parte importante da epistemologia que emerge no século XX, traz implicações diretas sobre a cultura e mundo social, na medida em que essas categorias são usadas para construção de nossos sentidos indenitários e subjetivos.

Palavras-chave: Democracia; Epistemologia; Positivismo; Utilitarismo; Ficção-científica.

A formação de professores para a educação das relações étnico-raciais no Ensino Superior: um estudo de caso nas licenciaturas da Universidade Federal de Sergipe, campus São Cristóvão

Marizete Lucini

Doutora em Educação pela Unicamp, com estágio pós-doutoral em Educação pela UFRGS.
Professora associada do Departamento de Educação e ProfHistória/UFS.
marizetelucini@gmail.com

Essa proposta de pesquisa, em andamento, objetiva analisar a formação inicial de professores nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Sergipe, campus de São Cristóvão, em relação ao estabelecido nas Leis n. 10.639/2003, n. 11.645/2008, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Para tanto, nos propusemos identificar na proposta curricular de cada curso de licenciatura da Universidade Federal de Sergipe, Campus de São Cristóvão, os fundamentos educacionais assumidos pelos cursos, o perfil de professor que esses cursos desejam formar e os componentes curriculares que abordam a temática do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, através da análise do Projeto Pedagógico do Curso, das ementas dos componentes curriculares que abordam a temática do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena e refletir sobre a formação de professores possibilitada ou não, para o ensino de História

e Cultura Afro-brasileira e Indígena na Educação Básica e as decorrências dessa formação para a educação das relações étnico-raciais. Neste texto, nos detemos na análise das ementas dos componentes curriculares dos cursos de licenciatura da UFS - São Cristóvão, desejando indicar se a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais é contemplada ou não na proposta pedagógica dos cursos. A metodologia da pesquisa se caracteriza como análise documental. A pesquisa justifica-se por entendermos que as relações étnico-raciais, apesar da indiscutível necessidade de inserção nos currículos de graduação e pós-graduação, com vistas à desconstrução de preconceitos e do racismo presente em nossa sociedade, nem sempre são abordadas como um campo de conhecimento que implica estudos e discussões para ser consolidado. O interesse de pesquisa origina-se da escuta do silêncio sobre a temática do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena em cursos de Licenciatura no Ensino Superior. O silêncio sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena no ensino superior revela a perversidade da negação de sua existência que tem se propagado ao longo da história brasileira. Para compreender por que esses campos de conhecimento e esses grupos sociais não figuram na centralidade das discussões político-educacionais e sociais, é necessário que pensemos a composição social da sociedade brasileira à luz de paradigmas unificadores e homogeneizadores que se sobrepuseram como forma de conceber e interpretar a realidade social e cultural. Um paradigma colonizador, cuja perspectiva central é constituída pelo olhar do superior ao supostamente inferior, do civilizado para o supostamente não civilizado, do branco europeu superior para o negro e o indígena inferiores. Paradigma que se assenta na colonialidade do saber e se efetiva como colonialidade do poder e do ser. (Walsh, 2009). Nesse sentido, nos parece importante considerar que a descolonização do pensamento é um dos caminhos que nos impulsiona a questionar a violência colonizadora. Conforme Mignolo (2015), a tarefa de descolonizar o conhecimento é um enfrentamento que não se efetiva no âmbito militar, mas sim no campo epistêmico. Enfrentamento radical e intersticial, principalmente nas discussões que envolvem políticas afirmativas nas universidades brasileiras e currículos de formação de professores em cursos de licenciatura. Os embates travados no interior dos colegiados nem sempre são visíveis, mas os resultados expressos em legislações específicas que norteiam as práticas

curriculares de formação, apesar de sinalizar para algumas conquistas no campo das políticas afirmativas, também revelam os silêncios que ecoam na ausência de conhecimentos de base epistêmica intercultural e até mesmo dos sujeitos negros e indígenas na Educação Superior. Ausência que tem sido questionada pelos diversos movimentos sociais em permanente luta pelo direito à educação. Na América Latina, essa discussão tem acontecido na perspectiva da interculturalidade crítica, considerando-se a complexidade de elementos que estão implicados nesse diálogo entre diferentes sujeitos e diversas formas de ser, viver e conviver. No ano de 2003, a Lei n. 10.639/2003, apontou a obrigatoriedade da temática de História e Cultura Afro-Brasileira. Em 2008, foi promulgada a Lei n. 11.645/2008, que trata da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, “modificada pela Lei n. 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. (Brasil, 2008). A inclusão da História e Cultura indígenas como conteúdo obrigatório dos currículos, amplia o campo de abrangência de temáticas que historicamente tem sido silenciada nos currículos escolares. A criação dessa legislação, oriunda de reivindicações históricas dos movimentos negros e indígenas, é uma conquista política importante, mas que necessita mobilizar outras instâncias para que efetivamente aconteça. Isso nos remete e pensar em como os cursos de formação inicial de professores tem atendido à demanda oriunda da legislação. Questão que nos fez delimitar o campo de estudos a que nos propomos aos cursos de licenciatura presenciais oferecidos pela Universidade Federal de Sergipe, Campus de São Cristóvão. A UFS, na atualidade, na modalidade presencial, Campus de São Cristóvão, oferta 23 cursos de licenciatura. Na análise das ementas dos cursos de licenciatura da UFS, observamos que dos 23 cursos, dezessete estão vinculados ao Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH), três ao Centro de Ciências Exatas e Tecnologias (CCET) e três ao Centro de Ciências Biológicas e Saúde (CCBS); os resultados preliminares apontam que os cursos de ciências humanas, são os que mais abrangem em sua carga horária obrigatória os conteúdos exigidos, de forma total ou parcial, diferentemente das demais. O centro acadêmico de exatas a inclui em apenas um curso e não define o que exatamente será trabalhado em sala de aula, enquanto o CCBS

não possui em nenhum de seus cursos disciplinas que tratem da temática. Os estudos preliminares nos permitem afirmar que a tarefa de descolonizar o conhecimento é um enfrentamento que se efetiva no campo epistêmico. Na leitura dos projetos de curso das licenciaturas, conclui-se que a UFS, apesar de adequar-se à política nacional de ações afirmativas, não conseguiu avançar para a criação de uma política de permanência, dentro da qual é preciso que se pense sob quais bases epistêmicas estamos formando esses sujeitos e quais as implicações políticas, éticas e étnicas que essa formação tem proporcionado. Assim, permanece em aberto a discussão e fica explícita a necessidade de avançarmos no debate sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Superior.

Palavras-chave: Educação; Educação das relações étnico-raciais; Ensino superior; Formação de professores; Pensamento decolonial.

Modernidade e Direitos Humanos: o jovem brasileiro e as políticas compensatórias

Matheus Mendanha Cruz

Mestrando em História pela UEPG.
matheusmcruz@live.com

Luis Fernando Cerri

Doutor em Educação pela Unicamp.
Professor associado no Departamento de História e ProfHistória/UEPG.
Bolsista de produtividade em pesquisa nível 2 do CNPq.
lfcronos@yahoo.com.br

O presente texto é fruto de um esforço de análises preliminares de um mestrado em andamento. O projeto em questão visa buscar relações entre as ideias de Direitos Humanos, passando por uma discussão decolonial, com os jovens entre 15 e 16 anos no Brasil através de questionários quantitativos. Nosso trabalho aqui foca na tensão entre os direitos individuais e os coletivos. Essa tensão decorre da “luta histórica dos grupos sociais que, por serem excluídos ou discriminados enquanto grupos, não podiam ser adequadamente protegidos por direitos individuais”. (Santos, Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento, 2013, p. 63). Para discutir essa tensão proposta por Boaventura Santos utilizaremos duas perguntas de um questionário aplicado com jovens de 15 e 16 anos no Brasil onde se pede que o estudante dê a sua opinião sobre se os indígenas sofrem com preconceitos e discriminações e concordam com o sistema de cotas para indígenas. Utilizamos dados quantitativos para a presente pesquisa. Os dados são oriundos do projeto *Residente* que elaborou um questionário com questões fechadas acerca de questões históricas e políticas. Através da estatística descritiva vimos alcançar nossos objetivos de pesquisa nos debruçando sobre os dados coletados. Os questionários foram levados para as escolas e os estudantes,

de forma voluntária, tiveram entre uma e duas aulas para responderem. Foi utilizado o *Google Formulários* e, para as escolas que não houvesse condições técnicas, foi impresso. Entretanto os questionários respondidos em papel foram depois digitados na mesma plataforma citada anteriormente. O questionário foi aplicado em alguns países latino-americanos, como Argentina, México e Uruguai. Mesmo assim, utilizaremos apenas os dados coletados no Brasil até o dia 4/9/2019, já que ainda está em processo de digitação alguns dados. Utilizaremos nesse artigo a frequência das respostas válidas e a média, baseada na escala Likert, das seguintes questões: *Indígenas foram desfavorecidos na história do nosso país e continuam vítimas de preconceito e discriminação; Reserva de vagas para índios nas universidades públicas é, em geral, uma boa ideia*. Os jovens deveriam escolher entre cinco opções que vão de discordo totalmente a concordo totalmente. O gráfico a seguir demonstra a porcentagem das respostas válidas acerca das perguntas supracitadas, destacando que o questionário foi aplicado em vários estados do país, tanto em escolas públicas como privadas, escolas do campo e em grandes centros urbanos. O projeto foi feito com professores e instituições parceiras, por isso não temos a intenção de que os dados gerados tenham peso probabilístico, de qualquer forma nos serve para a reflexão. Também é importante esclarecer que esses dados são preliminares, pois ainda há grupos pelo país subindo os dados na plataforma.

34.5 Reserva de vagas para índios nas universidades públicas é, em geral, uma boa ideia

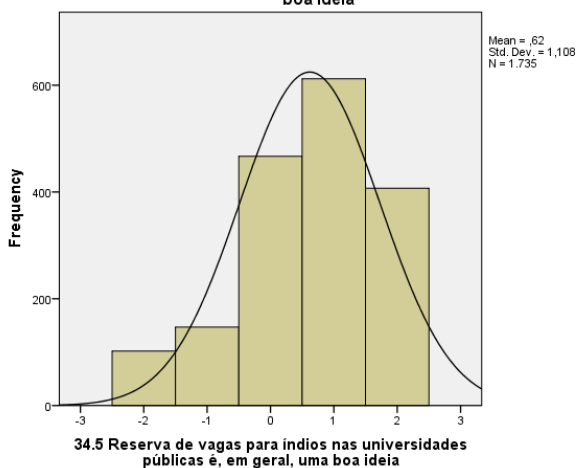


Gráfico 1 Indígenas: discriminação e preconceito
Autor: Projeto Residente, organizado pelos autores

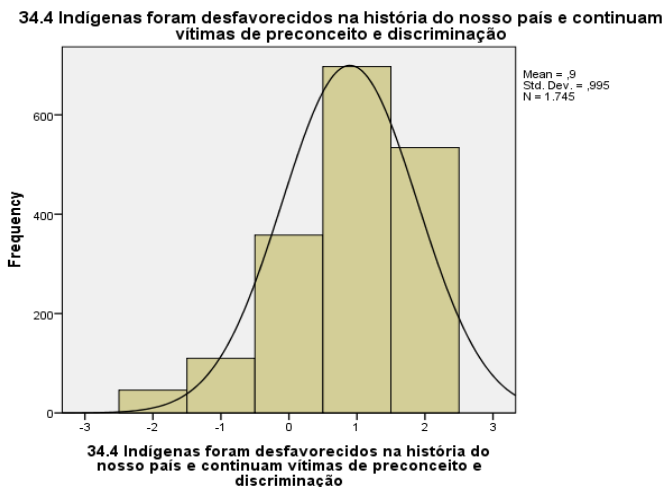


Gráfico 2 Cotas para indígenas
Autor: Projeto Residente, organizado pelos autores

Os gráficos apresentados anteriormente demonstram que a maioria dos jovens entrevistados apoiam tanto a ideia de cotas para indígenas em instituições de ensino superior, como entendem que até hoje a forma como a sociedade está organizada e imprime sua dinâmica permite a perpetração do preconceito e da discriminação. Entretanto é interessante destacarmos que a média do gráfico 1 é de 0,90, já a média do gráfico 2 é de 0,62. Ou seja, podemos apontar que, por mais a grande parte dos jovens participantes da pesquisa percebam a sociedade brasileira como racista e discriminatória, uma maioria significativamente menor, 0,28 pontos de média, tende a concordar com a inserção do indígena em universidades públicas através do sistema de cotas. Essa análise comprova a tensão existente entre os direitos individuais e os direitos coletivos. Isso porque, por mais que admitam que há preconceitos contra os indígenas, quando se trata das competições por uma vaga no vestibular o individualismo fala mais alto do que os direitos dos grupos indígenas de terem a oportunidade de se inserirem na nossa sociedade. É interessante observar que outras pesquisas têm se debruçado sobre a questão da cota, mais especificamente acerca desse sistema para afrodescendentes. Cerri e Janz (2017, p. 105), em sua pesquisa com estudantes do primeiro ano do Ensino Médio de Ponta Grossa/PR, indicam que entre os estudantes de escola pública e entre os estudantes negros a

maioria apoia a ideia de cota. No entanto entre as escolas particulares e os estudantes brancos a maioria se coloca contra a política de cotas. Ou seja, demonstram um posicionamento que leva em consideração o individualismo. A discussão feita no presente trabalho é apenas uma iniciação, pensando algumas possibilidades para análise dos dados coletados. O que é possível apontar é que a tensão entre os direitos individuais e coletivos é bastante acentuada e que o individualismo, que é marca da Modernidade Ocidental, existe de forma aguda entre os jovens entrevistados. A partir dos dados e da discussão elencada até aqui é possível haver aprofundamentos que reflitam acerca da influência da postura individualista em outros posicionamentos dos jovens. Além de ser possível pensar um ensino de História significativo para o momento atual, buscando responder a necessidades dos estudantes e ampliar suas leituras de mundo.

Palavras-chave: Ensino de História; Ensino Médio; Modernidade; Indígenas; Cotas.

Relato de experiências em interculturalidade e o Ensino de História da Espanha e hispano americanas na escola pública bilíngue português-espanhol

Rodrigo Braga da Rocha Villa Verde

Pós-graduando da Especialização em Ensino de História, Colégio Pedro II – CPII.
Bacharel e licenciado em História/UNIRIO. Bacharel e licenciado em Geografia/UFRJ.
Professor de Geografia e História da Espanha e Hispano Americanas, Colégio Estadual
Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto – Seduc-RJ
orodrigobraga@gmail.com

Neste trabalho, o leitor será apresentado ao trabalho intercultural realizado no Colégio Estadual Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto, primeira instituição pública brasileira de Ensino Médio bilíngue português-espanhol desde 2015. Enquanto professor da disciplina de Geografia e História da Espanha e Hispano Americanas, a área de interesse aqui em foco é “A Ibero-América na Perspectiva do Ensino Médio Público Intercultural”, por sua vez, corroborada pelo *Boletín Oficial de La Comunidad de Madrid – BOCM*, de 22 de maio de 2015, que adéqua e flexibiliza a organização geral de conteúdos à realidade tanto espanhola quanto latino-americana. Trata-se, portanto, de uma área temática não apenas importante para o ensino da História no contexto intercultural como também é pioneira por se tratar da única escola pública brasileira bilíngue português-espanhol de Ensino Médio. A vanguarda deste trabalho ressalta a relevância do ensino de História e de Geografia para a interculturalidade, como também atenta para a América Latina (com ênfase para as nações hispânicas) em seu debate historiográfico e da prática docente. Por muitas vezes, a América Latina, sobretudo as nações de língua espanhola vizinhas ao Brasil, são pouco ou nada enfatizadas

no ensino de História por conta de diversas práticas, vertentes políticas e ideológicas, mas, principalmente, pelo caráter eurocêntrico muitas vezes assumido por matrizes curriculares oficiais e da própria produção científica em sala de aula. Por que na América Hispânica o dia 12 de outubro [1492] – em que se comemora o Dia da Hispanidade (em homenagem à língua espanhola pelo mundo) – deve ter outra conotação ao modelo tradicional ensinado nas escolas? O objetivo geral é incentivar e oferecer subsídios ao aluno a conseguir identificar os juízos de valores da História oficial sobre o tema da conquista espanhola na América a partir do seu suposto descobrimento por Cristóvão Colombo, de modo a avaliar criticamente o processo de aculturação dos povos nativos e os pontos de vistas do colonizador e dos povos colonizados. Os objetivos específicos consistem em construir o conceito de “conquista” e de “descobrimto da América” como uma atitude política e de dominação cultural; criticar valores internos e externos às fontes primárias como o Diário de Viagem de Cristóvão Colombo e/ou de outros viajantes contemporâneos; e (re)construir a simbologia da data 12 de outubro (Dia da Hispanidade ou Dia das Raças). A (des) construção do conceito sobre a “conquista” espanhola na América iniciada com a chegada de Cristóvão Colombo ao Caribe, em 12 de outubro de 1492, é um dos trabalhos centrais das disciplinas em espanhol de Geografia e História da Espanha e Hispano Americanas. Ainda que o historiador José Peña (1960) tenha uma narrativa que há muito não é utilizada tão explicitamente nos livros de História na Espanha contemporânea, a ideia de conquista e de dominação ainda prevalece. De acordo com o próprio livro *Historia Universal y de España* (1960), o Ministério Nacional de Educação Espanhol conferiu sua aprovação ao material elaborado pelo historiador. Em contrapartida, a obra de Koning (1992) expressa justamente o ponto de vista a partir do colonizado. O autor busca evidenciar como o processo de aculturação, de abusos e de violências por parte dos espanhóis contra os povos nativos da América, além da implantação da escravidão negreira e dos conflitos raciais e da miscigenação. Diante do cenário ambíguo e amplamente conflituoso cindido entre “conquista” e a “invasão” da América, Koning (1992) salienta que considerar o dia 12 de outubro como o Dia das Raças é a alternativa mais viável para a revisão histórica. Diante deste cenário, uma das coisas mais importantes que a discussão bibliográfica entre os dois autores pode

proporcionar é a possibilidade de que a História está sempre em construção. Há uma cultura no ensino de História de que há verdades absolutas expressas por livros [muitas vezes reforçadas por professores]. Claro que a tarefa do historiador é exatamente atuar sobre este problema, mas para além disso, é permitir que os alunos se sintam parte deste processo que é tanto social quanto político e institucional. Na primeira aula destinada ao trabalho do Dia da Hispanidade, os alunos receberam para leitura os textos *La Obra de España en América* (PEÑA, 1960) e *O Dia de Colombo* (Koning, 1992). Após a leitura inicia-se o debate estabelecendo quais são as principais semelhanças e diferenças entre os dois autores e as duas narrativas apresentadas. Em sequência, os alunos apresentaram uma pesquisa sobre como cada região ou país abordam o dia 12 de outubro e como isso influi no imaginário social e histórico. Na segunda semana de aula, os alunos apresentaram suas respectivas pesquisas e particularidades a respeito do Dia da Hispanidade pela América. Estabeleceram, sob a orientação acadêmica do professor, a existência da relação entre a construção de uma narrativa historiográfica e os diferentes poderes que abarcam a colonização européia na América ao longo do debate sobre as pesquisas. Ao final, os alunos argumentaram sobre como a História está sempre sendo vista e revista ao longo do tempo e de acordo com os diferentes povos e diversos interesses. Os principais recursos didáticos destas aulas são dois pequenos textos (Peña, 1960 e Koning, 1992), porém muito representativos, sobre, primeiramente a ideia de “conquista” incluindo a defesa dos abusos e violências dos espanhóis contra os povos nativos da América. O segundo texto é uma avaliação crítica sobre o dia 12 de outubro após cinco séculos da chegada de Cristóvão Colombo no continente americano. Ao final do trabalho de exposição dos materiais didáticos e dos debates realizados com os alunos, estes temas não se encerram ao final das atividades propostas. Em especial, os conceitos trabalhados podem (e devem) ser constantemente (re)avaliados no transcorrer da disciplina de Geografia e História da Espanha e Hispano Americanas. Desde a Declaração Universal dos Direitos do Homem com o pós-guerra mundial, em 1948, a língua é reconhecida no âmbito internacional como parte fundamental dos direitos e da liberdade dos homens e das mulheres. (Bagno, 2009). Integrada às disciplinas em língua espanhola constantes no currículo do Colégio Estadual Hispano Brasileiro, a Geografia e História da Espanha e Hispano Americanas servem

como importante instrumento de abordar e combater a violência por detrás do preconceito lingüístico. É fundamental a conscientização sobre os direitos lingüísticos expressos na Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos. (Bagno, 2009; Unesco, 1996). Os trabalhos produzidos pelos alunos observaram os mais diversos aspectos da necessidade de uma convivência plural e respeitosa entre as comunidades lingüísticas pelo mundo (Bagno, 2009) e da própria língua espanhola pela América Latina. As atividades docentes supracitadas buscaram fomentar, sobretudo, a necessidade de um ensino de caráter cultural, geográfico, histórico e etnográfico, dentre outros, onde a própria língua pode estar fundamentada a favor de seu próprio povo como meio à sua libertação cidadã, profissional e pessoal.

Palavras-chave: Ensino de História; História e cultura hispano-americana; Relato de experiência; Formação cidadã; Culturas.

Ensino de História em comunidades indígenas: reflexões decolônias

Rodrigo Lopes Alencar

Mestrando em Ensino de História pelo ProfHistória/UFT.
rodrigoconfresa6@gmail.com

O presente trabalho é projeto do Mestrado Profissional em Rede em História, campus Universitário da UFT de Araguaína/TO, que tem como objetivo analisar e descrever na perspectiva etnográfica as aulas de História do Ensino médio da Escola Indígena Estadual Tapi'itawa em Confresa/MT. Iremos além de fazer registros etnográficos analisar o Projeto Político Pedagógico da Escola, buscando analisar se o ensino-aprendizagem está na perspectiva crítica, ou decolonial, de romper com a educação centrada no livro didático e nos conteúdos ditos eurocêntricos. A Educação Escolar Indígena e Educação Indígena conotam uma só função na concepção dos povos originários, pois eles pensam a educação a partir da cultura/comunidade que é por nós denominada Educação Indígena e os saberes que são repassados no ambiente escolar que é a Educação Escolar Indígena. Nesse sentido levado ao cabo como sendo única, pois os indígenas acreditam que a educação é constituída na comunidade através dos mais velhos ou anciões e nas Escolas como saber elaborado através da escolarização. Como o mestrado profissional em rede de Ensino de História, nos obriga a entregar ao fim da disciplina de metodologia de ensino: pesquisador professor e professor pesquisador, uma versão do projeto de pesquisa que irá permear toda nossa escrita da dissertação que será apresentada ao final do Curso, com isso que li vários artigos e/ou livros sobre a problemática pretendida na pesquisa: Educação escolar indígena e ensino de História. Li com atenção a dissertação de mestrado André Wanpura de Paula, um não índio que cresceu em meio

ao povo Tapirapé/Apyãwa, na Aldeia Urubu Branco em Confresa/MT, e com essa leitura fui percebendo melhor meu objeto de pesquisa, segundo Andre Wanpura de Paula os Apyãwa afirmam que eles buscavam “refletir sobre a realidade dos povos indígenas considerando o contexto específico da filosofia da Escola Apyãwa. Implantada sob a égide do pensamento e metodologia de Paulo Freire, esta escola se tornaria uma experiência capaz de provocar rupturas com os modelos seculares de educação escolar indígena”. (Paula, 2018). Freire (1989) afirma que “não podemos, a não ser ingenuamente, esperar resultados positivos de um programa, seja educativo num sentido mais técnico ou de ação política, se, desrespeitando a particular visão do mundo que tenha ou esteja tendo o povo, se constitui numa espécie de “invasão cultural”, ainda que feita com a melhor das intenções. Mas “invasão cultural” sempre” e essa invasão cultural que as comunidades originárias sempre sofreram, em todos os aspectos, principalmente na imposição de um modelo de educação, que é europeu e colonizador por consequência com isso esperamos perceber que a Escola Indígena Tapi'itawa nos permite perceber que as comunidades indígenas estão rompendo com a ordem colonial de certa forma obrigando as mesmas ter o mesmo currículo que outras escolas em outras realidades. Nesse sentido essa afirmação suscita o problema que envolve essa proposta de pesquisa: como se dá o ensino de História no 2º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Indígena Tapitawa em Confresa/MT? Como está inserido o ensino de História no Projeto Político pedagógico da Escola Estadual Indígena Tapitawa? Qual a Perspectiva de aprendizado no ensino de História da Escola Tapitawa? Descrever e analisar o Ensino de História no 2º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Indígena Tapitawa em Confresa/MT. Considerando etnografia como importante metodologia de pesquisa, iremos utilizar a perspectiva etnografia, que são observações, registros e análises do cotidiano escolar através da participação e observação nas aulas de História nos meses de agosto de 2019 a julho de 2020 do 2º ano do ensino médio da Escola Estadual Indígena Tapitawa. Iremos analisar também os documentos escolares oficiais tais como PPP, Plano de ensino/aula e atas de resultados da referida turma. Os dados serão coletados para posterior análise, descrição e discussão dos resultados para subsidiar a proposta interventiva de construção de estratégias de ensino em história, que contara com a confecção de uma etnofotografia das aulas de História

que comporá a dissertação e outras contribuições no campo da Educação Escolar Indígena. (Proposta inicial). No final do projeto queremos perceber como é o ensino-aprendizagem na Escola Indígena Estadual Tapi'itawa em Confresa/MT e como os alunos produzem conhecimentos a partir de uma educação crítica, partido sempre se conteúdos tradicionais e específicos, discutidos e sistematizados no Projeto Político Pedagógico (PPP, 2009). O Projeto de pesquisa no qual propomos, parte da perspectiva de que esses povos devem falar por si, e nesse sentido mesmo não sendo indígena iremos trazer elementos que evidenciem suas falas e suas vivencias na construção de um currículo na perspectiva crítica. Essa perspectiva crítica, pelas leituras iniciais percebemos que a comunidade Tapirapé está rompendo com a lógica colonial de trabalho e “sequenciação” de conteúdo, metodologias e organização curricular que de certa forma é imposta por Secretarias de Educação às sociedades originárias e nesse caso especifico os povos indígenas Tapirapés/Apyãwa que reinventaram o currículo da Escola Indígena Estadual Tapi'itawa em Confresa/MT.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena; Ensino de História; Educação Crítica; Epistemologia decolonial; Currículo.

A cidade para professores: desafios em torno de um trabalho educativo com e pela cidade

Sonia Regina Miranda

Doutora em Educação pela Unicamp, com estágio pós-doutoral em Didática das Ciências Sociais pela Universitat Autònoma de Barcelona/Espanha.
Professora titular aposentada da Faculdade de Educação
e docente permanente do PPGE/UFJF.
soniareginamiranda@gmail.com

Fabiana Rodrigues de Almeida

Doutoranda em Educação pela UFJF.
Professora do ensino básico, técnico e tecnológico no Colégio
de Aplicação João XXIII/UFJF,
soniareginamiranda@gmail.com

O tempo presente tem nos impelido à reflexão sobre os desafios de uma Educação para a Cidadania, para a convivência multicultural e, especialmente, para o reconhecimento e valorização dos Direitos Humanos como algo central à nossa existência social e humana. Podemos tomar tal eixo como um componente central daquilo que Alain Legardez e Laurence Simonneaux (2006) nos convocam a pensar sobre o tema das questões socialmente vivas que, ao se situarem como facetas abertas da sociedade e da ciência, apresentam-se como temas essenciais ao exercício investigativo permanente. Nesse contexto é que me parece essencial situar as correlações entre Cidade e Memória como um eixo afeto a uma educação política das sensibilidades, tomando por inspiração e referência em torno da questão das sensibilidades autores basilares tais como Walter Benjamin (1994, 2006), Sandra Pesavento (2007), Ítalo Calvino (1990) Eclea Bosi (2003, 2004), Michel Maffesoli (2004), Suzane Citron (1986), e Jacques Rancière (2005). Há mais de duas décadas Suzane Citron (1986), ao discutir as conexões entre Memória,

História e Ensino já nos advertia para o fato de que uma pedagogia da Memória não apagaria a identidade nacional, mas faria diferença na medida em que fosse capaz de ensinar uma perspectiva de pluralismo por meio de uma ética que seja capaz de proscrever o racismo, o dogmatismo e o maniqueísmo. A esperança expressa naquele contexto parece não ter arrefecido na medida em que o caldo cultural no qual nos situamos no tempo presente pauta-se por muitas formas de intolerância que nos assola e amplia a urgência por uma educação em que olhar os temas socialmente vivos se sobreponha a um ensino propedêutico, pautado pela reprodução de uma cultura histórica instituída e tributária dos marcos de fundação dessa disciplina. Mais do que nunca o tensionamento social, produzido no âmbito das práticas culturais e amplificado pelas redes sociais, tem produzido na contemporaneidade efeitos e reverberações sobre as condições de convivência dos sujeitos naquele que é seu espaço mais vital e primevo: o espaço da Cidade. Compreendendo o espaço urbano como uma experiência universalmente posta e potente para provocar o pensamento e a reflexão acerca das experiências sociais, um grupo de pesquisadores sob minha coordenação passou a dedicar-se, nos últimos anos, a um projeto voltado ao desafio de propor e pensar modos pelos quais a Cidade pode se converter em ferramenta educativa. Algumas questões emergem como centrais no interior desse movimento investigativo longo: Do que é feita uma cidade para quem vive nela? Como os lugares na urbe permitem e orientam o ato de habitar a cidade? Como um jovem latino-americano – cuja experiência urbana é partida, em virtude das iniquidades e desníveis existentes na oferta de serviços públicos – enxerga e compreende uma cidade diante da qual se vê como um alienado? Como a escola e os professores podem se valer da potência educadora da cidade? Partimos do princípio compreensivo de que os saberes acerca do passado, quando entram no circuito escolar, não são alheios aos atravessamentos de memória social. Eles criam zonas de tensão, de reconhecimento, de compartilhamento ou de confronto entre os sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem em salas de aula (Le Goff, Pollak, Ricoeur). O saber histórico, de modo especial, pode encontrar-se constantemente interpelado pelos pontos de contato que os sujeitos mantêm com a memória coletiva dos grupos a que pertencem ou, ainda, com a memória coletiva oficial da Nação, ambas propagadas e transmitidas por diferentes meios, instituições e

espaços de sociabilidade. Encontra-se, aqui, implicitamente afirmado que é na esfera do coletivo, das relações sociais que a memória se constrói, se transmite e se perpetua, todavia não sem modificar-se, uma vez que dela fazem parte o esquecimento, a transformação ao longo do tempo, o ocultamento, sempre tendo em vista a afirmação identitária dos sujeitos e dos grupos. A memória social também apresenta o seu potencial para a aprendizagem da História, quando se trata de explorar os saberes presentes nas narrativas das experiências históricas daqueles que, em “comunidades de experiências históricas” (Le Goff, 1990), viveram, no passado, acontecimentos que marcaram as suas vidas, ou que lutaram para que elas se afirmem como memória coletiva e acima de tudo, como possibilidade de rememoração por meio da narrativa. Desse princípio emerge a aposta na Cidade como espaço permanentemente grávido de narrativas e potencialmente denso para um trabalho de Educação da Sensibilidade histórica, (Bloch, 1997). A aposta central para o desenvolvimento do projeto foi a de que o Direito à cidade em sua pluralidade representa, também, o direito à Memória e a novas possibilidades de construção e partilha do espaço público. Seu resultado foi uma Caixa de materiais didáticos – denominada A CIDADE PARA PROFESSORES – voltada à tematização do urbano no interior dos espaços educativos. Nos orientamos pelo princípio central de que a entrada da cidade na sala de aula é suposta da entrada da sala de aula na cidade. Sob esse escopo, o projeto CIDADE PARA PROFESSORES – financiado pela Fapemig e pelo CNPq – tomou a cidade enquanto dimensão central da experiência humana, colocando-nos diante do desafio de refletir sobre as relações entre Cidade, Escola e espaços educativos da sociedade. Nosso propósito com essa comunicação é compartilhar aspectos relativos à essa construção e especialmente o produto dela resultado, socializando com professores e pesquisadores aspectos derivados das escolhas teóricas e metodológicas envolvidas na concepção deste material.

Palavras-chave: Ensino de História; Formação de professores; Cidade; Memória; Educação.

Olhares e escutas: interculturalidade e imigração nos processos educacionais brasileiros

Vanessa Generoso Paes

Doutora em História Social pela Usp.

Professora interina do Curso de Licenciatura em História /Unemat.

Pesquisadora associada ao Núcleo de Estudos em História Oral – NEHO/Usp.

vanessa.narracao@gmail.com

Nas últimas três décadas de constituição do Estado democrático e de direito (1985 – 2016), o Brasil promoveu a universalização do acesso à Educação Básica (EB), na tentativa de construir um currículo universal para uniformizar e padronizar o conhecimento dos estudantes, garantindo a igualdade de oportunidades. Entretanto, a proposta de um currículo homogeneizador e único não é viável em uma sociedade tecida a partir da mega diversidade. A sociedade brasileira é constituída por grupos/etnicidades diversas, que têm lutado e conquistado direitos (re)organizando questões que foram ora veladas e silenciadas como questões de raça, de gênero, de classe, de etnia, dentre outros marcadores sociais da diferença. Deste modo, buscamos analisar, nesta pesquisa, os discursos de um grupo educacional que trabalha com a comunidade migrante na cidade de São Paulo, assim como, compreender as narrativas dos imigrantes que integram o sistema educacional brasileiro. Assim, indagamos, quais os procedimentos adotados pelos atores educacionais para garantir o acesso à educação dessas crianças e jovens cuja língua materna não é o português e que mobilizam outras matrizes culturais na sociedade brasileira? Neste sentido, será usado um conjunto de procedimentos da história oral (Meihy, 2007; Norões, 2019; Paes, 2018), que envolvem a observação participante de grupos, a realização de entrevistas

de história oral de vida e temática com imigrantes na cidade de São Paulo. O problema inicial, a ser investigado, é de que a mobilização de coletivos migrantes e da sociedade civil no Brasil, especificamente, na cidade de São Paulo, permitiu que algumas escolas adotassem práticas interculturais nas relações constituídas no ambiente escolar pelo conjunto de atores envolvidos, possibilitando a desconstrução de estereótipos e preconceitos às populações imigrantes de origem latinas, africanas e asiáticas nas escolas brasileiras. Mesmo que essas conquistas tenham sido heranças de uma agenda de lutas da sociedade civil organizada, é necessário que a Constituição de 1988 seja cumprida e efetivada para que se garanta o direito à educação para todos num contexto de disputas discursivas e políticas no Brasil atual.

Palavras-chave: História Oral; Imigrantes; Educação; Interculturalidades; Disputas discursivas.

GPD 12. Ensino de História e educação democrática: disputas éticas, políticas, pedagógicas e científicas



O GPD busca agregar trabalhos que guardem sintonia com os desafios do cenário contemporâneo, em particular atentos ao processo de enfraquecimento da densidade democrática em muitos países; aos processos de negacionismo e revisionismo histórico ora em curso em muitas sociedades; a emergência dos temas sensíveis, passados vivos e questões socialmente controversas como matéria do ensino de História; as relações entre políticas públicas de educação, diretrizes e metodologias do ensino de história; as disputas envolvendo a liberdade de ensinar, o direito de aprender e o direito à educação, a gestão democrática da escola, a educação em e para os Direitos Humanos; a defesa das liberdades laicas; a escola como território do aprendizado da antidiscriminação. Aceitam-se trabalhos que analisem a emergência destas questões tanto na forma de projetos de lei, como é o caso daqueles arrolados sob a rubrica “escola sem partido” ou o estatuto da família, proposições legislativas que buscam modificar artigos da LDB e de outras legislações, políticas públicas para o ensino médio ou ensino fundamental, Base Nacional Comum Curricular. Aceitam-se também trabalhos que analisem movimentos sociais com impacto no ensino de história, como é o caso do movimento conhecido como “ideologia de gênero” e as ocupações das escolas públicas acontecidas no país, bem como uma variada gama de reações como as frentes intituladas escola sem mordaza. Estudos que privilegiem a cultura escolar e o cotidiano da sala de aula também serão bem aceitos. Trabalhos de fôlego teórico, articulando educação democrática e ensino de História, são bem-vindos igualmente. Em todos estes ambientes temos assistido embates que trazem impactos para o ensino de história, para o desejável pluralismo democrático nas escolas e para a formação docente.

Coordenação: Fernando de Araujo Penna (UFF); Fernando Seffner (UFRGS)

Ensino de História no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul: um olhar a partir da concepção de currículo integrado

Ana Paula Hilgert de Souza

Doutoranda em História pela UFGD.

Membro do Grupo de Estudos em Gênero, História e Interculturalidade.

paulahilgert.ufgd@gmail.com

Em que medida a concepção de Ensino Médio Integrado adotada pelos Institutos Federais de Ciência, Educação e Tecnologia tem contribuído para promover um ensino de história emancipatório, não servindo unicamente para o atendimento às demandas de mercado? Os objetivos desse estudo foram: 1) Analisar a historicidade da Educação Profissional no Brasil; 2) Compreender a matriz epistemológica norteadora do Ensino Médio Integrado; 3) Analisar o contexto sócio-político de criação e consolidação dos Institutos Federais; 4) Refletir sobre as possibilidades que o Ensino de História pode oferecer à educação profissional integrada ao Ensino Médio; 5) Perceber o sentido de conhecimento histórico escolar que pode ser verificado no currículo idealizado e no currículo vivido do IFMS. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram implementados para atender demandas de mercado, no apogeu da onda neoliberal. Entretanto, situo essas instituições, mais particularmente o IFMS, como possíveis territórios problematizadores da hegemonia do capital privado e de superação da dualidade da educação brasileira, isto é, aquela que se caracteriza por uma pulverização da escola, constituída a partir da persistente contradição da educação brasileira em formar trabalhadores manuais e/ou trabalhadores intelectuais. A pesquisa de doutorado que vem sendo desenvolvida, intitula-se *O Ensino de História no Currículo Integrado: um estudo do curso Técnico*

em Informática no IFMS. O levantamento da bibliografia para embasar a pesquisa considerou a densa produção acadêmica a respeito da trajetória da educação profissional no Brasil e das concepções de currículo integrado. Ao acessar esse instrumental teórico, busquei acompanhar as críticas neoliberais para o campo da educação. A partir do segundo semestre de 2019 tenho fundamentado a segunda fase da pesquisa, que diz respeito ao ensino de história em cinco campi do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. A partir das possibilidades da História Oral, serão aplicados questionários com discentes e docentes licenciados em História, e serão realizadas entrevistas com os últimos. A instituição em tela condicionou o desenvolvimento da pesquisa ao cadastramento e procedimentos éticos junto à Plataforma Brasil. O processo de submissão foi iniciado no mês de maio de 2019, tendo passado por reformulações diante de pendências documentais, até que em 29 de agosto o processo foi aceito para então ser apreciado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, e deve, dentro de 90 dias a partir dessa data ser autorizado. O cronograma para aplicação dos questionários e realização das entrevistas precisou ser adequado para o ano letivo de 2020, em virtude da morosidade nos encaminhamentos acima relatados. A seguir apresento uma síntese do roteiro que norteará a entrevista semiestruturada com os docentes e dois questionários elaborados até o momento. A entrevista foi pensada em três blocos de questões, sendo as cinco primeiras relacionadas ao desenvolvimento de projetos institucionais com seus respectivos interesses de pesquisa levantados, anteriormente pela pesquisadora. Algumas questões norteadoras são elencadas a seguir: A primeira parte do questionário versa sobre questões de identificação do profissional, sua formação, anos de experiência, posição política, orientação religiosa, sindical, interesse de pesquisa e leitura etc. Teço, num segundo momento, os questionamentos anexados no quadro abaixo, que em virtude do limite de caracteres do trabalho não pode ser colocado na íntegra. Outras questões presentes nesse material investigativo versam sobre capacitação, participação na elaboração do Projeto do Curso, no Exame de Seleção, Comissão docente para atuar na reestruturação da matriz curricular, efetividade do conselho de classe e participação dos pais nos processos formativos. Ainda que a pesquisa de campo não tenha sido concluída, os diálogos mantidos com os docentes da instituição pesquisada

revelam que há relativa autonomia nos encaminhamentos da disciplina frente a organização didático-pedagógica. Os professores elaboram seus planos de ensino a partir de referenciais diversos, sendo que a minoria faz uso de livro didático. A ampla maioria considera o ementário fraco, especialmente para a finalidade de promover um ensino de história crítico. Na pesquisa documental pude constatar que os projetos de curso mantêm os mesmos programas para as disciplinas do eixo propedêutico e as mesmas encontram-se sem atualização desde 2010. Contudo, em conversa com um dos professores, fui informada que está em processo de implementação nova matriz curricular para os cursos, sendo o currículo de história pensado pelo viés da história temática. No que se refere a constituição do IFMS, sua documentação está em consonância com as normatizações oficiais para a educação profissional e tecnológica, havendo referências significativas a epistemologia construtivista e sociointeracionista, como também à matriz gramsciana de concepção de educação integral. Espera-se com a efetivação das entrevistas e aplicação do questionário aos alunos, obter dados mais precisos acerca dos processos de ensino e aprendizagem histórica. O Instituto Federal de Mato Grosso do Sul é uma instituição de ensino com campi já consolidados em 2010, 2011 e outros recém implantados. Seus princípios norteadores são vinculados às potencialidades regionais de modo que ao final da formação, os estudantes sejam “entregues” a vida produtiva com capacidades técnicas, cognitivas e políticas. Boa parte dos estudantes egressos se engajam na universidade, devido à sólida base teórica adquirida. Lamentavelmente, o conjunto dessas instituições nas diversas regiões do Brasil vem sendo afetado pelo desmonte da educação promovido no governo ultraconservador de Jair Bolsonaro. O ensino de história pode e necessita avançar no que se refere às capacidades crítico-reflexivas que ali encontram terreno fértil. Perspectivas de ensino embasadas nas categorias da consciência histórica e educação histórica e os estudos multiculturais (como relações de gênero e história e cultura afro-brasileira) podem oferecer alternativas ao ensino de uma história que segue de modo linear e factual.

Palavras-chave: Ensino de História; Aprendizagem histórica; Educação profissional e tecnológica; Currículo integrado; IFMS.

Educando para a diversidade sexual e de gênero no Ensino de História: encontros e desencontros entre disciplinaridade e transversalidade

Diego Gomes Souza

Mestrando em Ensino de História pelo ProfHistória/UFF.
diegohistuff@gmail.com

Tendo em vista a conjuntura de violência contra as minorias sexuais no Brasil e a persistência de comportamentos LGBTfóbicos no ambiente escolar, temos desenvolvido pesquisa em torno da diversidade sexual e de gênero nas aulas de história na educação básica. Estabelecemos, como objetivo geral, a inclusão dessa temática no currículo de história com vistas à promoção da cidadania, da não discriminação e do direito à diferença. O trabalho com o tema da diversidade sexual e de gênero pressupõe a busca de subsídios teóricos e conceituais em diversas áreas de conhecimento. Dessa maneira, nos alinhamos ao que vem sendo chamado, no campo das ciências humanas, de construcionismo social: corrente teórica que tem sido responsável por solapar as bases do monopólio da biologia sobre o domínio da sexualidade. Ao integrar a sexualidade ao universo da cultura, como qualquer outro fenômeno humano, os construcionistas sociais evidenciam as determinações e os condicionamentos sociais pelos quais atos e identidades sexuais se constituem, são socializados e assimilados pelos indivíduos. Já no campo educacional, um dos grandes desafios da presente pesquisa é encontrar interseções possíveis entre a área de ensino de História – especialmente

no interior do campo que sustenta a especificidade epistemológica do conhecimento histórico escolar – e o tema da diversidade sexual e de gênero, equacionando as tensões entre disciplinaridade e transversalidade. Nesse sentido, sempre é importante reafirmar que a abordagem transversal (diferentemente de certas propostas transdisciplinares) não determina a extinção ou a criação de disciplinas, nem mesmo o deslocamento das matérias curriculares. Ao preconizar o trabalho com temas que ultrapassam as diversas áreas disciplinares, a perspectiva transversal propõe uma nova concepção da natureza das disciplinas escolares. Ao invés de perseguirem apenas os seus objetivos específicos, as diferentes disciplinas assumiriam a qualidade de meios de realização de objetivos expressos pelos temas transversais selecionados para o trabalho pedagógico. Do ponto de vista metodológico, pretendemos trabalhar na perspectiva daquilo que se convencionou chamar, no campo educacional, de pesquisa-ação. Essa modalidade de pesquisa tem como principal característica a intervenção junto ao objeto de pesquisa, com vistas não só a sua compreensão, mas também a sua modificação. Considerando que a transversalização da temática da diversidade sexual e de gênero se realiza de maneira mais adequada quando associada à perspectiva dos direitos humanos, reservamos a primeira etapa da intervenção escolar à experiência com o ensino temático. Por meio da utilização de uma apostila que já trazia o tema dos direitos humanos transversalizado no ensino de História, foram realizadas aulas expositivas e atividades ao longo dos dois primeiros bimestres do ano de 2019 relacionando, sempre que possível, os temas da diversidade sexual e dos direitos humanos. Levando em conta, no entanto, os limites e dificuldades em se transversalizar a temática em questão dentro dos parâmetros disciplinares do ensino de História, avaliamos ser necessário verticalizar ainda mais a pesquisa e o estudo do tema nas aulas. Assim, uma segunda etapa da intervenção está atualmente sendo realizada tendo por base a pedagogia de projetos. Foi feita a divisão das turmas em Grupos de Trabalho (GTs) a partir da escolha de subtemas, previamente selecionados pelo docente, relacionados à questão da diversidade sexual e de gênero. O propósito é o de que, a partir dessa escolha, os grupos desenvolvam uma pesquisa, orientada nas aulas seguintes pelo professor, a fim de que os produtos desses trabalhos sejam expostos à comunidade escolar numa culminância mais ampla de projetos temáticos desenvolvidos por outras

turmas. A articulação entre direitos humanos e transversalidade no ensino de História tem se apresentado, dessa forma, como uma alternativa viável na efetivação de uma educação para a diversidade sexual e de gênero que capacite as/os estudantes a reconhecerem a diversidade de identidades e vivências relativas à sexualidade e à expressão de gênero, rechaçando qualquer tipo de comportamento LGBTfóbico e garantindo, assim, a dignidade e a cidadania de todas e todos.

Palavras-chave: Ensino de História; LGBTfobia; Diversidade sexual e de gênero; Disciplinaridade; Transversalidade.

O Ensino de História e uma experiência de abordagem política como elemento para a construção da cidadania

Ediomar Dallanora

Mestrando em Ensino de História pelo ProfHistória/UFMT.
Professor de História na rede de ensino estadual de Mato Grosso (Seduc-MT).
dallanora77@outlook.com

Este trabalho é a parte inicial de um projeto de pesquisa inscrito no Mestrado Profissional em Ensino de História pela Universidade Federal de Mato Grosso (ProfHistória/UFMT). Seu tema geral contempla Ensino de História, política e cidadania. Especificamente, pretende-se discutir o ensino de história como ferramenta para abordar a política e mostrar sua importância na construção da cidadania. Com uma preocupação interdisciplinar, busca-se respostas para as seguintes questões: Qual a relação dos jovens com a política? O que entendem por política? Como construir, em conjunto com os alunos, atividades nas aulas de história que tratem de política e contribuam para a formação do cidadão? Nesse primeiro momento, o trabalho tem por objetivo tratar dos conceitos de política e cidadania a partir da descrição feita por alguns teóricos da política clássica, mais especificamente a partir de Aristóteles. Concomitantemente, procura-se comparar a posição do filósofo às definições contemporâneas, sobretudo como esses conceitos aparecem na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e demais documentos usados como base para sua elaboração. Por fim, pensar formas de transformar as discussões em subsídio para a realização de atividade na disciplina de história (produto). Justifica-se o interesse pelo assunto pelo mesmo estar na pauta do universo educacional no qual o autor desta pesquisa faz parte. Pois, ao abordar tais conceitos e suas relações com a vida prática, ou seja,

com a realidade do público alvo, mostrar o quanto somos relapsos com a nossa própria natureza de animal político, ora por desconhecimento, ora por desinteresse, ora pela alienação que nos é inculcada por aqueles que fazem do espaço público território de disputa de poder e não do agir, como ser que constrói sua identidade coletiva e exercita a arte do bem viver e da vida justa. Assim, com essa reflexão, propiciar ao aluno maior capacidade de reflexão sobre si mesmo na construção de sua identidade, tendo consciência política que lhe possibilite formação como cidadão, que de fato lhe dê autonomia para entender o mundo que o cerca, e no qual ele precisa estar inserido e que o mesmo compreenda o processo de superação da desigualdade social, do racismo e da discriminação, e assim estar contribuindo para tornar a educação verdadeiramente democrática, geradora de autonomia, emancipadora e modificadora das relações sociais. Nesse sentido, entendeu-se iniciar essa discussão com a proposta de política atribuída ao precursor da preocupação com a vida em sociedade, tendo o homem como elemento central de sua análise, o qual é o marco da história da filosofia grega e ponto de partida para toda a discussão feita acerca da política a partir de então. Segundo Sócrates, e se um indivíduo se define como político na medida em que age e influencia os demais por meio da palavra viva, em ato (isto é, a fala), Sócrates foi sem dúvida o mais público, o mais cidadão de todos os filósofos, Platão (1997). Pois era um filósofo de ação, um cidadão que conversa e discute com seus concidadãos, no espaço público e não apenas discursa para persuadir aos ouvintes, mas para agir, no pleno exercício da cidadania, do agir político e despertar os cidadãos para a vida justa. Pois a vida na polis exige a ação, não se pode ser cidadão estando em silêncio – não questionando, não pensando e fazendo pensar. Renunciando a comunicação significa atentar contra os fundamentos da polis e da democracia. Em outras palavras, se a polis é o espaço do comum, então ela exige comunicabilidade. Logo, quando se toma Sócrates como referência para iniciar essa discussão, está se levando em consideração a importância de seu pensamento para a autonomia do homem, ao propor a busca, primeiro pelo conhecimento de si. Por outro lado, a principal referência para nossa discussão ocorrerá a partir de Aristóteles, buscando relacioná-lo a contemporaneidade e mostrando como os conceitos de política e cidadania estão interligados. Constata-se teoricamente que os termos política e cidadania, etimologicamente estão ligados à Grécia antiga

e estão diretamente relacionados ao conceito de “cidade”. Enquanto o termo política tem sua origem no grego *politiká*, derivando de *polis*, aquilo que é público e *tikó*, bem comum de todas as pessoas. No entanto, o termo política é muito abrangente e está em geral relacionado com aquilo que diz respeito ao espaço público e ao bem dos cidadãos. Mas que também pode significar um conjunto de regras ou normas de uma determinada instituição ou a forma de relacionamento entre diversas pessoas para alcançar um objetivo em comum. Portanto, a origem da política nesses pressupostos, está na Grécia antiga, a partir do momento que grupos sociais percebem a necessidade de criar regras para o melhor funcionamento e organização das cidades gregas e assim, foi possível, por necessidade prática, organizar a participação dos cidadãos na vida política e nas decisões relativas às cidades. A partir desse ponto, analisam-se as contribuições de Aristóteles para a concepção de política, com seus estudos sobre a organização e o funcionamento das cidades gregas. Segundo Marcondes (2002) a função central da política era atender aos interesses dos cidadãos, devendo o interesse de todos ser a prioridade nas decisões tomadas pelo governo. Quanto ao conceito de cidadania, será abordado a partir do conceito grego aristotélico que diz: “ser cidadão é ter condições de participar ativamente da vida pública.” (Boulos Junior, 2016, p. 297). E a partir daí se estabelecer a relação com a atualidade. Nesse sentido, ser cidadão continua tendo a mesma conotação. A questão é: quem participa ativamente da vida pública hoje? Que condições são exigidas para que essa participação ocorra? O livre arbítrio, a consciência de animal político está presente na sociedade atual, especificamente nos jovens do Ensino Médio? Logo conclui-se que a cidadania completa é a correlação entre esses três direitos, já que um depende do outro. No entanto, todos os direitos civis quanto os sociais ficam comprometidos se os direitos políticos não forem exercidos de maneira adequada. Ou seja, sem a plena participação do indivíduo na vida pública, já que é na participação direta do cidadão no governo que todos os outros direitos são garantidos e executados da forma justa, visando o bem comum da “cidade” e daqueles que nela vivem, indo ao encontro da concepção socrático-aristotélica do homem como animal político e dotado de poder de fala. Assim, objetiva-se tratar de política e cidadania a partir de como esses conceitos aparecem na BNCC e demais documentos que servem de base para sua elaboração e contextualizar os conteúdos dos componentes

curriculares às implicações do dia a dia do aluno. Espera-se, no transcorrer do trabalho, a partir dos conceitos propostos, ir identificando estratégias para apresentá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens ocorrem e assim aprofundar a discussão com vistas a obter subsídios teóricos para a realização de atividades e construção do produto que será objeto último desse trabalho.

Palavras-chave: Ensino de História; Política; Cidadania; BNCC; Democracia.

Os jovens, a cultura escolar e o Ensino de História – reflexões sobre o Pibid História Unifesp

Elaine Lourenço

Doutora em História Social pela Usp.
Professora do Departamento de História e ProfHistória/Unifesp.
Coordenadora do subprojeto História do Pibid/Unifesp.
elourenco13@unifesp.br

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid insere-se em um conjunto de políticas públicas voltadas para a valorização dos cursos de formação de professores para a Educação Básica no Brasil que toma curso na primeira década do século XXI. No âmbito da Universidade Federal de São Paulo – Unifesp o curso de História participou pela primeira vez do edital de seleção em 2018. O Pibid História Unifesp é desenvolvido em conjunto pela universidade e por três instituições públicas de Guarulhos: duas escolas estaduais: “EE Professor Antônio Viana de Souza” e “EE Professora Alice Chuery”, e o “Instituto Federal de São Paulo”, que tem um campus no município. A primeira situa-se no Bairro dos Pimentas, bairro periférico, próximo ao campus da Unifesp. Seus alunos provêm do entorno e disputam uma vaga nesta instituição que tem bons índices nas avaliações externas. As outras ocupam bairros centrais e recebem um público mais diversificado, uma vez que são consideradas “boas escolas”. Participam do projeto uma professora da universidade, autora do presente texto, um professor de História de cada escola, 24 alunos bolsistas Capes e 8 alunos voluntários – 3 deles possuíam bolsa parcial. A jornada de trabalho dos professores, concentrada majoritariamente nas turmas de Ensino Médio, direcionou o projeto para este grau de ensino. Desta forma, o público é composto por jovens entre 14 e 18 anos e as atividades desenvolvidas são pensadas para eles, o que possibilitou também uma reflexão sobre a juventude

e os desafios do Ensino de História para esta faixa etária. A primeira fase foi voltada à leitura e discussão de temas importantes para a compreensão da escola como uma instituição singular, provida de historicidade, bem como de temas relevantes para o ensino de História, tais como: “forma escolar” (Vincent, Lahire, Thin, 2001); “cultura escolar” (Julia, 2001 E Viñao Frago, 2007), “disciplina escolar” (Laville, 1999 e Chervel 1999), “relação com a história acadêmica”. (Carretero, 2010). O semestre terminou com a discussão sobre os desafios da docência no mundo contemporâneo a partir das reflexões de Antonio Nóvoa (2007). No período, além dos encontros semanais para discussão da bibliografia básica, os discentes passaram a observar as escolas com a mesma periodicidade. O segundo semestre do projeto ampliou as discussões para dois temas distintos, mas igualmente relevantes: a atuação do professor na escola, com os autores Maurice Tardif e Claude Lessard (2005), e os desafios de pensar a juventude, com as discussões de Alexandre Barbosa Pereira (2016). Neste momento ocorre a construção e aplicação de um questionário para todos os alunos das escolas voltado à compreensão de temas gerais relativos à cidadania e participação destes jovens em movimentos sociais e culturais, bem como a relação que estabelecem com o ensino de História. O objetivo deste trabalho é apresentar e refletir sobre os questionários aplicados e a relação que estabelecem com as culturas escolares de sua instituição, buscando estabelecer relações entre a vivência dos jovens e, sobretudo, que desafios e possibilidades apresentam para o ensino de História no Ensino Médio. A análise pretende cruzar elementos oriundos das observações dos alunos, documentos escolares, sobretudo os Projetos Políticos Pedagógicos, e as respostas dos questionários. Os dados coletados ainda estão em fase de análise para apresentação no XII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História. Algumas constatações preliminares, referentes à análise dos Projetos Políticos Pedagógicos, serão apresentadas a seguir. A escola “EE Antônio Viana de Souza” possui uma cultura escolar muito original, que valoriza os coletivos internos e os debates. Construiu com os alunos um “*Contrato Pedagógico*” que instituiu as regras internas de convivência na instituição. Na questão que indagava sobre a participação nos coletivos da escola, 21% dos alunos afirmaram que o faziam, a grande maioria se concentra no Coletivo Feminista, seguido pelo Grêmio Escolar. Tal visão corrobora o Projeto Político Pedagógico que

afirma: “Compreendemos que a Gestão Democrática numa escola pública se pauta pelo reconhecimento desses conflitos, e assume uma firme opção pela superação da barbárie social que aniquila a diversidade, e eleva a escola como um importante instrumento de elevação da dignidade humana no interior da sociedade, e de espaço de aprendizado para o convívio na complexa sociedade moderna”. (PPP EE Antonio Viana de Souza). O espaço para o debate da Diversidade se materializa em inúmeros projetos que a escola desenvolve ao longo do ano: Projeto Março – Mês da Mulher, Projeto Maio – Mês do Trabalhador, Projeto de Cultura Popular, Projeto da Consciência Negra e Projeto Escola no Cinema. A própria arquitetura escolar e seus dispositivos convidam à reflexão: desde a primeira visita à instituição os alunos revelam a surpresa com o ambiente, sobretudo com os cartazes e pinturas sobre temas relacionados à valorização dos diferentes. A outra escola estadual, “EE Alice Chuery”, cultiva e valoriza a fama de ser uma das melhores escolas do município de Guarulhos. A Direção, entretanto, depara-se com um dilema que é apagar as ocupações que os alunos fizeram em 2015 – paradoxalmente, a instituição foi um dos maiores focos de resistência aos projetos do governo do estado de São Paulo que pretendiam o fechamento de algumas unidades e turnos e remanejamento de alunos. O Projeto Político Pedagógico, em relação a seus objetivos, é taxativo: “O principal objetivo está voltado para a construção do homem ético, ciente e consciente do seu papel de indivíduo coletivo que precisa encontrar seu lugar na sociedade e precisa, também, estar preparado para viver e conviver em sociedade, sem que para isso sejam necessárias atitudes antissociais. A afirmação de que isto é possível está, justamente, nos resultados dos alunos desta Escola, no Saresp, Enem, Escolas Técnicas e nos vestibulares prestados pelas turmas formadas nos últimos cinco anos, apresentando bons resultados, inclusive acima das expectativas da Diretoria Regional de Ensino” (PPP EE Alice Chuery). A questão sobre a participação dos alunos nos coletivos da escola teve um índice menor: apenas 12% dos discentes o fazem, entre eles somente metade afirma atuar no Grêmio Estudantil. Os demais participam de coletivos mais culturais que políticos. A terceira escola, o “Instituto Federal de São Paulo, campus Guarulhos” oferece, no nível médio, dois cursos: Técnico em Informática e Técnico em Mecatrônica. A participação nos coletivos, embora possua uma adesão de 39% dos alunos, mostra que mais da metade o faz no

Teatro. Os demais se dividem quase igualmente entre Grêmios, grupo de esportes, de Filosofia e um Grupo de Estudos de Robótica e Sistemas Embarcados. Tal participação, como a da escola precedente, revela uma maior concentração nas atividades culturais do que nas instâncias mais políticas. O Projeto Político Pedagógico, em consonância com as políticas públicas que foram responsáveis pela expansão destas instituições federais, ressalta a importância da construção de um olhar crítico sobre a sociedade: “No campus Guarulhos, ao pensarmos na consolidação deste processo, acreditamos que ele deva ultrapassar a mera reprodução de saberes, auxiliando a construção de conhecimento, ao mesmo tempo em que possibilite que o cidadão se torne crítico e exerça a sua cidadania, refletindo sobre as questões sociais e buscando alternativas de superação da realidade” (PPP Instituto Técnico Federal São Paulo – campus Guarulhos). Neste cenário o que transparece, preliminarmente, é uma cultura escolar que acolhe e debate de forma mais efetiva a diversidade favorece a participação dos alunos em coletivos com maior grau de politização.

Palavras-chave: Ensino Médio; Cultura escolar; Juventude; Ensino de História; Pibid.

Ensino de História e Educação Escolar Indígena: aspectos da luta pela cidadanização e o direito à formação específica e diferenciada na Amazônia brasileira

Fernando Roque Fernandes

Doutorando em História Social da Amazônia pela UFPA.
Professor de História Regional do Brasil pelo Departamento Acadêmico de História do
Núcleo de Ciências Humanas/Unir.
fernando.fernandes@unir.br

A Educação Escolar Indígena específica e diferenciada se constitui, na Amazônia, como parte de um processo de conquista de caráter político e social de plurais significados. Juntamente às demandas pela terra, saúde, autodeterminação e à defesa do etnodesenvolvimento, ela emerge no âmbito dos Movimentos Indígenas Amazônicos como ação política estratégica. Desse modo, nosso objetivo é apresentar dados comparativos que possibilitem uma reflexão sobre a distribuição de escolas indígenas nos estados da região norte, entendendo tais instituições como resultantes do Protagonismo Indígena Contemporâneo. A proposta é parte de um projeto de pesquisa relacionado à temática Movimentos Indígenas e Educação Escolar na Amazônia. Ambas, apesar da aparente possibilidade de dissociação indicam, respectivamente, um fenômeno de emergência política e social de povos indígenas, tornando mais evidente, no Brasil a partir dos anos 1970, quando um processo histórico que optamos por denominar de cidadanização passou a tomar forma no contexto do regime civil-militar (1964-1985). Naquele contexto, particulares estratégias desenvolvidas por sujeitos e coletividades indígenas

passaram a influenciar as políticas de Estado, auxiliando na reformulação de políticas educacionais para as comunidades indígenas. Entendemos que as agências empreendidas por determinados grupos sociais na conjuntura de crise política e econômica do regime civil-militar forçaram a emergência política de agentes sociais alvos dos projetos de assimilação e integração defendidos pelo Estado (Fernandes e Coelho, 2018). Naquele contexto, alguns grupos indígenas interviram de modo perceptível no cenário político brasileiro a partir de um processo que se tornou mais evidente na década de 1980, especialmente com o reconhecimento constitucional da diferença de povos existentes no Brasil. A partir dali a luta por reconhecimento territorial, saúde e educação diferenciadas e autodeterminação tornaram-se mais evidentes, se constituindo a base das demandas sociais empreendidas por diferentes povos indígenas no âmbito jurídico institucional. Seguindo as agências indígenas, demandas por educação específica e diferenciada para coletivos étnicos passaram a se constituir como base da manutenção desses movimentos, sendo parte fundamental de suas agendas, mas, também, de suas estratégias de articulação para a atuação política perante o Estado. Assim, a partir dos anos 1990, as conquistas em relação a uma educação diferenciada começaram a produzir frutos, tornando-se parte da realidade de muitas comunidades. Apesar de um processo de escolarização incipiente nos anos 1990, as comunidades indígenas iniciaram novas articulações em direção às demandas educacionais que deram forma a importantes projetos nas décadas seguintes. Com base nessas questões, nos propomos a apresentar os resultados de um levantamento comparativo sobre os números de escolas indígenas apresentadas no Censo Escolar Indígena de 1999, nas Estatísticas sobre a Educação Escolar Indígena referentes ao Censo Escolar de 2005 e no Relatório Técnico Referente à Questão Indígena, desenvolvido com base nas informações coletadas pelo Censo Escolar de 2014 e suas relações com o número de associações e organizações indígenas criadas no mesmo período. A proposta é possibilitar uma reflexão sobre o crescimento nos números de associações e escolas indígenas na Amazônia com destaque especial para os estados da região norte do país. Conforme indicado oportunamente por Gersem Baniwa (2006), a Escola Indígena serve para ser um espaço de reafirmação das identidades e da construção permanente de autonomias e alteridades. Como resultado de uma demanda desses povos,

ela mesma tem forte relação com as conquistas ligadas à demarcação de terras indígenas e estas possibilitaram a certos povos o avanço em direção a questões como: saúde, educação e saneamento básico, pontos de conexão basilares do Movimento Indígena Organizado. Ainda para o autor, dentre as principais conquistas do Movimento Indígena no Brasil pode-se considerar o desenvolvimento de uma Educação Escolar Indígena Específica como uma das mais importantes. A característica desta instituição tem fundamento nos critérios de uma educação bilíngue, pluricultural, autônoma e auto gestada pelos índios, semelhante ao que consta nas resoluções educacionais. Dentre os desafios enfrentados pelos indígenas estaria a garantia de “uma educação ou formação política e técnica para os índios de uma maneira geral, necessária para eles ampliarem suas competências de compreensão e de interação com o complexo mundo branco”. (Luciano, 2006, p. 82). Os processos institucionais que legitimaram a diferença de povos no Brasil, além de problematizar a ideia de Estado Nacional, concorreram para a reformulação de modelos educacionais ofertados aos indígenas. Projetos educacionais que até então haviam se desenvolvidos através de políticas assimilacionistas passaram a integrar propostas educacionais alternativas que consideravam a diversidade de grupos étnicos existentes no Brasil. Assim, os processos educacionais desenvolvidos a partir da Constituição de 1988 e das legislações subsequentes passaram a incorporar propostas educacionais que operassem a partir das noções de autodeterminação. Isto não se deveu apenas a questões institucionais, mas, especialmente, às agências indígenas, representadas por suas escolas, associações e organizações. Conforme os dados levantados até o momento, foi possível constatar que, a partir dos anos 1988, o número de associações indígenas cresceu de modo significativo. No caso do Estado do Amazonas, por exemplo, o número de associações cresceu mais de 800% nos anos 1990 em comparação com os anos 1980. Este também é o Estado da região norte que apresenta a maior diversidade de associações indígenas, incluindo associações de mulheres e aquelas relacionadas à educação. As macro e microrregiões do Amazonas também apresentam estatísticas particulares no que diz respeito às Escolas Indígenas. A nosso ver, fatores sócio-políticos desenvolvidos diferenciadamente em cada espaço são condicionantes dessas especificidades. Mas, apesar disso, apresentam correlações. Os números, a diversidade e as

particularidades de associações indicam uma questão: os povos indígenas têm ampliado suas estratégias de articulação política a partir da institucionalização de suas associações e organizações de modo complexo. Isto fica evidente quando se analisa tais processos a partir dos dados institucionais que informam o reconhecimento dessas associações por parte do Estado. A diversidade nos perfis também indica o complexo jogo de estratégias desenvolvidas pelos povos indígenas de modo a atender demandas de seu cotidiano. Tais aspectos, no entanto, foram pouco analisados pelas pesquisas desenvolvidas sobre educação escolar indígena na Amazônia Brasileira. Com base nessas informações iniciais, consideramos ser possível observar que, resguardadas as características específicas que dão forma aos movimentos indígenas em cada estado e, no caso do Amazonas, em suas macro e microrregiões, o número de associações e escolas indígenas têm apresentado um estratégico crescimento, especialmente no que diz respeito à ampliação de uma rede de Educação Escolar Indígena, desencadeada ainda nos anos 1980 e que tomou forma nos anos 1990. Um levantamento demográfico sobre a população indígena existente em cada estado poderá nos indicar maiores evidências das relações entre associações e escolas indígenas. Os dados iniciais têm nos sugerido que onde há maior número de associações indígenas, o crescimento no número de escolas indígenas também se tornou significativo. Tais estatísticas evidenciam uma questão já indicada em nossa narrativa: a luta por uma educação diferenciada faz parte de uma estratégia importante dos movimentos indígenas, os quais têm desenvolvido modos particulares e, ao mesmo tempo, consensuais de emergências políticas e sociais a partir do âmbito educacional.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena; Formação de Professores; Cidadania; Direitos; Amazônia brasileira.

Quem pergunta demais acaba sabendo o que não quer: embates em aulas de História em questões de gênero e sexualidade envolvendo as noções de liberdade, diferença e igualdade

Fernando Seffner

Doutor em Educação pela UFRGS.
Professor titular da Faculdade de Educação e do ProfHistória/UFRGS.
fernandoseffner@gmail.com

As questões de gênero e sexualidade oscilam, há alguns anos, entre propostas explícitas de abordagem na escola, como foi o caso do tema transversal Orientação Sexual no interior dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998, (juntamente com Ética, Saúde, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural), e sua negação, como recentemente foi a polêmica sob o rótulo de “ideologia de gênero”, quando muitos municípios e estados retiraram de seus planos de educação a menção a gênero e sexualidade, em 2015. Há claramente uma disputa política no interior da sociedade brasileira entre grupos que não desejam sua abordagem pela escola, enfatizando que tal responsabilidade é da família e das igrejas, e outros que defendem com ardor que esses temas sejam ensinados de modo explícito nos currículos escolares. A partir da etnografia de cenas escolares, o trabalho evidencia que as salas de aula são locais altamente generificados, atravessados por questões de sexualidade e gênero, e que a abordagem desses temas atende tanto à alfabetização científica quanto a numerosos outros propósitos em

educação, que dizem respeito à preparação para a vida no espaço público de corte republicano. Privilegia-se a observação de aulas de História, e busca-se analisar as cenas em termos de embates em torno das noções de liberdade, igualdade e diferença. As três noções que elegemos como analisadores dos embates observados em aulas de História merecem detalhamento. Liberdade é um termo marcado, nos últimos anos, como propriedade do pensamento liberal, e em geral se opõe à igualdade. De modo mais claro, certa noção de livre, de ser livre, de ter acesso à liberdade como um bem individual, em geral é usada para atacar projetos que buscam a igualdade entre os sujeitos. Em nossa etnografia apareceu também outro sentido, o de liberdade em conexão com liberdade de expressão, liberdade de ensinar e de aprender, liberdade de opinião e de manifestação de ideias, utilizado para se defender de restrições à abordagem de certos temas, para criticar as escolas militarizadas que ora proliferam pelo país, e para investir contra o movimento ideologia de gênero que busca retirar os temas em gênero e sexualidade da escola. A noção de igualdade foi acionada muitas vezes em conexão com diferença, e por vezes até mesmo colocada nos embates como se uma fosse antônimo da outra. Em verdade, o oposto de igualdade é desigualdade. E o oposto de diferença poderia ser semelhança ou mesmo identidade. Mas em alguns embates a reivindicação de igualdade foi combatida com a noção de que “eu sou diferente” e com a valorização da diferença. O método de observação privilegia o estudo da cultura escolar, com inserção em aulas de História e observação de momentos de recreio, vivendo a cada semana um pouco do cotidiano de uma escola. São sempre escolas públicas, na região metropolitana de Porto Alegre, de ensino fundamental ou médio. O propósito de observação e coleta das cenas escolares é buscar entender de que modo vem se processando entre as culturas juvenis na escola a abordagem de temas que dominam o noticiário nas questões de gênero e sexualidade. No Brasil de hoje temos grupos políticos que militam tanto para a inclusão desses temas nos currículos, quanto outros grupos que propõem sua eliminação, restando para a família e as igrejas a responsabilidade. Há em torno disso uma disputa inclusive de natureza jurídica, com diversos enfrentamentos levados as barras dos tribunais, e com sentenças igualmente conflitantes a depender do magistrado e no nível ou da situação analisada. Enfim, certamente não há um consenso no país acerca da abordagem ou não de tais temas na escola. Independente

disso, alunos e alunas, e professores e professoras, de modo rotineiro se veem às voltas com o tema, e buscam dar solução a estas demandas. Por outro lado, questões de gênero e sexualidade são fortemente presentes nas músicas consumidas pelas culturas juvenis, nas telenovelas, em programas em geral de rádio e televisão, e constituem tópico privilegiado de abordagem nas redes sociais. O trabalho apresenta e analisa então um conjunto de disputas verbais entre meninos e meninas ocorridos principalmente em aulas de História ou envolvendo conteúdos de história, onde questões de gênero e sexualidade emergiram e foram objeto de controvérsias e negociações de sentido e significado. As cenas foram coletadas no âmbito de projeto de pesquisa estruturado de longa duração, que comporta visitas periódicas a escolas públicas da região metropolitana de Porto Alegre, com observação de aulas de História e circulação em ambientes de sociabilidade dos alunos, como o pátio escolar, corredores, momentos de entrada e saída da escola e eventuais visitas a locais históricos ou museus. Também são apresentadas cenas fruto de entrevistas realizadas com professores e professoras, onde estes relataram casos de suas salas de aula. Dois movimentos de análise são efetuados. O primeiro é situar as cenas dentro das conexões entre questões socialmente vivas ou temas sensíveis, que emergem nas aulas de História e dialogam com os conteúdos tradicionais do currículo dessa disciplina. Nesse movimento de análise se busca perceber de que modo conteúdos canônicos das aulas de História são apropriados pelas classes de alunos no sentido de lhes dar significação contemporânea, e servem ao propósito de discutir temas de seu cotidiano, vinculados com as questões que mobilizam as culturas juvenis, com especial destaque para os marcadores gênero e sexualidade. Um segundo movimento busca analisar estes embates verbais percebendo seu potencial para a compreensão das conexões entre relações de gênero e vida na democracia. A democracia é tomada aqui como uma forma social e política intensamente marcada pela criação e conservação de direitos, num ambiente em que os conflitos e negociações políticas são percebidos como legítimos e necessários. A conquista de direitos se dá em clima de disputa e negociação. Há um elemento importante revelado nestes embates verbais que conecta estas cenas com o aprendizado da vida na democracia e permite vislumbrar os processos sociais pelos quais se dá a conquista de direitos, ou sua perda. O texto coloca em destaque as ligações destas cenas em sala de

aula com dois movimentos sociais de corte conservador, o “escola sem partido” e o “ideologia de gênero”. Fica claro que estes movimentos não buscam apenas impedir a abordagem deste ou daquele tema em sala de aula, mas impedem que o percurso escolar seja momento de aprendizado para a vida na democracia e para a construção de valores de cidadania. Há uma disputa entre grupos que expressam temor pelo pluralismo democrático na escola pública, e outros grupos que reivindicam a educação como política pública e compromisso social em direção a formação de uma juventude cidadã. As noções já citadas de liberdade, igualdade e diferença ajudam a explorar os sentidos dos embates.

Palavras-chave: Gênero; Sexualidade; Cultura escolar; Diferença; Ensino de História.

Em tempos sombrios, é preciso imaginar uma outra história?

Gregory da Silva Balthazar

Doutor em Educação pela UFRGS.

Professor permanente do PPED/UNIT.

Coordenador do Núcleo Diadorim de Estudos de Gênero.

gsbalthazar@gmail.com

“Realmente, vivemos tempos muito sombrios!”, escreveu Brecht (2000, p. 212); poeta que viveu aquilo que a humanidade produziu de pior: o recrudescimento radical do biopoder que organizou e foi organizado pelos regimes políticos de exceção do século XX. Se aqui cito Brecht, é porque me inspiro em como produziu, segundo Didi-Huberman (2017, p. 175), uma arte comprometida, eticamente, com a tarefa pedagógica de transmitir “emoções a fazer pensar e mesmo a fazer agir” perante a “pedagogia de morte, em que o fascismo pode resumir-se”. Falo em inspiração porque vivemos tempos diferentes daquele vivido por Brecht: não mais o tempo em que a política de exceção dos totalitarismos se fazia visível na mais dura crueza de sua ação, mas um tempo que as dimensões rizomáticas do biopoder borram as fronteiras que separam democracia e autoritarismo. Nesse cenário, a tarefa contemporânea de criar formas de resistência são, a cada dia, mais complexas e mais difíceis de empreender. Assim, gostaria de tecer alguns comentários sobre como o ensino de história pode propor formas de resistência pela permeabilidade entre filosofia e imagem. Para tanto, proponho uma análise do filme *Bent* de Sean Mathias (1997) em dois movimentos metodológicos fundamentais: o lugar das imagens na luta pela memória das dores dos homens do triângulo rosa sob o nazismo e, inseparável disso, o gesto ético a que estas imagens nos demandam assumir hoje. Nas cenas iniciais de *Bent*, imagens de existências historicamente legadas à obscuridade das margens, mas que, no ínfimo tempo dos entreguerras, afirmaram e criaram possibilidades de viver formas subjetivas sem lugar no mundo.

Pelo brilho fugaz da projeção cinematográfica, o feixe de poeira iluminada dá forma a uma montagem de imagens de um real – e, paradoxalmente, de uma imaginação nossa – do que fora a vida das dissidências sexuais em uma Berlim que era como nenhuma outra cidade europeia quando se tratava da enorme magnitude da possibilidade sexual. (Seifert, 2003). Com efeito, e ainda nos minutos iniciais do filme, somos apresentados a Max, interpretado por Clive Owen. Em um jogo de cena entre a festa e a casa de Max, vemos a relação afetiva dele com seu amante Rudy (um dançarino, interpretado por Brian Webber), bem como seu fugaz encontro sexual com Wolfgang (um soldado da SA, interpretado por Nikolaj Waldau). Paralelamente, nosso olhar é direcionado a outra imagem que compõe a montagem que é o próprio filme: a imagem da drag queen Greta (a dona da casa noturna, interpretada por Mick Jagger), devido à centralidade que sua performance artística ocupa nos primeiros momentos do filme. Assim, e metodologicamente falando, o critério mais central de escolha de Bent para compor esta análise reside, justamente, em como o filme se conjuga a uma política da rememoração, como um compromisso ético nosso, hoje, com existências vulnerabilizadas por uma dupla desrealização do biopoder: àquela das violências e das destruições de subjetividades e de corpos ocorridas no interior dos campos de concentração; e, como continuidade dessa, àquela do esforço nazista de apagamento da memória dos horrores que perpetraram a milhões de pessoas que passaram pelos campos. Primo Levi (2004) relatou como, nos dias derradeiros, os nazistas se empenharam em construir uma política do esquecimento. Diante dessa dupla violência – da destruição de vidas, da destruição da memória –, como a luta pela rememoração pode ser uma forma de dar significado ao verbo resistir? Mais particularmente, como as imagens do filme Bent podem nos ajudar a propor uma pedagogia ética do olhar? Se, como colocou Didi-Huberman (2017, p. 37), as imagens são “superfícies de inscrição privilegiadas [de] complexos processos memoriais”, é porque a imagem, enquanto elemento sobrevivente, carrega camadas sedimentares dos muitos tempos que tocou. No caso da montagem que é o filme de Sean Mathias, o primeiro traço sobrevivente, de memória viva de um outro tempo, jaz em sua inspiração na peça de Martin Sherman de 1979 – como já mencionado. Mais centralmente, refiro-me à como os diálogos do filme são os mesmos e exatos diálogos da peça de Sherman, encenados vinte e

dois anos antes. Importa, então, questionar: as recorrências de texto e de produção seriam suficientes para o filme se constituir em uma pedagogia ética do olhar? Seifert (2003) pontuou o lugar singular de Bent nesta tarefa de construção de uma memória comum da homossexualidade, uma vez que o conhecimento e a consciência sobre a perseguição aos homossexuais no terceiro reich eram limitadas até a estreia da peça de Sherman. Junto com outros/as artistas gays, lésbicas e feministas, Sherman adentra o terreno de disputas da política da memória sobre o terceiro reich; fazendo parte, pois, de uma intensa produção de poéticas artísticas que chamam a atenção para como o gênero e a sexualidade foram elementos decisivos na construção da memória do holocausto. Bent questiona, portanto, o que e como somos ensinados a olhar e, por extensão, a lembrar sobre uma história do holocausto, cujo cerne, como dito, são as dores dos homens judeus. No sentido de desafiar a memória heterossexista do holocausto pela imagem, é preciso, diante de Bent, questionar: como condenamos o que os nazistas fizeram aos judeus (porque homens, porque héteros) quando damos continuidade às violências que os mesmos nazistas imputaram aos homossexuais? Em uma narrativa de sua visita a Auschwitz, Didi-Huberman (2013, p. 111) nos alerta para a urgência de questionar a política do inimaginável que recobre a memória das dores das vítimas dos campos. O inimaginável reside na “impossibilidade [daquelas vítimas] de forjar uma imagem clara dos minutos que [...] iriam consumir – consumir – seu destino [dentro da câmara de gás]”. Em outras palavras, assumir o inimaginável é afirmar a impossibilidade de lamentarmos vidas que habitam as fronteiras da ordem do discurso (como os homens do triângulo rosa), dando nova vida a desrealização de certas existências (ou melhor, de novamente lhes fazer morrer). Uma aposta em um ensino de história comprometido com uma pedagogia ética do olhar é operar com as formas como “certas imagens não aparecem na mídia [e, também, na escola], certos nomes de mortos não são pronunciados, certas perdas não são declaradas e certas violências são desrealizadas [no sentido, de serem naturalizadas].” (Butler, 2006, p. 38). Se o real da vida e da morte em um campo de concentração é da ordem do inimaginável, o filme, enquanto uma criação artística, nos convoca ao gesto ético de imaginar apesar de tudo as dores dos homens do triângulo rosa: “a imaginação é a construção imprevisível e infinita, retomada perpétua dos movimentos engajados, contraditórios,

surpreendidos por novas bifurcações” (Didi-Huberman, 2017, p. 224), ela é a condição mesma do que, nas imagens do cinema, pulsa como possibilidade de (des)aprendizagem da história e, logo, como princípio de construção de uma outra forma de olhar, de pensar e de lembrar os horrores vividos em um campo de contração. Diante da imagem cinematográfica do que foi um campo nos anos 1940, somos convocados a imaginar como a vida nunca está nua, nunca está despossada da possibilidade de levantar e resistir. Naquelas imagens dos homens do triângulo rosa, os corpos extirpados de sua humanidade mostram como estão investidos pelas e nas relações de poder e, com isso, produzem gestos de resistências que interrompem o que sabemos sobre os campos de concentração. É preciso, então, desaprender o já sabido para se abrir a um outro saber possível: os campos não foram, singularmente, um lugar de extermínio, mas as pessoas que ali passaram criaram, apesar de tudo, espaços em que pudessem florescer relações da ordem da vida e esta lembrança pode nos ensinar que, também nós, podemos re/existir.

Palavras-chave: Educação; Gênero; Memórias; Lembrar; Histórias possíveis.

O que se perde em uma escola militarizada? A militarização do CED 308 do recanto das emas no Distrito Federal

Jorge Artur Caetano Lopes dos Santos

Doutor em História pela UnB.

Professor de História da rede distrital de ensino do Distrito Federal.

salvejorge@gmail.com

No dia 11 de janeiro de 2019, o recém-empossado governador do Distrito Federal Ibaneis Rocha anunciou a implementação de quatro escolas militares no DF. Em reportagem do jornal Correio Braziliense, é informado que a medida foi anunciada como parte de um pacote chamado SOS Segurança, também esta parte de um programa maior, o SOS DF. Ambos foram propostos como um choque de gestão pelo governo que se iniciava. Conceitos como “disciplina” e “valores cívicos” surgem como fundamentos desse ensino de excelência na fala do governador do DF, que deve servir de modelo para as escolas do DF e para a “formação das nossas crianças” segundo o mesmo. Esse “compromisso” estabelecido por ele está longe de ser algo isolado ou impensado. Essa iniciativa está inserida em uma rede mais ampla de valorização da ideia de militarização de escolas, da imposição de uma disciplina mais rígida de base militar e do centralismo de certos valores dito cívicos. Em outros nove estados da federação partidos de diferentes espectros políticos desenvolvem programas de militarização de suas escolas. O próprio governo federal, através da criação da Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (Cf. Rissi, 2019: 108), apoia e investe nesses programas. Dessa forma, a implementação do chamado projeto piloto Escola de Gestão Compartilhada de escolas públicas do DF, desde seu lançamento, ganhou destaque como um dos principais “compromissos” do novo governo distrital,

mas também federal. À época, o então secretário de educação do DF, Rafael Parente, traçou linhas gerais do projeto, garantindo que haveria melhorias. Além das anunciadas melhorias de investimento, de ofertas formativas (como música e esportes) e do ensino em tempo integral, foi definida a meta de militarizar mais 6 escolas no meio do ano, seguidas de mais 10 por ano, atingindo um total de 40 escolas ao final do governo em uma rede distrital que conta com 697 escolas. Embora o anúncio seja de 11 de janeiro de 2019, o projeto não era de todo novo. Desenvolvido pelo Batalhão Escolar do DF, houve contatos preliminares de membros do batalhão escolar e diretores de pelo menos duas dessas escolas ainda no final de 2018, de acordo com os próprios em conversas com os professores do CED 308 do Recanto das Emas e do CED 7 da Ceilândia. Apoiados pelos gestores das escolas e com a justificativa de “construção de valores cívicos e patrióticos” e “obter avanços nos parâmetros de segurança pública cidadã na comunidade escolar” (Dodf, 2019, p. 4), o governo desrespeitou a Lei n. 4751/2012, chamada Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do DF, ferindo a autonomia das escolas militarizadas. Um atribulado e imposto processo de consulta foi conduzido sem tempo real para debate, uma vez que o anúncio foi feito nas férias escolares e as consultas se deram uma semana antes do início das aulas. É importante destacar que, no caso do CED 308 do Recanto das Emas, foi realizada uma Assembleia Escolar como exige a lei da Gestão Democrática, onde a militarização foi recusada, mas a mesma não foi reconhecida pela SE-DF conforme veiculado pela imprensa. De acordo com a lei vigente, o citado abaixo-assinado não tem qualquer validade nas definições dos projetos escolares. Ainda assim, todas as tentativas de diálogo e resistência foram desautorizadas pelos gestores da SE-DF. Dessa forma, fizeram tábula rasa de todos os projetos desenvolvidos no CED 308, da autonomia da escola e da opção por uma gestão democrática do processo de ensino-aprendizagem. Professoras e professores que discordavam foram convidados a se retirar, como foi meu caso. Em Goiás, o processo de militarização das escolas está mais sedimentado e possui particularidades em relação ao processo que enfrentamos no DF. Mas é importante destacar que serviu de modelo, inclusive com a orientação e palestras por parte de diversos militares de escolas militarizadas goianas, como as de Valparaíso e Anápolis, no início do ano letivo. Deixando de lado toda as diretrizes democratizantes da Lei de

Diretrizes e Base da Educação (LDB), seja em Goiás, como destacado pelas autoras, seja no DF, não há uma harmonização possível entre o que está sendo imposto e aquilo que existia, por mais problemas que existissem nesses espaços educacionais. No entanto, esse PPP ainda poderia ter tido muito mais desdobramentos no presente ano, afastando ainda mais um sentido vertical, imposto à comunidade, se não tivesse havido a militarização da escola. De qualquer forma, o primeiro passo na elaboração desse PPP foi o retorno e o diálogo com avós, estudantes, professoras e professores, secretárias escolares, gestoras e demais membros da comunidade escolar do Recanto das Emas, sem a arrogância acadêmica de acreditar-se superior ou acima das experiências desenvolvidas pelos sujeitos do processo. Reconhecer e respeitar a diversidade, dimensão que vai sendo tecida permanentemente por tudo que é fugaz, sejam sujeitos ou cidades orientou toda essa ideia. Esse foi o caminho escolhido e trilhado para dar a ver e a ler o Recanto das Emas e suas moradoras, caminho que se desdobrou em novas possibilidades em minha prática de sala de aula, inscrita no PPP, através da valorização das histórias de vida e da história local na mediação dos conteúdos curriculares exigidos. Essas transformações não só foram impactantes, construindo e reconstruindo o que havia sido pensado em minha tese de doutorado, como permitiram a elaboração de novos projetos. O PPP para o ano de 2019 foi gestado ainda no fim de 2018, dessa vez articulando novas propostas para o bloco 1 do 3º ciclo de aprendizagem. As onze novas turmas de 6º ano teriam um caminho já respaldado na experiência do processo de ensino-aprendizagem do ano anterior, bem como as turmas de 7º ano já seriam estruturadas a partir dos diagnósticos prévios para potencializar o desenvolvimento de todos. Foram realizadas 6 assembleias nessas escolas, sendo que em duas delas, o CED GISNO da Asa Norte e o CEF 407 de Samambaia, as comunidades recusaram a proposta de militarização. Ainda assim, o governador ignorou as votações, exonerou o secretário de educação e optou por impor a militarização a todas as escolas. Ainda que estudantes e professoras estejam resistindo, especialmente no GISNO, o processo segue sendo imposto à revelia dos interesses da comunidade que diz valorizar. Nestes termos, o governo deixou de lado a posição que ainda tentava parecer democrática, polarizando o embate com aqueles que resistem ao processo de militarização. Até mesmo o secretário de educação Rafael Parente foi exonerado por

não concordar com o posicionamento do governador, conforme anunciou em sua rede social ao dizer “agradeço ao Governador Ibaneis pela oportunidade e pelo favor em me exonerar. Eu não voltaria atrás. Minha palavra, a minha integridade e os meus valores (inclusive democráticos) são o que tenho de mais valioso na minha vida”. (Parente, 2019). Mesmo com a crítica de seu próprio ex-secretário, o governador preferiu destacar um caráter meramente “consultivo” das votações, inventar que os segmentos de pais e alunos seriam a favor (mesmo que as votações indiquem o contrário) e demonizar a participação do sindicato nas votações. Para mais uma vez dar mostra de seu autoritarismo, Ibaneis buscou acirrar ainda mais os ânimos com a declaração de que a partir de agora, o processo andaria com maior celeridade e que haveria sim escolas “100% militares”, conforme noticiado pelo sítio do Correio Braziliense. Múltiplas formas de resistência têm se articulado para tentar resistir a esse avanço militarizante, usado como solução artificial para certos problemas exacerbados, enquanto os problemas reais das escolas públicas do DF são negligenciados. Ainda assim, infelizmente, como aconteceu com o CED 308 do Recanto das Emas, minha escola, escolas seguem morrendo para que iniciativas fascistas como essa possam avançar. Palavras-chave: Educação; Escolas cívico-militares; Agenda conservadora; Resistências docentes; Distrito Federal.

Para saber de João: perfil socioeconômico de estudantes de escolas públicas – aprendendo sobre a escola com o Pibid

Mauro Cezar Coelho

Doutor em História Social pela Usp.

Professor associado da Faculdade de História e do PPGHist/UFPA.

Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações

Étnico-Raciais - GERA/UFPA

maurocoelho@yahoo.com.br

O ambiente escolar afeta os processos de ensino e aprendizagem vivenciados por alunos e professores. Essa premissa é, de modo geral, aceita pelos pesquisadores do campo do ensino de história. Ela pressupõe que a relação ensino/aprendizagem é permeada por outros fatores além daqueles relativos aos conteúdos e às teorias da aprendizagem. Os alunos constituem esse ambiente, então, conhecê-los é condição para a proposição de alternativas que facilitem a aprendizagem. A presente comunicação situa um perfil dos estudantes e de sua cultura juvenil em escolas públicas do município de Belém, no Pará. Há muito vem se falando da crise vivida pela Escola. Ela é abordada desde perspectivas diversas. Um dos pontos discutidos é o descompasso existente entre o que a Escola ensina e as expectativas de adolescentes e jovens nela inseridos. O currículo demarcado por um enfoque cronológico linear, de caráter eurocêntrico, sem relação direta com o cotidiano e os interesses dos estudantes tem sido apontado como uma das razões desse descompasso e do desinteresse do público escolar. (Dayrel, 2007). O presente trabalho discute o perfil escolar de alunos de três escolas públicas do município de Belém. A pesquisa, em andamento no âmbito do Pibid/História/UFPA-Belém, encaminha um amplo levantamento de dados,

considerando aspectos socioeconômicos, impressões sobre a Escola e sobre as disciplinas. Ela permite perceber o ambiente escolar como um espaço em que se encontram adolescentes e jovens que vivem conflitos e questões que conformam o ambiente escolar como um espaço de significados diversos, no qual a aprendizagem e a formação constituem duas variáveis entre outras que dão sentido à Escola. Os dados permitem, portanto, conhecer o perfil de alunos de escolas de periferias de grandes cidades e os desafios que se apresentam à Escola e, por fim, refletir sobre o *lugar* no qual as aulas de História se dão. Por meio de questionários, respondidos por 962 alunos, pretendeu-se conformar um perfil dos alunos de Escolas Públicas de periferias que, guardadas as especificidades regionais, pudesse servir de ponto de partida para a reflexão sobre questões referentes à História Escolar. Em que medida o currículo proposto para a Educação Básica afeta ou mobiliza adolescentes e jovens das periferias urbanas? Que bagagem esses alunos constituem, desde os ambientes familiares nos quais estão inseridos, e como a Escola dialoga com eles? Qual o lugar da Escola em suas vidas e como se relacionam com as diferentes disciplinas? O questionário formulado coletou os seguintes dados: identificação do estudante (escola, idade, ano/série); condição socioeconômica (local de moradia e acesso a bens de consumo); estabelecimento do núcleo familiar (módulo familiar, presença dominante no módulo, escolarização dos responsáveis); indicativo do consumo cultural da família (consumo cultural dos responsáveis); relação com a Escola (tempo dedicado ao estudo fora da sala de aula, acompanhamento dos estudos por familiares, disciplinas com maior ou menor dificuldade, significado da Escola, juízos sobre a aula); perfil cultural do estudante (consumo cultural, acesso à informação e uso da rede mundial de computadores). Os questionários foram preenchidos pelos estudantes em sala de aula. As sessões foram registradas, de modo a permitir a consideração da relação mantida com os questionários, suas dúvidas e eventuais discussões. (Xavier, 2012). Depois, as respostas foram inseridas em um banco de dados com vistas a tabulação dos dados. Composto por 38 questões objetivas e seis questões discursivas, o questionário oferece dados que permitem quantificação e o estabelecimento de perfis e outros que possibilitam a análise sobre aspectos do ambiente escolar. O primeiro deles é o perfil étnico-racial: 71,89% do universo pesquisado se reconhece como pardo ou preto; 15,14% se reconhece como

branco; 3,68% como indígena; 3,35% como amarelo; e apenas 5,95% dos estudantes não identificaram sua condição étnico-racial. Trata-se, de um universo formado, majoritariamente, por pardos e pretos. Em seguida, a conformação familiar. Verificou-se que a maior parte dos estudantes vive em famílias extensas – 49,9% constituem módulos familiares com, no mínimo, cinco e, no máximo, dezesseis pessoas. A diversidade de composições familiares pode ser atestada pelo seguinte dado: apenas em 33,47% do universo pesquisa pai e mãe constituem o módulo familiar. A presença feminina é a constante em tais módulos – mães, tias, avós, primas são as figuras mais recorrentes na descrição das composições familiares. Essa presença é reiterada por outro fator considerado pela pesquisa – a formação dos responsáveis. O desconhecimento sobre a formação dos responsáveis é de 40,91% no que tange aos pais e 28,65% no que se refere às mães – fator análogo ocorre quando são questionados sobre as práticas de leitura dos responsáveis: enquanto o desconhecimento em relação às práticas maternas é de 1,33%, em relação aos pais o índice é de 54,92%. Mães e avós estão presentes em cerca de 70% das composições descritas. Não obstante, a maior parte dos responsáveis não alcançou o Ensino Superior – daqueles sobre os quais os estudantes tem notícia, apenas 13,13% dos pais e 13,73% das mães iniciaram o curso superior. Ainda em relação a esse mesmo escopo, 25,72% dos pais e 20% das mães não completaram o Ensino Fundamental e apenas 28,78% dos pais e 34,93% das mães concluíram o Ensino Médio. A considerar o consumo de bens culturais, a televisão cumpre a função de entretenimento e a rede mundial de computadores a dupla tarefa de entreter e socializar. Em relação a ambas, a leitura não é a atividade recorrente. Não parecem ser fruto do acaso, então, as dificuldades que os alunos das três escolas apresentam nos exames de avaliação de âmbito nacional, nos quais o Estado do Pará tem desempenho preocupante. O Pibid tem proporcionado ganhos consideráveis no processo de formação de professores. Além de equipara a formação de pesquisadores e professores, viabilizando bolsas de estudo, ele facilita o contato com a experiência pedagógica e com o ambiente escolar por meio de questões e problemas colocados pelos campos de pesquisa voltados para a reflexão sobre a Escola e seus desdobramentos. No caso que nos interessa, o Pibid/História/UFPA/Belém tem facultado a reflexão sobre o ambiente escolar com vistas à reflexão sobre os caminhos

necessários para alcançar *João* e tornar a História um saber que lhe seja significativo. Os dados apontados pela pesquisa em tela sugerem que a História ensinada na Escola precisa atentar para algumas questões importantes de modo a se manter relevante nos processos de formação básica. Se a leitura é parte fundamental do processo de apreensão do conhecimento histórico, enfrentar os problemas apontados pelos instrumentos de avaliação e, sobretudo, pelo que apontam os estudantes nas diversas salas de aula do país é imperativo. A aula de história deve ser um espaço de aprendizado da língua e dos processos de leitura necessários à vida contemporânea. Depois, há que se considerar se aquilo que temos trabalhado nas diversas salas de aula *fala*, de alguma forma, a estudantes para os quais a Escola é um lugar para ficar, para onde ir, no qual se encontram os amigos e onde o estudo parece ser o elemento fora do lugar. Por fim, considerando os dados ainda em avaliação, é mister refletir sobre o volume do currículo previsto para a disciplina. Tornar o saber relevante e significativo exige que a aula promova a interlocução entre aquilo que os alunos tem contato (na televisão, especialmente, pois a rede mundial de computadores é, fundamentalmente, um outro espaço de conversa) e um novo mundo de possibilidades que a Escola pode oferecer. Isso demanda tempo. Formar para a cidadania é função da Escola, como atestam diversos instrumentos legais. Como componente curricular, objeto de reflexão de um sem-número de especialistas, a História deve refletir e propor como pretende e como pode participar dessa formação – levar *João* em conta é condição *sine qua non*.

Palavras-chave: Ensino de História; Pibid; Escola; Ensino Médio; Perfil dos estudantes.

Ensino de História e movimentos sociais: uma análise histórica da construção narrativa dos movimentos sociais em livros didáticos

Renato Jales Silva Junior

Doutor em História Social pela UFU.

Professor adjunto do Curso de Licenciatura em História na UFMS/Campus Coxim.
rehistoriador@yahoo.com.br

Nos últimos anos professores de escolas públicas e privadas de todo país convivem com uma suspeita constante em relação ao seu trabalho: membros da sociedade civil organizada e do poder público associados ao projeto Escola Sem Partido insistem em denunciar que estes profissionais deixam de cumprir suas funções objetivas para doutrinar alunos e alunas das escolas nos mais diferentes níveis de educação. Estas acusações partem de uma visão sobre como é vivenciada a prática docente avaliada com uma concepção simplificada do conceito de ideologia. Nesta, alunos e alunas são vítimas do que consideram a transmissão de “uma “visão crítica” da realidade” proposta por “um exército organizado de militantes travestidos de professores” que “prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo”. (Movimento Escola Sem Partido, 2018). Esta ação só pode ter resultado se nós considerarmos os jovens que frequentam os bancos escolares massas amorfas que não possuem valores éticos e morais capazes de promover releituras do que aprendem nas escolas. Acreditamos nessa proposta que o saber transmitido em sala de aula envolve uma complexa teia de valores de diferentes sujeitos e práticas. Neste espaço complexo da escola, os diferentes

sujeitos atuam dentro de uma cultura escolar produzida por diferentes lugares sociais. O conceito de cultura escolar tem recebido atenção especial por diferentes pesquisadores que se dedicaram a refletir sobre as diferentes formas de produção e reprodução de valores e práticas no espaço da escola tais como Julia (2001), Frago (2001), Chervel (2005). De posse destas leituras encaminho meu entendimento deste conceito em diálogo com Julia que assim o define: “Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”. (Julia, 2001, p. 10). A ideia de uma doutrinação exercida pelos profissionais da educação não se sustenta ao analisarmos a relação professor-aluno e a escola sobre este prisma. Se compreendermos que os professores são sujeitos sociais, passamos a vê-los como capazes de interpretar os programas escolares e os currículos a partir de seus valores e seus saberes. Com esse entendimento propomos problematizar estas visões divulgadas na sociedade e transformadas em projetos de lei em várias cidades a partir da análise de livros didáticos. A pesquisa terá foco principal nas construções textuais destas obras que interpretaram a atuação de diferentes movimentos sociais no período republicano brasileiro. Nesse viés interpretarei as memórias políticas que as obras fazem emergir e qual o lugar dos sujeitos sociais nos textos. Em relação ao conceito de memória utilizado na pesquisa nos aproximamos das proposições da História Social e da tradição marxista. Neste viés teórico e metodológico as memórias são vistas como “campo de disputas e instrumentos de poder” (Khoury, 2004, p. 118) e pensadas em diálogo com o conceito de hegemonia proposto do Gramsci. Assim entendemos que existem processos de construção de memórias dominantes neste exercício de poder que podem ser expressas em diferentes produtos culturais e sociais, entre eles o livro didático. Temos ainda outros pontos importantes para a leitura e interpretação do livro didático: a compreensão deste como mercadoria de uma indústria cultural e a influência do poder público na sua produção. Evidentemente que estes dois elementos caminham juntos para exercer pressões sobre os textos escritos e ambos são dialeticamente pressionados pelos movimentos na sociedade e pelas escolhas didáticas, metodológicas e políticas dos professores. Nesse sentido, analisamos o livro no seu lugar

social como no ensina Michel de Certeau (2011) e cruzamos a escrita com as tensões do momento histórico em que são publicados. Nestas tensões estão em análise o mercado editorial, a produção acadêmica, a legislação, as pretensões políticas do poder público e as demandas surgidas no meio social. O caminho desenvolvido passa pelos supostos teóricos e metodológicos da História Social em diálogo com a historiografia sobre o Ensino de História para refletir sobre a atuação dos professores de história e os processos de construção dos saberes históricos escolares. Existem diversas formas de chegar à prática dos professores em sala de aula e de discutir como se constituíram os saberes escolares e sua relação com expectativas e valores da sociedade. Investigamos estas práticas a partir do livro didático por ser este um produto rico em suas construções e por amalgamar no seu produto práticas e representações de diferentes sujeitos sociais. Para analisar estas tramas a pesquisa focará um autor de obras didáticas de história que produziu por mais de duas décadas e alguns temas específicos dos livros. Definimos como autor privilegiado o historiador Gilberto Cotrim que tem livros didáticos de história publicados deste a década de 1980 e teve, no edital no Programa Nacional do Livro Didático de 2017, a obra *Historiar* – escrita com Jaime Rodrigues – aprovada para o Guia de Livros Didáticos. Esta escolha permitirá avaliar as mudanças provocadas pelos diversos sujeitos nestes textos. A análise das obras possui dois caminhos. O primeiro externo pesquisando as mudanças na legislação, diretrizes curriculares adotadas pelo Estado, resoluções e diretrizes produzidas pelo Conselho Nacional de Educação nas décadas de 1980, 1990 e 2000. Também nesta primeira etapa estamos analisando o mercado editorial e suas características que influenciaram o produto para entendermos o público receptor dos livros. Por fim, analisamos a atuação de diferentes movimentos sociais nas décadas acima citadas entre eles o Movimento Negro, Movimento Feminista, de trabalhadores no campo e na cidade. Todos estes atuando em diferentes espaços serão vistos como sujeitos que lutam, alguns por novos direitos, outros por manterem seus espaços de poder hegemônicos. Estes conflitos provocaram mudanças na legislação e nas práticas vividas por homens e mulheres na sociedade. Analisaremos se e como estas se tornaram conhecimento histórico escolar. O segundo momento tem como foco a interpretação dos textos das obras. Neste são incorporados os resultados das primeiras análises na medida em

que influenciam o texto final dos livros. Nesta fase é importante a utilização de alguns conceitos da História Social para compreendermos a escrita didática. O primeiro deles é a noção de sujeito social. Aqui pretendemos analisar como os sujeitos comuns, organizados ou não em movimentos sociais são representados nas obras didáticas. Tomamos como referência para a noção de sujeitos as obras de Christopher Hill (1987) e Edward Palmer Thompson (1997) que propõe uma inversão no olhar tradicional do marxismo desviando dos lugares clássicos de atuação dos trabalhadores (sindicatos e partidos) para o cotidiano vivido de homens e mulheres como bem define Thompson quando propõe uma “história vista de baixo”. Entender como os sujeitos comuns e os movimentos sociais aparecem – ou se aparecem – nas obras ao longo de três décadas tem nos ajudado a problematizar os conceitos de ideologia e doutrinação atualmente utilizados para qualificar a atuação dos professores. Ao investigar como as diferentes forças sociais impõem seus projetos na sociedade e como estes contaminam a produção do saber histórico escolar pretendemos demonstrar que o Ensino de História é produto de um movimento dialético entre forças hegemônicas que se impõe a partir do Estado e de outras emergentes pautadas pela sociedade.

Palavras-chave: Ensino de História; Livro didático; Narrativas; Cultura escolar; Movimentos sociais.

Cultura histórica e representações de jovens estudantes acerca de temas sensíveis: a ditadura militar em questão

Rubia Caroline Janz

Doutoranda em História pela Udesc.
Professora de História na educação básica pública e privada.
rubiacyanz@gmail.com

Há dez anos em sala de aula, trabalhando com adolescentes e jovens, temos sentido que temas referentes à ditadura militar foram se tornando, especialmente a partir das “Jornadas de Junho de 2013”, delicados para se trabalhar, na medida em que os alunos começaram a questionar de forma mais contundente, com base em revisionismos e negacionismos, vários aspectos desse momento da nossa história. Quase ao mesmo tempo, entre 2012 e 2013, o GEDHI realizava a aplicação de um questionário de coleta de dados para o projeto “Os Jovens e a história” em todo o Cone Sul. Dentro desse contexto, algumas questões começaram a nos preocupar: Como se posicionam os jovens brasileiros e argentinos frente a temáticas relacionadas a ditaduras e democracias e a que ideias eles relacionam os regimes militares que fizeram parte da sua história recente?; Que elementos da cultura histórica, dentro e fora dos espaços acadêmico e escolar poderiam explicar esses posicionamentos? Daí nasceu essa pesquisa, cujo principal objetivo é estabelecer relações entre elementos da cultura histórica e as respostas dadas por em questões relacionadas a ditadura e democracia no projeto “Jovens e a História”. A escolha da Argentina se deu para que pudéssemos pensar o Brasil, numa perspectiva comparada, com um país que tivesse passado por um

processo semelhante, mas, atentando para as especificidades de cada contexto. Essa pesquisa situa-se dentro do campo da Didática da História, o que para nós, na mesma perspectiva de Klaus Bergmann (1989), significa estudar as formas e os fluxos da consciência histórica na sociedade e buscar entender a consciência histórica e a cultura histórica a partir de suas permanências e transformações. Assim, entendemos que a aprendizagem histórica tem com um dos seus potencializadores a aprendizagem histórica escolar, mas não apenas ela, já que a cultura histórica compreende vários fatores sociais. Assim, outras narrativas se somam à aprendizagem histórica escolar, ora de forma complementar, ora de forma conflituosa e, aquilo que os alunos sabem ou respondem, resulta dessa soma de fatores (Cerri, 2013). Outros conceitos que se fazem importantes para esse trabalho são consciência histórica e de cultura histórica. Na perspectiva de Rüsen (2001) consciência histórica é a capacidade humana de se localizar temporalmente, tornando suas intenções de agir (futuro) adequadas à experiência no tempo, que não se dá de forma individual, mas sim, dentro de uma coletividade. Pode-se depreender, portanto, que o saber histórico, mobilizado pela memória, instrumentaliza a capacidade de tomar decisões no presente e estabelecer expectativas e objetivos futuros. Já a cultura histórica abarca as mais diversas formas de apresentação e circulação do conhecimento histórico na sociedade, apresentando-se como a mescla do pensamento histórico (científico e comum), que se estabelece como narrativa na vida prática, e pode ser subdividida em cinco dimensões: cognitiva, política, estética, religiosa e moral – sendo apenas a primeira determinada pela ciência especializada. Esse trabalho se insere na perspectiva da História do Tempo Presente, que para Henry Rousso tem sua particularidade no interesse pelo presente, em um contexto no qual o passado não acabou e o sujeito é um “ainda-aí”. Todavia, o autor adverte que fazer história do tempo presente não é apenas reduzir um fato aos seus contornos presentes, ou a sua imediaticidade. O historiador deve saber que o presente possui uma espessura, uma profundidade. Essa densidade se dá no entrecruzamento da estrutura - a longa duração – com o evento – o imediato, a ruptura. Essa reflexão nos leva a questionar quais são as referências temporais que os alunos brasileiros e argentinos, trazem consigo e que os leva a se posicionar de tal forma ou de outra frente ao que teria sido os regimes de exceção por que seus países passaram. A proposta metodológica

escolhida para esse trabalho é a História Comparada, que se apresenta como alternativa aos métodos tradicionais, possibilitando “alcançar diferentes perspectivas no campo de pesquisa”. (Prado, 2005, p. 19). Em uma análise dialética entre o que é ponto comum e o que é específico entre os elementos da cultura histórica e os resultados do projeto “Os jovens e a História” dos dois países, a partir da análise de semelhanças e diferenças, é que se constrói a narrativa dessa pesquisa. A principal fonte desse trabalho são os dados do projeto “Jovens e a História”, obtidos no Brasil e na Argentina. Esse projeto, que em 2018 foi rebatizado de “Residente: observatório das relações entre jovens política e História”, tem por objetivo produzir um levantamento atual acerca do ensino de História no Brasil, bem como criar condições de elaborar estudos comparativos nacionais e internacionais nesse campo, mapeando temas e problemas que mereçam atenção dos pesquisadores da Didática da História. A organização das questões se deu, em sua maioria, pela apresentação de uma afirmação e, após a sua leitura, os respondentes deveriam apontar seu grau de concordância com ela, usando uma escala Likert de cinco níveis, que variava “de péssimo a ótimo, discordo totalmente a concordo totalmente e assim por diante”. (Cerri; Aguirre, 2011, p. 127). A primeira amostra do projeto contou com a participação de 3.257 alunos de quatro países, sendo 2.420 do Brasil e 837 da Argentina. Em 2019, houve uma nova coleta, na qual de um total de 5.703 questionários, 3.829 foram de estudantes brasileiros e 726 de argentinos. Apesar dessa pesquisa ainda se encontrar em estágio inicial de desenvolvimento, algumas informações preliminares já podem ser apresentadas. É possível observar que enquanto na Argentina o índice de discordância com afirmações positivas em relação à ditadura militar é maior que o índice de discordância, o inverso acontece entre os jovens brasileiros, que concordam mais com representações positivas e discordam mais das afirmativas negativadas. Outro aspecto importante é que na Argentina o índice de estudantes que responderam a opção “nem concordo nem discordo” é bastante inferior ao dos que marcaram a mesma opção no Brasil. Quanto aos dados de 2019, pode-se observar que o padrão das respostas ainda se mantém, embora haja a necessidade de fazer uma análise mais minuciosa de pequenas mudanças que aparecem. Por ora, nossa hipótese é que esses resultados podem ser reflexo do contato que esses estudantes têm com elementos da cultura histórica voltada para

tais temas, o que inclui o tempo de trabalho na escola, o acesso a espaços de memória, como museus e memoriais, o contato com literatura, cinemas e outros elementos da dimensão estética. É nessa demanda que a tese que está se desenvolvendo atuará.

Palavras-chave: Ensino de História; Didática da História; Ditaduras militares; Projeto Residente; Cultura histórica.

Elza Nadai e a ideia do Ensino de História

Tiago Alinor Hoissa Benfica

Doutor em História pela UFGD, com estágio pós-doutoral em Educação pela UEMS.
Professor de História na rede de ensino estadual de Mato Grosso (Seduc-MT).
tiagoalinor@gmail.com

O trabalho apresenta o resultado de uma análise sobre a passagem de Elza Nadai pelo Serviço de Ensino Vocacional de São Paulo/SEV, e argumenta que foi neste local que ela formou a sua concepção para um ensino de História renovador, intelectualizante e socialmente combativo. A ideia partia da problematização da realidade dos alunos, vinculada à defesa dos ideais democráticos e de justiça social, em um ambiente de muito entusiasmo entre os pares. As principais fontes para este trabalho foram obtidas no Centro de Memória da Educação/CME, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/Feusp, e mediante entrevistas orais, sobretudo a concedida pela professora Joana Neves. Dessa forma, o texto possui uma roupagem mais empírica; no entanto, os argumentos teóricos utilizam-se de conceitos de Pierre Bourdieu (2013) com relação às análises sobre o campo universitário, e dos apontamentos de Jaime Cordeiro (2002) acerca das características do discurso pedagógico. Os principais espaços institucionais que marcaram a carreira de Elza foram a Usp – graduação, pós-graduação e a maior parte da sua carreira docente – e o extinto SEV, também de São Paulo. Na década de 1960 circularam nessas instituições notáveis discentes e docentes, cujas memórias oferecem elementos para compreender a construção da área de pesquisa em ensino de História, assim como para tatear alguns dos seus conceitos. Elza percebeu que a forma de conhecimento que ela havia perseguido estava presente na metodologia de trabalho do SEV e na historiografia de vanguarda, que partida da problematização do presente, quase que um amálgama entre os *Annales* e o marxismo que adentrava à historiografia

brasileira, juntamente à concepção de justiça social que o movimento estudantil trazia. Portanto, ela se serviu de uma ideologia, a mudança socialista, e, uma metodologia, a pesquisa como construção do conhecimento pelo aluno, orientada pelo professor. A prática docente com a metodologia da história-problema, ou melhor, ter o ensino temático como metodologia, aproximou o ensino de História das demandas das Ciências Sociais, nas quais os fenômenos sociais latentes, as questões do tempo presente, serviam para motivar a pesquisa e a docência de Elza, seja como professora de História ou de Estudos Sociais. Apresentar uma prática educacional inovadora, ser uma professora carismática, dispor de um perfil de liderança para trabalhos em grupo, são virtudes que lançaram precocemente Elza às atividades de formação contínua de professores, logo após concluir a estadia no SEV, antes mesmo de possuir o título de mestre. O compromisso com a formação do cidadão consciente, crítico, democrático e agente de transformação da própria história era compartilhado pelas professoras do Vocacional. Nessa instituição as aulas ocorriam em tempo integral e o material didático era preparado pelos próprios professores, que ainda contavam com uma equipe para auxiliá-los. Naquele momento, meados da década de 1960, havia outros colégios experimentais em São Paulo; porém, sobre o Vocacional, observa-se uma memória mais bem articulada, cujos princípios foram agenciados para a área de ensino de História. O ideário pedagógico experimentado pelo grupo do Vocacional está articulado ao pensamento defendido pelo grupo da Escola Nova, sobretudo o originário da tradição pragmática de John Dewey. Os métodos ativos, a valorização da pesquisa como estratégia para a redenção da educação brasileira, em detrimento da aula expositiva e seus métodos “tradicionais”, foram retomados pelos educadores de vanguarda nas décadas de 1950 e 1960. O otimismo pedagógico vivenciado no período, motor das experiências renovadoras, produziu uma corrente teórica que não ficou restrita ao ensino de História. Esse ideal motivador é chamado de pedagogia histórico-crítica ou crítico-social dos conteúdos, cujas características se baseiam em uma ideologia e na proposição de métodos diferenciados junto à crença na possibilidade de modificar a sociedade por meio das mudanças na escola e dos seus métodos. (Cordeiro, 2002). Elza trazia nas suas preocupações do ensino um esforço de definir uma identidade docente “ideal”. O perfil de professor que projetara ultrapassava o domínio

do conteúdo, uma vez que o mesmo não seria suficiente, para ela e para o seu grupo de sociabilidade profissional. O perfil desejável era o de um agente público do Estado a serviço da sociedade, em processo de aprofundamento das relações democráticas, cujas características se aproximavam de um “intelectual orgânico” gramsciano, ao contrário da visão tecnicista, que se resumiria a incorporar procedimentos para aplicação em sala de aula. Uma história política combativa foi a característica da primeira geração do ensino de História, com fortes traços do materialismo histórico e da escola dos *Annales*, e também da pedagogia defendida pelo grupo da Escola Nova, que ganhou espaço institucional na década de 1960, sendo o Serviço de Ensino Vocacional o local institucional que realizara a maior experiência de modernização pedagógica que se verifica em uma escola do estado de São Paulo. Portanto, defende-se que é no Vocacional que se materializou precocemente as características básicas da metodologia do ensino de História, na primeira geração: a história-problema, os métodos ativos – a pesquisa como metodologia didática –, o compromisso “jacobino igualitarista” como ideologia motivadora. Contudo, as ideias que podem aparecer como desencarnadas ocultam uma rede de sociabilidade, que levou nossa personagem a galgar importantes espaços institucionais hierárquicos da carreira docente. Palavras-chave: História intelectual; Sensibilidades; Memórias; História do Ensino de História; Elza Nadai.

As greves dos trabalhadores da Educação Básica Pública de Mato Grosso de 1989 a 2000: um período de conquistas e consolidação do movimento

Vania Maria Rodrigues Miranda

Mestre em História pela UFMT.

Professora de História na rede de ensino estadual de Mato Grosso (Seduc-MT).
vaniamrm2@gmail.com

A pesquisa historiciza as greves dos trabalhadores da educação básica pública em Mato Grosso, no período de 1989 a 2000. Dentre as principais questões estiveram: de que maneira ocorreram as greves dos trabalhadores da educação pública de Mato Grosso no período de 1989 a 2000? De que modo a política de governo interferiu nas decisões e no processo? Qual o perfil, pautas e o nível de organização da categoria? Quais foram os elementos que motivaram a deliberação pela greve? Houve avanço na pauta de reivindicação? Quais eram as estratégias usadas nas greves? O trabalho foi organizado em três capítulos. Com o objetivo, no primeiro capítulo de contextualizar a política e economicamente o Brasil, analisando os planos e as medidas adotadas pelos governos, que influenciaram na vida dos trabalhadores. Com relação a Mato Grosso, observamos o seu crescimento populacional, a economia, os programas de incentivos, os projetos de governos, os interesses e os problemas. No segundo capítulo, é exposto à história do movimento sindical, quem são sujeitos coletivos, apresentamos o grupo de trabalhadores que foram entrevistados e participaram ativamente das greves. A história das greves que radicalizaram o movimento. Por último, no terceiro capítulo, a proposta é continuar historicizando as greves dos trabalhadores da educação básica

pública, período do surgimento do sindicalismo propositivo. As greves são observadas a partir das decisões e ações dos trabalhadores, do contexto vivido, das medidas neoliberais implantadas pelos governos. Observando a relação com um todo, fator social, econômico e político. Analisando a contradição, a força do trabalhador e empregador (nesse caso o governo). A prática como um instrumento de formação de indivíduos críticos e emancipados. Ao escolher a referência bibliográfica, consideramos autores que trabalham com a definição do conceito de greve, sindicalismo (movimento) propositivo, movimentos sociais, mundo do trabalho e educação. Foram trabalhadas as fontes documentais (atas), jornalísticas, orais e bibliográficas. A abordagem da História Oral, foi temática, fundamental, como forma de preservar a memória individual e coletiva, sobre as greves. Observamos 13 greves, como também novas pautas de reivindicação e a ocupação de novos espaços pelos trabalhadores da educação básica pública, características do sindicalismo propositivo. Observar-se, é a única categoria que tem que repor os dias parados. No resultado da pesquisa, verifica-se, as greves foram constantes. Uma categoria que aponta desafios na organização e mobilização, fato observado nas deliberações das assembleias gerais, como a proposta de um representante por escola, entretanto, manteve-se o movimento grevista por mais de 30 dias, chegando a 62. Um Estado que cresce com o agronegócio, porém, sem atender as necessidades da maioria da sociedade, com serviços básicos. A unificação dos trabalhadores da educação se consolida na década de 1990, embora o governo tenha apresentado resistência. Falta a imprensa a compreensão da unificação da categoria, visto que ao divulgar a greve menciona professores e não trabalhadores da educação. Verifica-se o avanço na pauta de reivindicação, como, uma educação de qualidade, a questão da mulher, diversidade, terra, meio ambiente e outros. Apontou lideranças que hoje são referências, como os professores João Monlevade, Carlos Abicalil e outros.

Palavras-chave: Educação; Greve; Trabalhador da educação; Sindicalismo propositivo; Mato Grosso.

A pesquisa em Ensino de História nas instituições de Ensino Superior do sudeste brasileiro (2008-2018)

Victor Ridel Juzwiak

Mestrando em Educação pela UFU.

Participa do Grupo de Pesquisa: Grupo de Pesquisa Formação Docente, Saberes e Práticas de Ensino de História e Geografia (GEPEGEH).

v.juzwiak@gmail.com

Astrogildo Fernandes da Silva Júnior

Doutor em Educação pela UFU.

Professor do Curso de História no Instituto de Ciências Humanas do Pontal e PPGED/UFU.
Participa do Grupo de Pesquisa: Grupo de Pesquisa Formação Docente, Saberes e Práticas de Ensino de História e Geografia (GEPEGEH).

silvajunior_af@yahoo.com.br

Bittencourt (2005) e Guimarães (2009) ao afirmarem que no final do século XX houve aumento de interesse na área da história do ensino de História, demonstram que a pesquisa na área de ensino tem ganhado destaque devido a sua importância para compreensão da significância social que o ensino de História possui, ainda que seja necessária a continuidade no desenvolvimento de investigações sobre a temática. Em 2016, o Grupo de Estudos e Pesquisa: Formação docente, saberes e práticas de ensino de História e Geografia (GEPEGEH) do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU - Universidade Federal de Uberlândia, propôs desenvolver o projeto intitulado *Observatório do Ensino de História e Geografia em Minas Gerais: políticas públicas, formação docente e produção de conhecimentos (2009-2017)*, projeto aprovado pela Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais, por meio do Edital Fapemig n. 01/2016 – Demanda Universal, que tem como um de seus objetivos o levantamento das produções sobre o ensino de História nas IES no de Minas Gerais no período de 2009 a 2017. Neste

sentido, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, observamos a necessidade de expandir os recortes da pesquisa, uma vez que, os dados coletados se mostravam valiosos e muito importantes. Desta forma, expandimos o recorte espacial da pesquisa para a região Sudeste do Brasil e o recorte temporal para 2008 a 2018. Esta pesquisa trata-se de uma investigação que se situa no campo das pesquisas qualitativas em educação. (Bogdan e Bilken, 1994). Adotamos a metodologia do “estado do conhecimento”, que possibilita mapear as produções científicas. Romanowski e Ens (2006) consideram pesquisas do “estado do conhecimento” como um recorte de apenas alguns dos setores de publicações em determinada área. Ainda que feito de modo descritivo, o “estado do conhecimento” permite identificar problemáticas, conexões, diferenças e aproximações. A pesquisa realizada se debruçou sobre um corpus de dados documentais: as pesquisas realizadas em ensino de História nas instituições de ensino superior da região Sudeste do Brasil. Para isso estabelecemos como primeiro passo a identificação de todos os Programas de Pós-Graduação em Educação, Ensino e História da região Sudeste. Decidimos trabalhar com os cursos de mestrado profissional, mestrado (acadêmico) e doutorado *stricto sensu*. Por meio da Plataforma Sucupira da Capes, começamos o trabalho de rastreamento de todas as instituições dos Estados que compõem a região Sudeste e, a partir dos sites dos diversos programas, os repositórios institucionais foram acessados em busca de teses e dissertações em ensino de História. Após a identificação das teses e dissertações nos sites dos Programas de Pós-Graduação, realizamos *download* dos arquivos disponíveis, isso nos permitiu recorrer ao corpus quando necessário para a composição da análise. No período investigado identificamos um total de 281 trabalhos de pesquisa em ensino de História desenvolvidos nos Programas de Pós-Graduação da região Sudeste. A produção na região se mostra desigual, uma vez que o estado de São Paulo possui a maior produção, com 107 produções, enquanto o Espírito Santo possui a menor, com 17 produções. O levantamento das produções nas IES demonstra que a maior parte das produções sobre ensino de História são desenvolvidas em instituições públicas. No entanto, as instituições privadas aparecem em maior número. Das 281 produções, 184 foram localizadas em Programas de Pós-Graduação em Educação, 76 em Programas de Pós-Graduação em Ensino e 21 em programas de História. Outro dado relevante é a diferença

entre a produção de teses e dissertações. Na região Sudeste são 59 teses e 222 dissertações. Ainda que os dados demonstrem variação entre a produção por ano no recorte da pesquisa, ao agrupar os dados em períodos temporais mais longos, observamos um crescimento significativo no volume de produções sobre o ensino de História. Entre os anos de 2008 e 2013 identificamos 91 produções, enquanto no período entre 2014 e 2018 foram identificadas 190 produções. Esses dados apontam para um crescimento exponencial das pesquisas no campo do ensino de História, demonstrando sua consolidação nos Programas de Pós-Graduação. A análise das produções acadêmicas em ensino de História recolhidas mostrou uma diversidade temática das pesquisas, as quais podem ser agrupadas em seis eixos principais: Formação e práticas docentes (72), Linguagens (67), Relações Étnico-raciais (53), Livro didático (40), Currículo (35), Juventude e Identidade (14). As pesquisas do Estado do Conhecimento são fundamentais para compreender a forma como o conhecimento é produzido, seja a partir das tendências das temáticas, das metodologias ou das áreas pesquisadas. A busca pelas produções, ainda que dispendiosa, permitiu um acesso a um corpus documental robusto, complexo e repleto de possibilidades. Uma das dificuldades enfrentadas foi a de acesso ao acervo digital, pois nem sempre as páginas da *web* dos Programas de Pós-Graduação pesquisados são claras e de fácil navegação. Especialmente o trabalho com as instituições do Estado do Rio de Janeiro se mostrou vagaroso e desafiante. Nos deparamos com muitos entraves no acesso à documentação, tais como repositórios institucionais *on-line* fora do ar e arquivos corrompidos ou não existentes dificultaram o levantamento preciso dos dados. A pesquisa do estado do conhecimento das produções nas IES da região Sudeste, se mostrou fundamental para entendermos como se dá a produção das pesquisas sobre o ensino de História. Compreender o ensino de História de forma interdisciplinar se torna essencial para refletirmos sobre a complexidade dessa área do conhecimento.

Palavras-chave: Ensino de História; Estado do conhecimento; Pesquisa educacional; Pós-graduação; Teses e dissertações.

O Ensino de História na Educação Básica em Vitória da Conquista (BA), no período ditatorial no Brasil, entre 1964 e 1985: reflexões preliminares

Vitória Régia Ferreira da Silva

Mestranda em Educação pela UESB.
Professora articuladora da rede de ensino estadual da Bahia (SEC/BA).
vitoriaregia306@gmail.com

Maria Cristina Dantas Pina

Doutora em Educação pela Unicamp, com estágio pós-doutoral em História pela UEL.
Professora titular de Metodologia do Ensino de História e do ProfHistória/UESB.
mcristina.pina@gmail.com

O presente texto discorre acerca de uma pesquisa de Mestrado em Educação, já em andamento. Esta tem como objetivo geral: investigar como se deu o ensino de História na educação básica, na rede pública de Vitória da Conquista/BA, durante o período ditatorial⁷ no Brasil, a partir das memórias de professores. Sabemos que nas pesquisas no campo da História da Educação brasileira as grandes reformas educacionais, os fatos educacionais do passado e as formas institucionalizadas de ensino ocupam lugar de destaque, no entanto percebemos que ainda há pouca produção sobre a prática do ensino de História em nível local, a despeito de tal questão permear as discussões e figurar certa produção acadêmica. Ademais, percebe-se que o cotidiano de ação dos professores pouco aparece contemplado

7 Embora o Brasil tenha vivido dois longos períodos de ditaduras (a do Estado Novo e a civil-militar) e outros curtos, no presente trabalho utilizamos a expressão período ditatorial para referirmos ao período de ditadura civil-militar no Brasil, que iniciou por golpe militar de 1964 e permaneceu até 1985.

nos “documentos oficiais” e, como “sujeitos de uma história menor”, são silenciados. Esse comportamento negligencia a importância da investigação a partir das memórias de “pessoas comuns” como um caminho que pode levar à problematização de temas e objetos da área de ensino de História e da educação não contemplados em outras fontes, neste caso, as escritas. No que se refere às questões educacionais locais, no contexto do município de Vitória da Conquista, são poucas as pesquisas que abordam a história da educação no período ditatorial, dentre as quais está a pesquisa sobre “*Relações de poder em uma escola pública de Vitória da Conquista/BA, no período da ditadura civil-militar no Brasil*”, de autoria da professora Elenice Ferreira, sendo as pesquisas em maior número aquelas que abordam os conflitos políticos envolvendo as disputas de poder entre grupos políticos locais. Dentre estes, estão os trabalhos de Dias (2001, 2008), Medeiros (2001, 2011), cujas abordagens acerca dos conflitos políticos locais, como resultado de contendas políticas antigas, na cidade Vitória da Conquista- Ba, constituíram para nós um suporte bibliográfico indispensável à análise das relações políticas no município, em um contexto de forte repressão política. A presente pesquisa está sendo norteada a partir da problemática central, qual seja: *De que forma a História foi ensinada na rede pública de Vitória da conquista no período da ditadura civil-militar?* Além das memórias de professores, lançaremos mão também de documentos escritos como de atas, livros ponto, diários de classe, pareceres, jornais locais, etc. No percurso inicial da pesquisa, ora apresentada, buscamos entender as condições históricas que marcaram o período recortado, bem como a forma como estas repercutiram nas diretrizes oficiais para o ensino da disciplina História, na educação básica, em Vitória da Conquista. Buscamos, de forma preliminar, compreender de que maneira o contexto histórico incidiu na prática pedagógica dos professores de História. Neste caso, estamos discorrendo aqui sobre essas ações de uma forma mais generalizada, a partir dos resultados de pesquisas já apresentados por outros pesquisadores (Fonseca, 1997), com enfoque na mesma temática, já que não dispomos ainda dos dados empíricos da pesquisa, em sua totalidade. Estes serão coletados a partir da análise documental, cujo *corpus*, já dispomos. Estamos fazendo uso de entrevistas semiestruturadas realizadas com os sujeitos da pesquisa, a saber: 6 (seis) professores que atuaram na educação básica, na rede pública

estadual, no município de Vitória da Conquista, no contexto em questão. Esta pesquisa encontra-se em fase de desenvolvimento, portanto, ainda não há resultados conclusivos. O seu percurso tem como horizonte identificar, por meio das narrativas e das fontes documentais e iconográficas, como se deu o ensino de História na rede pública de Vitória da Conquista durante a ditadura civil-militar. A pesquisa terá como principal fonte as memórias de professores, de onde buscaremos conhecer suas experiências docentes e as relações sociais e políticas estabelecidas por estes com outros sujeitos do universo educacional. As autoras que nos darão suporte na área de Ensino de História serão Cainelli e Schmidt (2004), Caimi (2001). Teremos como abordagem metodológica a História Oral⁸, pautada nos trabalhos de Meihy e Holanda (2007), Thompson, (1981). Assim também, no campo da memória, Pollack (1989) e Halbwachs (1990).

Palavras-chave: Ensino de História; Prática docente; História oral; Ditadura civil-militar; Vitória da Conquista/BA.

8 Conforme Amado e Ferreira (2002), existem diferentes posturas que advogam ser a história oral uma técnica, uma disciplina ou uma metodologia. Optamos por reconhecê-la como uma metodologia por entendermos que esta apenas estabelece e ordena procedimentos de trabalho tais como diversos tipos de entrevistas e as implicações de cada um deles para a pesquisa, as várias possibilidades de transcrição de depoimentos, suas vantagens e desvantagens e as diferentes maneiras de o entrevistador relacionar-se com seus entrevistados e as influências disso sobre o seu trabalho, funcionando como ponte entre teoria e prática. (Amado; Ferreira, 2002).

GPD 14. História, Linguagens e livros didáticos



O GPD volta-se ao debate da História e das Linguagens contemporâneas, bem como suas relações com os Livros Didáticos, pensando o campo das artes e indústria cultural; instituições e relações de poder em diferentes momentos históricos em diálogo com o campo artístico; análise de imagens estáticas e em movimento e suas relações históricas e sociais no campo do ensino da História. As linguagens contemporâneas ocupam, desde a segunda metade do século XX, um espaço privilegiado nos debates, embates e relações de poder que marcam a vida cultural em sociedade e, dessa forma, se constituem, igualmente, em novas epistemes e saberes acadêmicos. Nesse contexto, o GPD História, Linguagens e Livros Didáticos tem como objetivo central a análise das subjetividades, identidades, modelos literários, simbólicos e artísticos, bem como a discussão sobre as relações entre imagens e poder, a partir das contribuições da Antropologia, dos Estudos Culturais, da Linguística, dos estudos sobre Imagem e Cinema, Livros Didáticos, em especial, os de História, abarcando trabalhos com base em pensadores contemporâneos que colocaram a linguagem no centro da reflexão das Ciências Humanas e da escrita Histórica. Nesse sentido, este GPD acolhe trabalhos que se proponham a pensar a relação entre história e linguagens em suas mais diversas manifestações, procurando estabelecer métodos e abordagens do social e cultural no trabalho histórico em um diálogo iminente interdisciplinar.

Coordenação: Ana Paula Squinelo (UFMS); Flávio Vilas-Bôas Trovão (UFR)

O skate em São Paulo: a violência de policiais contra skatistas nos anos 1970

Bruno Henrique da Silva

Graduando em Licenciatura em História/UFMT. GEPHELC
bruno1skt@gmail.com

Thais Leão Vieira

Doutora em História pela UFU, com estágio pós-doutoral em História pela Usp.
Professora adjunta do Departamento de História e PPGHIS/UFMT. GEPHELC
thaisleaovieira@gmail.com

O tema deste trabalho é a violência de policiais contra skatistas nos anos 1970, partindo de um recorte do estado de São Paulo. Como objetivo principal buscamos compreender a violência que atingiu skatistas através de uma pesquisa nos arquivos digitais do jornal Folha de São Paulo. Esta análise procura compreender o que havia no skate para que a violência durante a ditadura militar estivesse presente e como a imprensa construiu uma associação do skatista com a marginalidade. A perspectiva preliminar que analisamos refere-se ao conteúdo das notícias em que os próprios skatistas reagem às formas violentas da polícia, da década de 1970. São raras as vezes em que o jornal busca o contraponto em relação à ação policial. Quando ocorre esta interação com os jovens, a parte publicada é quantitativamente inferior ao conteúdo destinado para a própria polícia. Consideramos que há uma busca, por via institucional, da liberação de determinadas ruas para a prática do skate. O principal argumento da polícia, de acordo com as notícias, foi relacionado ao problema do uso da via pública. Neste sentido, buscaremos apresentar as contradições dos fatos descritos pelos policiais em relação à prática do skate, pelos jovens. A ditadura militar esteve vigente durante o surgimento do skate em São Paulo. Não existem fontes precisas que apontam para uma data correta sobre o início da prática no Brasil. Entretanto, os noticiários da Folha de São Paulo permitem um estudo onde se possa compreender

como os leitores deste periódico foram influenciados, na década de 1970. Para refletirmos sobre a categoria de violência utilizaremos o autor Slavoj Zizek com sua obra intitulada *Violência*. O autor aborda o conceito a partir de três formas: a violência subjetiva, a objetiva e a simbólica. De acordo com Zizek a violência subjetiva, aquela reproduzida pelos aparelhos repressores do Estado, indivíduos maléficos, por multidões fanáticas é apenas a forma mais visível de violência das três mencionadas e neste sentido é preciso historicizar o conceito de violência objetiva por ela ter um novo sentido no capitalismo (Zizek, 2014, p. 23). Refletimos sobre o conceito de juventude com o roteiro teórico de Paula Guerra e Pedro Quintela a partir da obra intitulada *Culturas urbanas e sociabilidades juvenis contemporâneas: um (breve) roteiro teórico*. A proposta é pensar a ideia de juventude como “grupos de afirmação etária e geracional que se caracterizam por protestos múltiplos”. (Guerra; Quintela, 2016, p. 200). Para contribuir com o pensamento referente às fontes jornalísticas, o autor utilizado é Renée Barata Zicman, com o uso do artigo intitulado *História através da imprensa – Algumas considerações metodológicas*. Por volta dos anos 1970 a presença de um governo ditatorial influenciou nas publicações de vários editoriais. Nesta perspectiva, o autor apresenta condições específicas de análise que propõe encontrar a real intenção dos editores com suas publicações. Assim Zicman aponta que “Há uma linguagem específica da imprensa produzida pelo sistema global de informação, correspondente às diversas funções do jornalismo, e ligada ao próprio modo de produção jornalístico. Ela é composta por três elementos principais: a expressão escrita (textos, manchetes...), a expressão icônica (fotos, desenhos...) e a composição do jornal (distribuição dos artigos e colunas pelas páginas do jornal”. (Zicman, 1985, p. 91). Para pensar a violência contra os skatistas, em específico, o escritor também auxilia em sua obra com o método da análise temática. Segundo Zicman, para efetuar este tipo de análise, precisamos centrar as atenções na análise do conteúdo dos discursos. (Zicman, 1985, p. 91). Esta pesquisa encontra-se em fase de desenvolvimento. Buscaremos compreender o contexto histórico, os conflitos, a violência, a forma com que o periódico apresentou os fatos aos seus leitores, baseando no método para que possamos responder à indagação acerca do que é que havia no skate para que houvesse repressão policial.

Palavras-chave: Skate; Violência; Jornal Folha de São Paulo; Ditadura Militar; Juventude.

Análise das tecnologias de informação e comunicação em livros didáticos de História do PNLD 2017

Carlos Eduardo de Andrade Marchi

Mestrando em Ensino de História pelo ProfHistória/UFMT.
andrademarchi@gmail.com

A pesquisa em desenvolvimento no Mestrado Profissional em Ensino História (ProfHistória) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), apresenta como temática a questão das Tecnologias da Educação e o Ensino de História. Apresenta como problemática central a ideia de que a simples indicação de uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em livros didáticos de História não se efetiva em sua adequada utilização tanto por professores/as quanto por estudantes, na medida em que as orientações alusivas ao uso das TICs nos livros didáticos podem não contribuir para sua efetiva utilização e assim contribuir ou não para o Ensino de História. Possui como objetivos analisar a inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em livros didáticos de História; as orientações destinadas a docentes e discentes para uso das tecnologias indicadas no Livro do estudante e no Manual do Professor; identificar quais recursos tecnológicos estão presentes nos livros destinados tanto aos estudantes quanto a docentes. É uma pesquisa de ordem bibliográfica, tendo como referencial teórico/metodológico apontamentos de historiadores da Nova História como Robert Darnton para problematizar a questão das tecnologias de informação e comunicação e Roger Chartier para a problemática dos livros e de sua leitura ao longo da História. As pesquisas no campo do ensino de História e os referentes aos materiais didáticos de História tem como base os trabalhos de Alain Choppin e Circe Bittencourt. Apresenta como objeto à

Coleção didática “História, Sociedade & Cidadania” de Alfredo Boulos Júnior, 2015, 3ª edição, publicada pela Editora FTD, destinada aos anos finais do Ensino Fundamental, avaliada e distribuída pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do ano de 2017. A referida coleção é composta por quatro volumes, do 6º Ano do 2º Ciclo ao 9º Ano do 3º Ciclo para utilização nos anos de 2017, 2018 e 2019 e com o Código 0126P17042 no PNLD. De acordo com Guia do Livro Didático, é uma coleção do Tipo 1, ou seja, composta por doze volumes, com quatro Livros do Estudante impressos, quatro Manuais do Professor impressos e quatro DVDs dos Manuais do Professor Multimídia. Selecionamos como fonte de pesquisa o Manual do Professor de cada ano da coleção que apresenta as orientações aos docentes. Cassiano (2007) pontua que a Editora FTD é uma das mais antigas no mercado editorial brasileiro e não se enquadra em um grupo de editoras nacionais com gestão familiar. Foi fundada em 1817 na França pelo padre Marcelino Champagnat, membro da ordem religiosa dos Irmãos Maristas. Cassiano (2017) aponta que o Grupo Marista, no Brasil, possui na área educacional a Editora FTD, FTD Sistema de Ensino e Integra – Serviços Educacionais Integrados, como também inúmeras unidades escolares. Esse breve histórico demonstra que a editora FTD foi se transformando ao longo dos anos em um grande e importante grupo empresarial atuando no setor educacional do Brasil. Dessa forma, podemos perceber que seus materiais estão presentes tanto em escolas públicas, por meio de livros didáticos, quanto em instituições privadas através da comercialização de sistemas de ensino. No caso da Editora FTD e de outras como a Moderna, responsável pelo “Projeto Araribá – História”, o governo brasileiro é o maior cliente destas editoras na aquisição de suas coleções didáticas através dos recursos destinados ao PNLD. Conforme Cassiano (2007) pontua, a FTD mantém-se no rol de editoras que fornecem livros didáticos para o MEC desde a década de 1990, e ao que parece, prevalece uma parceria duradoura e altamente rentável para a empresa. Em uma breve consulta aos catálogos das coleções didáticas, buscando a coleção “História, Sociedade & Cidadania” de Alfredo Boulos Júnior com a editora, ela já consta na lista do PNLD desde o ano de 2008. No Livro do Estudante e no Manual do Professor do 6º ao 9º anos constam as orientações para os estudantes desenvolverem o “Blog da Turma”, uma página eletrônica para apresentarem os resultados de suas atividades e pesquisas. Dessa forma, percebemos a

intenção do autor em inserir a coleção no contexto das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), a partir da sugestão do uso de seus recursos, no caso o blog. De acordo com Leite et al (2014), “um weblog, blog ou blogue é uma página da Web cujas atualizações (chamadas posts) são organizadas cronologicamente como um diário. Para essas autoras, hoje em dia já se fala em blogs educativos, caracterizados pela facilidade de criação, publicação e atualização dos posts. Podem ser utilizados por professores para desenvolver projetos escolares interdisciplinares, integrados às atividades pedagógicas de modo a atender as necessidades de uma turma de estudantes ou de um determinado educando. Ainda pode ser utilizado por estudantes para apresentar resumos e atividades das disciplinas escolares e contribuir para uma aprendizagem colaborativa. No caso analisado da coleção “História, Sociedade & Cidadania”, o autor propõe a criação do blog para desafiar a turma a produzir e apresentar os resultados de suas pesquisas de modo mais “atraente”, devido a facilidade que possuem em lidar com as novas tecnologias. Analisando o texto que acompanha as orientações para o desenvolvimento do blog no livro do estudante, observamos que primeiro o autor ressalta que esse recurso será um fator desafiador e/ou motivador aos educandos a apresentarem os resultados de suas pesquisas de maneira mais “atraente”, ou seja, em um formato inovador, já que segundo o autor “as novas gerações tem familiaridade com as tecnologias e as redes sociais”, mas precisam de orientação no tocante a seu uso para fim pedagógico. (Boulos Junior, 2015). Percebemos também que tais orientações se configuram na apresentação de uma série de regras estabelecidas pelo autor para a elaboração do mesmo. Aborda como o blog deverá se apresentar, como os estudantes deverão se organizar em equipes para inserir os conteúdos a serem publicados, pensar os aspectos visuais, organizar os materiais a serem postados, selecionar a iconografia, manutenção e a cobertura de assuntos dentro e fora da escola. Ao final, ele recomenda que o professor também participe do blog, desempenhando a função de um editor para organizar os posts, analisar os comentários e deletá-los quando for necessário. Observamos que as orientações para desenvolver a proposta é uma questão a ser analisada, devido ser fundamental ter um guia para nortear a implementação de qualquer nova sugestão de atividade. No livro do estudante, percebemos que não há qualquer explicação sobre a definição de blog ou como este é desenvolvido

como página da internet, apenas como o mesmo deverá ser utilizado. Em nossas primeiras análises, verificamos que a coleção “História, Sociedade & Cidadania” figura como a primeira em números de exemplares distribuídos pelo governo entre as 14 coleções que constavam no catálogo do PNLD do ano de 2017, portanto está sendo utilizada em escolas públicas por todo país até o fim do ano letivo de 2019. A Editora FTD foi se transformando, ao longo de sua existência, em um grande e importante grupo empresarial do setor educacional no Brasil. Dessa forma, podemos perceber que seus materiais estão presentes em escolas públicas, por meio dos livros didáticos. Notamos que o maior cliente da editora FTD na aquisição de suas coleções didáticas é o governo brasileiro, por meio do PNLD. Percebemos a presença das TICs nos livros da coleção, a partir da indicação de desenvolvimento de um blog, uma página da internet para a postagem de diferentes assuntos. Porém, a maneira como está apresentada no livro, não contribui para sua efetiva implementação como um recurso das novas tecnologias que pode auxiliar o ensino de História.

Palavras-chave: Ensino de História; PNLD; Livro didático; Tecnologias; Aprendizagens.

A linguagem do muro escolar

Danielle de Marchi Tozatti

Doutoranda em Educação pela UEL.
daniellemarchi@uel.br

Sandra Regina Ferreira de Oliveira

Doutorado em Educação pela Unicamp, com estágio pós-doutoral em Educação,
Conhecimento e Sociedade pela Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO,
Buenos Aires/Argentina.

Professora associada do Curso de Licenciatura em Pedagogia e PPGEdU/Uel.
sandraoliveira.uel@gmail.com

Na perspectiva do cotidiano, as linhas se entrecruzam. Nesse aspecto, o historiador Michel de Certeau, oferece inspirações teóricas a toda investigação interessada em capturar dimensões fugidias da vida social, tais como as formas múltiplas que a experiência cotidiana assume na cidade e as práticas inventivas implicadas em diversas modalidades de consumo cultural, como as práticas de leitura, os modos de crer, as maneiras de caminhar, de morar, e de cozinhar. Dentre tantas possibilidades abertas pelo teórico fixemo-nos aqui na arte urbana impressa na cidade de Londrina-Pr, nas pinturas e grafites dos muros de duas escolas públicas desta cidade. Questionamos: o que os muros externos das escolas nos revelam? Por que nos interessamos pelos muros das escolas? O que os estudantes valorizam nas fachadas das escolas? O que os provoca? Estas e outras perguntas nos instigaram a ponto de pesquisarmos este espaço de socialização da fachada das escolas, este espaço que revela e instiga sobre o ambiente escolar. E assim seguimos pesquisando sobre a arte urbana, simbolizada pelos grafites e pinturas dos muros escolares. Procurando entender o papel da cultura, do estudo da cidade, das cidades educadoras e do grafite, da arte mural, além da criatividade, da linguagem e expressão visual e gráfica, para então localizarmos o papel da arte urbana e dos muros pintados nas escolas. A arte muda o comportamento humano e transforma a realidade, as mensagens verbais e não

verbais nos levam a refletir sobre nosso cotidiano sob outras perspectivas. O espaço aqui considerado, “cidade”, faz parte da formação, das experiências vividas e do aprendizado a partir das imagens e seus conteúdos. Buscamos assim a aproximação com o historiador Michel de Certeau (2014) e a experiência visual na mobilidade cidadã. Explorando, a abundância de novas possibilidades de análise da arte urbana na escola, que pede novas estratégias, novos conteúdos, novas formas de contextualização, de participação. As imagens construídas nos muros escolares podem redimensionar o olhar e a condição dos estudantes de observar o mundo. A imagem não somente cristaliza uma dada realidade social, mas responde ativamente às solicitações de seu meio, às exigências de sua classe, aos problemas morais, sociais e políticos de sua época. Pesquisamos e fizemos o levantamento fotográfico dos muros das escolas João Rodrigues e Vicente Rijo de Londrina, ambos receberam a arte urbana como instrumento de expressão e linguagem. Escola Estadual João Rodrigues da Silva, localizada no Conjunto Antares (zona leste de Londrina), fundada em 1998, com atualmente 593 alunos. Os muros de entrada foram grafitados e pintados em 2018, com a temática “Livros”, foram pintados os principais títulos explorados na escola e representados pela lombada, como se estivessem em uma prateleira de biblioteca. Agora o Colégio Estadual Vicente Rijo – Ensino Fundamental e Médio Profissional, localizado na Av. Juscelino Kubitschek, 2372, na região central de Londrina. Com 1.500 estudantes aproximadamente. Quase todos os anos recebe uma nova versão da arte urbana, muitos temas são representados, como racismo, preconceito, frases poéticas, feminismo, liberdade de expressão, e nos espaços não grafitados encontramos a pichação. Podemos avaliar as imagens obtidas com base no contexto escolar de disciplinas e projetos da escola, como no caso dos livros dispostos nos muros, enfatizando a necessidade da leitura e uso de determinados livros em disciplinas e projetos, além da exploração do grafite como expressão de contextos sociais, como nas imagens do colégio que utiliza temáticas sociais para expressar a curiosidade, a consciência, a necessidade de debates sobre temas atuais. Assim, o muro se torna a identidade do lugar, um cartão de visitas, um convite a entrar e conhecer. Relatos desses espaços coletivos que surgiram e desapareceram, mas que contribuíram para a valorização da cena da arte urbana. A arte urbana existe e resiste ao passar do tempo, mesmo que seja em movimentos

cíclicos, mas com potencial de intervenção cada vez maior. Os muros são os suportes favoritos para usar os sprays multicoloridos e ressignificar o lugar. O muro é símbolo da sociedade moderna e não por acaso também é o suporte favorito dos grafiteiros. O objetivo também é quebrar preconceitos e aproximar a sociedade em geral, longe de publicidade e propaganda, longe de imagens que nos induzem a consumir. O grafite pode, nem que seja por um momento breve, nos arrancar desse modo automático em que estamos submetidos no nosso dia a dia.

Palavras-chave: Educação; Linguagens; Arte urbana; Escola pública; Cidade.

A questão da moralidade e da censura na década de 1970: análise de “submundo da sociedade” (1973) de Adelaide Carraro

Elisa de Araújo Lopes

Graduanda do Curso de Licenciatura em História/UFMT.
elisa.lopes04@gmail.com

Thais Leão Vieira

Doutora em História pela UFU, com estágio pós-doutoral em História pela Usp.
Professora adjunta do Departamento de História e PPGHIS/UFMT. GEPHEL
thaisleaovieira@gmail.com

Analisar a obra literária “Submundo da Sociedade” (1973) de Adelaide Carraro e proporcionar uma reflexão relacionada à repressão da época a partir da discussão das moralidades e dos costumes percebendo como funcionava a manutenção desses valores é temática desse trabalho. Adelaide Carraro, escritora brasileira relata em sua obra questionamentos pessoais sobre a desigualdade social, critica os padrões estabelecidos. A obra aborda questões vivenciadas pelo protagonista chamado de Zé, o personagem que enreda toda a história escrita por Adelaide Carraro neste livro. Zé, uma criança negra, ficou órfão muito cedo e por isso, aprendeu a cuidar de si. Durante a trajetória de Zé em São Paulo, passa por muitas dificuldades para entender o ambiente em que vivia, pois almejava ser da alta classe, porém tudo que presenciou e ainda pelo racismo presente no contexto, mostra o quão a margem estava para se inserir nesse meio. Adelaide Carraro, relata a história que está ligada à memória da sociedade, as feridas presentes na humanidade. O submundo é para aqueles que não encaixavam nos padrões

da alta classe, eram excluídos, pois, não condiziam com seu modo de vida. Mostrar o submundo que viviam essas pessoas, bem como as prostitutas, crianças de rua, quem é excluído por ser negro e pobre. Outro aspecto importante dessa obra, a forma como as cenas de sexo é descrita pela autora, possuem detalhes minuciosos, tal como, penetração do homem com a mulher, desejo tanto da mulher e do homem, mordidas e chupões nos seios por exemplo. Grande parte do livro, de alguma forma traz à tona a questão dos desejos sexuais e questões que moralmente não eram aceitas pela sociedade. Nessa perspectiva, Adelaide Carraro, relata em suas obras questionamentos pessoais sobre a desigualdade social, crítica os padrões estabelecidos para sociedade. A narrativa da autora proporciona reflexão ao leitor com relação ao preconceito, desejos e tabus relacionado ao sexo e a distinção das classes presente nesse contexto. Assim, a edição foi cassada pela censura militar, considerando seu conteúdo abusivo ao qual ofendiam a moral e os costumes da época. O fato de confrontar em suas narrativas os “bons costumes” da sociedade conservadora. A questão dessa pesquisa é entender o contexto de forte repressão militar mediante a censura e monitoração dos meios de comunicação brasileiro. A escolha do período parte de um aspecto importante referente as mudanças dos padrões e comportamentos e por isso entender quais eram esses padrões exigidos na sociedade patriarcal. Além disso, discutir questões sobre a moralidade muitas vezes atrelada a sexualidade e desse modo entender o porquê dessa classificação erótica nas obras da autora. Diante disso, a obra “Submundo da Sociedade” é classificada como erótica pela censura brasileira, tanto que ocorreram denúncias referente ao que de fato deveria ser exposto nas bancas e livrarias. As autoridades da época estavam incomodadas com esse tipo de conteúdo considerados amorais. No Sistema de Informações do Arquivo Nacional (SIAN), possui um dossiê indicando o processo DICOM n. 67.657, carimbado pelo Ministério da Justiça de Divisão de comunicação como documento sigiloso. O ofício n. 26 de 19 de outubro de 1975 em Brasília, neste dossiê as informações destinadas ao Senhor Ministro sobre as publicações expostas em bancas de jornais com fundo subversivo e propondo um plano de ação contra corrupção moral sugerindo verificar essas publicações e proposta para censurar a literatura pornográfica. Nesse sentido, a pesquisa parte da análise da perseguição às obras literárias consideradas pornográficas e quais

motivações da censura, visto que intensificaram nos anos de 1970. A natureza da repressão associada a preocupações ideológicas referente a moral e aos bons costumes. O objetivo dessa pesquisa parte da contextualização da década 1970, através da obra literária “Submundo da Sociedade” de 1973, sobre o discurso de moralidade e censura da obra. A análise conduzida será a partir da conjuntura do contexto da ditadura militar para compreensão de seu tempo, devido ao período opressor ao qual a obra de Adelaide Carraro se insere. A literatura, faz parte de um discurso, uma representação para expor o que quer que seja lido. Por isso, o historiador ao analisar suas fontes, precisa fazer a crítica para entender o sentido do que foi produzido e para quem foi direcionado. A pesquisa é conduzida com a abordagem metodológica referente a literatura, relacionada a obra “Literatura e sociedade” do crítico literário, Antônio Cândido. Produz uma análise sobre a literatura e relaciona com o meio social. Desenvolve sua obra, como se fosse um manual para que haja uma análise sobre o que representa uma obra literária, como estabelece a construção dos fatos por meio da narrativa. Nesse sentido, a análise da construção narrativa relacionada a um discurso produzido será relacionada nesse trabalho sobre a perspectiva dos métodos da história. O aspecto de criação literária, baseado em comportamentos, experiências e parte de uma mentalidade como representação da construção ficcional e a mistura com o real acontecido presente em uma literatura. Nesse sentido, analisar a construção estética da obra de Adelaide Carraro e entender o condicionamento da obra a partir do contexto inserido. Geralmente é mais nítido perceber a construção da sociedade a partir da obra de um autor e diante disso, analisar a autonomia do escritor e sua forma de escrita. Dessa maneira, diálogo com a autora Sandra Jatthy Pesavento, em seu artigo “A Cultura e Representações, uma trajetória” aborda reflexões sobre a História e a concepção de cultura para os historiadores se assemelharem aos antropólogos. No sentido de compreender a cultura como produção social, expressões que refletem o tempo em que vivem, a prática condicionada ao modo de ser. Para compressão de uma perspectiva da censura moral, aproveito a dissertação de Mestrado em História Social do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro “Salvando a pátria da pornografia e da subversão: a censura de livros e diversões públicas nos anos 1970”, do autor Douglas Attila Marcelino. De modo que seu

objetivo foi analisar a censura de livros desempenhada nos anos de 1970, enfatiza a existência de duas censuras distintas (censura moral e censura político-ideológico). Na parte II da tese com subtítulo: “Censura política e literatura em meados da década” o autor apresenta o ano de 1970 marcado pela expansão do mercado editorial de livros, ampliando conseqüentemente a procura de livros literários. Ademais, a moral estabelecida pelos militares baseava em padrões de comportamentos que a população deveria seguir e por meio dessa intervenção de valores morais muitas obras literárias foram consideradas pornográficas por descreverem sobre os desejos sexuais do ser humano, como o caso da Adelaide Carraro, além de criticar diretamente o governo e a alta sociedade. A ditadura militar buscava silenciar escritores, músicos, movimentos de manifestação que criticassem o regime militar, que abordassem temas de conotação sexual ou crítica à política ou seja, tudo que confrontasse o moralismo conservador. Nesse contexto de ditadura militar sobre uma construção da sociedade patriarcal e conservadora que instaura a repressão àqueles que confrontam a ordem estabelecida pelo regime militar; foi instaurada forte censura da imprensa e de livros literários considerados como subversivos para a moral e os bons costumes.

Palavras-chave: Moralidade; Censura; Literatura.; Ditadura civil-militar; Brasil contemporâneo.

Madame Satã: interpretação sincrônica entre obra e recepção

Felipe Biguinatti Carias

Doutorando em História pela UFMT. Bolsista Capes. GEPHELC
felip.ufmt@gmail.com

Thais Leão Vieira

Doutora em História pela UFU, com estágio pós-doutoral em História pela Usp.
Professora adjunta do Departamento de História e PPGHIS/UFMT. GEPHELC
thaisleaovieira@gmail.com

O começo do século XXI foi um período de grande destaque para o cinema nacional. O Brasil, por conta do cinema, estava sendo comentado nacional e internacionalmente. Obras como, *Cidade de Deus* (2002), de Fernando Meirelles e Kátia Lund e *Tropa de Elite: Missão dada é missão cumprida* (2007), de José Padilha marcaram o imaginário de gerações. E, diante dessa grande repercussão, as análises e as críticas cinematográficas foram das mais plurais possíveis. Foi a partir de *Cidade de Deus* que Ivana Bentes cunhou o conceito “Cosmética da Fome” em diálogo com a famosa discussão de Glauber Rocha sobre a “Estética da Fome”. Uma parte significativa da crítica acadêmica e jornalística olhou para as obras como produções mercadológicas, de estética rápida e destituída de reflexão em prol da coletividade. Desse modo, a sua perspectiva seria de incentivo ao imaginário individualista e ao capitalismo do “salve-se quem puder”. Perspectiva de debate diferente da produção do *Cinema Novo*, que ajudou a consolidar o arquétipo do “fora da lei” que assume o compromisso com a coletividade. No entanto, em que medida a crítica de Ivana Bentes, Ismail Xavier, Marcelo Ikeda, Lúcia Nagib, entre outros críticos, ajuda na compreensão das obras? Ou, em que parte, taxar a produção do começo do século XXI apenas como filmes mercadológicos e individualistas não prejudica na sua inteligibilidade? Apresento a hipótese que os respectivos autores analisaram as obras à luz da acepção de política

para o *Cinema Novo* e, conseqüentemente, perderam a potência reflexiva e política que as obras suscitaram no seu ano de produção. Para maior direcionamento da sustentação da hipótese, analiso a obra *Madame Satã* (2002), de Karim Aïnouz. *Madame Satã* é um drama que narra a história de João Francisco dos Santos, notório malandro carioca que residiu por muitos anos na Lapa da década de 1930. O recorte temporal da narrativa perpassa a vida de João Francisco antes da transformação para Madame Satã. Para a análise da obra foi necessário observar três pontos centrais. Primeiro, o lugar social de produção da obra e o diálogo estabelecido com outros filmes do mesmo gênero; segundo, a crítica cinematográfica/recepção e a observação dos efeitos que a obra fabricou no horizonte de expectativa do público; e, terceiro, em diálogo orgânico com os pontos anteriores, o campo estético da obra. Nos momentos iniciais do filme, antes do primeiro ponto de virada da narrativa, João Francisco dos Santos (Lázaro Ramos) trabalha em um cabaré chamado Vitória dos Anjos. A sua função é acompanhar a personagem Vitória (Renata Sorrah) nos preparativos da sua apresentação noturna. Ao longo da narrativa, percebe-se que o maior desejo de João Francisco é se apresentar assim como a sua patroa. Porém, posto que dificilmente será ocupado devido as relações racistas daquela sociedade. No entanto, o primeiro ponto de virada da narrativa não perpetua o drama de lágrimas fáceis. É nesse momento que João Francisco se rebela e agride os seus patrões. A ação provoca o espectador a pensar em algo diferente, que interrompa o ciclo racista da sociedade brasileira. Depois da atitude de emancipação a personagem segue a vida de “malandra” ao cometer pequenos trambiques e furtos com a sua companheira Tabu (Flávio Bauraqui). Sendo esse os primeiros passos para a metamorfose de João Francisco para Madame Satã. Desse modo, apresento a hipótese que o cinema do começo do século XXI não é individualista e esvaziado de projeto de coletividade, mas obras que atraem o grande público para a construção de algo diferente. Porém, não podemos negar o papel fundamental do capitalismo nesse processo, algo que deve ser criticado, como Gilles Lipovetsky aponta ao discutir sobre o mundo transestético, no qual inter-relaciona todos os campos ordinários em espetacularizações vazias de debate crítico. Segundo a “Estética da recepção”, de Hans Robert Jauss, a interpretação da obra artística se articula na produção do efeito entre o campo semântico da obra e o campo

interpretativo fabricado pelo espectador. Ou seja, ao debruçar sobre a crítica e a recepção, foi possível perceber que *Madame Satã* gerou outro horizonte de expectativa, não pela ótica do individualismo e, sim, pela perspectiva da potência, da simpatia e da admiração. Michel de Certeau, no livro *História e Psicanálise*, faz uma interpretação intrigante sobre a relação entre Freud, literatura e a história. Para o autor, sem a literatura – e qualquer expressão artística –, não há historicidade. Por quê? Porque todas as produções de conhecimento que se propõem racional e fidedigna acabam planificando a diferença, a percepção para o sensível e o *não-dito*. Tudo em nome da operação historiográfica que apaga a relação entre sujeito e objeto. Aguçar a sensibilidade a partir das expressões artísticas auxilia no exercício de alteridade com o objeto e o tempo histórico estudado, no qual permite outro acesso ao campo do saber. O objeto deixa de ser um substantivo normatizado e criado pelo pesquisador e passa a ser *devir* constante de saber e reflexão sobre os traumas da *memória histórica*. Projeção que permite compreender o contraditório no âmago do objeto. Neste caso, a polissemia entre cinema mercadológico e efeito de alteridade.

Palavras-chave: História; Cinema; Estética da recepção; Racismo; Brasil contemporâneo.

“Começar de novo e contar comigo!”: Autonomia feminina na TV brasileira em Malu Mulher (1979-1981)

Isabella Christina

Graduanda do Curso de Licenciatura em História/UFMT. GEPHELC
isabellachristina14@gmail.com

Thais Leão Vieira

Doutora em História pela UFU, com estágio pós-doutoral em História pela Usp.
Professora adjunta do Departamento de História e PPGHIS/UFMT. GEPHELC
thaisleaovieira@gmail.com

Este trabalho tem como proposta a análise da minissérie brasileira, Malu Mulher (1979), criação de Daniel Filho, com o intuito de apontar as problemáticas abordadas na série, tendo em vista o governo regente da época, juntamente com a censura imposta por ele. Em sua obra, Daniel Filho (1979), aborda questões polêmicas da época – algumas se perpetua ainda atualmente – como o aborto, o desquite, a mulher no mercado de trabalho – vale ressaltar que é como cientista social – além de ser uma mãe solteira. Esses aspectos iam no sentido contrário do que a classe média pregava como importante e essencial para uma mulher, que basicamente era pautado nos pré-requisitos “bela, recatada e do lar”. Malu Mulher quebrou com padrões e se levantou uma série de discussões que borbulhavam na época, causando transformações e apontamentos sociais. A problemática envolvida nessa pesquisa é a mulher dos anos 1970 e 1980, tendo em vista as questões políticas de repressão e o auge de uma sociedade conservadora de direita antidemocrática, sendo assim autoritária, e com isso, entender os padrões pré-estabelecidos pelo patriarcado marcado com o militarismo, bem como a relação da mulher com a arte, televisão e as questões do próprio enredo,

como a relação com o desquite (podendo inclusive ser relacionado com a vida pessoal da atriz Regina Duarte, a qual passava pelo mesmo processo da personagem interpretada), a independência financeira e a maternidade. Essas questões, são base para outra problemática apontada na série que é o ser feminino com vontades próprias e liberdades, envolvendo nesse âmbito o orgasmo feminino – muito abordado na época, que infelizmente era tabu ou indicado como um mito – e o aborto como uma decisão que cabe a mulher – este altamente criticado pela ala conservadora e religiosa. Portanto, esta pesquisa consiste em analisar todos esses fatores, dado a história presente que continua reproduzindo esses preconceitos, misoginia e sexismo, sempre pautado e justificado como bons costumes e valores morais, que em sua maioria se fundamentam nas questões religiosas cristãs. O objetivo dessa pesquisa é compreender a relação da sociedade de 1970 e 1980, com os tabus compreendidos na época e a maneira que a série *Malu Mulher* (1979) e a própria atriz Regina Duarte (*Malu*) vão abordar no canal aberto sobre as questões mais problemáticas envolvendo o corpo da mulher e sua liberdade como ser humano – seja ela sexual, financeira e doméstica. Dessa maneira, este trabalho irá indicar a arte em compreensão com a sociedade, vinculada intimamente, sendo assim um dependente do outro, influenciando de maneira direta e indireta. Esther Hamburger, em “Diluindo Fronteiras: a televisão e as novelas no cotidiano” (2000), aborda a importância política e social da cultura de massas, por justamente tomar a frente de, se não como formação da opinião de massa, pelo menos uma influência para o levantamento de discussões. Também incluiremos os textos de Maria Hermínia Tavares de Almeida em parceria com Luiz Weis – *Carro zero e pau de arara: o cotidiano da oposição de classe média ao regime militar* (2000), em que será levantado discussões como o divórcio nos anos 1970 e 1980, decorrendo-se da aprovação da lei de divórcio de 1977 e a repercussão no âmbito social, o qual tem como base matrimonial, a moralidade religiosa cristã ratificado pela instituição da igreja. Além da posição da classe média intelectualizada no período da ditadura com as intervenções do conservadorismo tanto na vida pública, como na vida privada e o movimento de contracultura como objeto de contestação do autoritarismo. Quanto às questões sociais, no que diz respeito ao divórcio, chamado de descasamento ou desquite, o artigo de Silmara Dela Silva e Fernanda Luzia Lunkes, intitulado “E o casamento acabou:

uma análise do arquivo de Veja sobre o imaginário da mulher divorciada” (2014), produz uma análise de comparação de uma edição da revista *Veja* de 1979 com a edição de aniversário de 45 anos da revista no Brasil. Na análise da edição que nos interessa (1979), indica uma reportagem sobre a “Malu Mulher” (1979), a qual aborda “a mulher descasada” como um genérico para o que seria uma nova categoria social, buscando caracterizar e distinguir da mulher casada, abordando questões morais. Além disso, será consultado jornais da época com o recorte temporal de 1979-1989. O periódico abordado será o Folha de São Paulo, o qual descreve em sua edição 69.419, uma crítica às minisséries desenvolvidas por Daniel Filho como os “enlatados” se referindo às séries genéricas dos Estados Unidos, mesmo o diretor deixando explícito a sua vontade de fazer algo original do Brasil. Além disso, também será analisado a edição 69.688 a qual descreve a censura de dois episódios de Malu Mulher (1979) – De repente, tudo novamente (programado para passar dia 07/06/1979) e Ainda não é hora (também programado para o dia 14/06/1979), cujo tema era pílula abortiva e o aborto, além disso o periódico também indica uma abertura da TV brasileira lenta e gradual, apresentando o aborto como uma discussão de âmbito mundial porém que a censura brasileira não considera um tema a ser discutido para a realidade dos anos 1970-1980, o que pode sugerir uma negligência por parte do estado quanto a políticas públicas. Assim, esta minissérie teve um grande destaque nos principais veículos de notícias, tendo como tema a censura e os episódios proibidos, e no que diz respeito ao desquite, tanto para o lado feminino quanto masculino – como é possível observar na coluna do Jornal Folha de São Paulo (28/11/1979) quando aborda a reportagem do Globo Repórter sobre o desquite do homem brasileiro, jogando com várias questões no que se refere à moral, conservadorismo, bons costumes, até ao feminismo e liberdade sexual, todos postos em contradição – contudo, dando mais relevância ao lado masculino o qual não ganha tanto destaque no programa. Junto ao apoio do movimento de contracultura, muitos dogmas sociais serão debatidos baseados nas novelas e minisséries, e Malu Mulher por sua vez, tratará dos mais polêmicos tópicos como liberdade sexual desvinculada do matrimônio, aborto e as desassociações do feminino na vida doméstica – alguns desses temas tiveram episódios censurados. Malu Mulher continua sendo uma obra com assuntos atuais, e por esse motivo é

importante entender as problemáticas, o tempo histórico em que foi gravado e a repercussão na mídia e sociedade da época, para assim trazer as questões atuais e debater os tópicos abordados. Portanto, é compreendido a importância da minissérie *Malu Mulher* (1979) para a sua época, engendrando as questões de pautas feministas, vinculadas com os principais problemas sociais da época, servindo assim como um apontador dos tabus enfrentados na sociedade ditatorial, levando em consideração a grande repressão por parte do governo quanto a censura de tudo aquilo que não se encaixava no padrão de conservadorismo – bons costumes e moral cristã. Pode-se relacionar também com as principais questões do presente no que diz respeito ao ser feminino e suas liberdades – sendo assim uma história de longa duração que se perpetua desde a época da minissérie.

Palavras-chave: Televisão; Minisséries; *Malu Mulher*; Autonomia feminina; Costumes.

Fotografia e gênero: a representação de mulheres africanas na 1.ª Exposição Colonial Portuguesa de 1934

Karla Ribeiro G. Mesquita

Mestranda em História pela UFMT. GEPHEL
karlamesquita_45@hotmail.com

Thais Leão Vieira

Doutora em História pela UFU, com estágio pós-doutoral em História pela Usp.
Professora adjunta do Departamento de História e PPGHIS/UFMT. GEPHEL
thaisleaovieira@gmail.com

O presente estudo pretende abordar questões relativas à construção do imaginário europeu sobre o gênero feminino em África. Utilizando recursos imagéticos, mais precisamente, fotografias tiradas antes e durante a 1ª Exposição Colonial do Porto de 1934. Pretende-se analisar a forma como as mulheres vindas do continente africano foram retratadas, discutindo como e porquê o corpo feminino foi objeto da propaganda colonial e sua relevância para o momento estudado. A Exposição Colonial Portuguesa foi inaugurada em 15 de junho de 1934, inicialmente na sessão solene no Palácio da Bolsa e no dia 16 de junho no Palácio dos Cristais, ambos na cidade do Porto. No Palácio dos Cristais, escolhido especialmente para acolher o evento de grande porte, a mesma ficou exposta por três meses e meio, protagonizando um acontecimento muito simbólico para Portugal e a sociedade da época. A Exposição contava com diversas sessões e inúmeras salas temáticas, sendo as dimensões do Palácio 150 metros de comprimento e 72 metros de largura, dividido em três naves, onde foram erguidos cerca de quatrocentos pavilhões. Na historiografia, ela surge ora como empreendimento com fins lucrativos (no sentido capitalista) ora como missão no sentido trabalhista, produtivo.

Na nota de abertura, a “ideia colonial” aparece associada a “idealismos humanitários” e a valorização das colônias através de uma política colonial sustentada em duas vertentes: na humanização dos africanos pela educação e bem-estar, enquanto missão, e na rentabilização das riquezas, em particular dos solos e subsolos, como forma de calar críticas ou prevenir cobiças, fins que pressupunham a existência de uma “propaganda”. A Fotografia Colonial enquadra-se no chamado “fotójornalismo” que é uma atividade singular que usa a fotografia como um veículo de observação, informação, análise e de opinião sobre a vida humana e as consequências que ela traz ao mundo. A Fotografia Colonial mostra, revela, expõe, denuncia, opina, ela dá informação e ajuda a credibilizar a informação textual, e pode ser usada em vários suportes, desde os jornais e revistas, às exposições e aos boletins de empresa. Assim sendo, muitas fotografias analisadas foram tiradas nesses espaços produzidos para a ocasião. Fato que demanda um olhar crítico do pesquisador; uma vez que não apenas as poses são montadas a pedido do fotógrafo, mas o ambiente também é constituído com algum intuito. Não obstante, além de seu legado, a exposição ainda teve como resultados a produção de um Álbum Comemorativo, um Álbum Fotográfico e um documentário. A proposta fundamental desta pesquisa é discutir a problemática das representações sociais sobre os africanos, em particular sobre a mulher africana na 1ª Exposição Colonial do Porto. Diante disso algumas indagações circundam essa pesquisa, são elas: por que a nudez e a sexualidade das mulheres africanas foram tão exaltadas nas fotografias? Uma vez que o objetivo maior da exposição era exibir as conquistas territoriais, o poderio econômico e o esforço civilizador, qual o intuito em vislumbrar sexualmente corpos africanos? Principalmente, quando mulheres de outras regiões, como da Índia e de Macau não foram retratadas dessa forma, qual o interesse por trás da sexualização de africanas e “indígenas”? O objetivo desse trabalho é analisar de que forma as mulheres africanas foram retratadas nas fotografias da Exposição de 1934, com vistas a apresentar o modo pelo qual o processo colonizador as representou com signos marcados pelo gênero, e raça/etnia na Europa, reverberando em representações culturais contemporâneas. Para pensar as questões que serão abordadas nessa pesquisa vamos utilizar três conceitos que serão de primordial importância, sendo eles, o conceito de imaginário, identidade e gênero. A pesquisa assenta suas bases teóricas

para estruturar a ideia imaginário, por meio da aproximação ao conceito de imaginário em Gilbert Durand (2002) que o caracteriza, dentre outros modelos complexos, como um conjunto de elementos simbólicos. Ainda, como argumenta Judith Butler (1990), as identidades funcionam por meio da exclusão, para tanto é necessário analisar a construção das identidades pelos discursos de gênero, racialização e sexualização do sujeito. A partir daí, ao buscar uma explicação histórica/social/cultural novas narrativas podem ser criadas e muitas pessoas podem reconhecer-se naqueles sujeitos antes expostos de maneira conformada e submissa, retomando então um conceito muito atual, a representatividade. Para Scott o gênero como categoria de análise surge como uma nova forma de se pensar a “História da Mulheres” numa perspectiva que possibilite atravessar as hierarquias do masculino e feminino, a fim de reverter seus funcionamentos e as as categorias binárias de pensamento. Outrossim, segundo a definição o gênero também é “um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças entre os sexos” e também “forma primeira de significar as relações de poder”. (Scott, 1990). A propósito do procedimento metodológico, o historiador italiano Carlo Ginzburg será base para este estudo, pois propõe que o pesquisador perceba as análises de indícios que possibilitam chegar à interpretações seguras. Para ele, tanto a História, quanto outras disciplinas que utilizam da pesquisa para chegar a algum resultado necessitam usar ferramentas de “indícios, signos e rastreamento de sinais”, que fazem compreender seu funcionamento com base no maior número possível de variáveis. (LEVI, 1992). Dessa maneira, o estudo sobre as fotografias da Casa Alvão também será pautado pela microanálise, visando reduzir a escala do procedimento analítico, e percebendo as particularidades e os detalhes do objeto em questão: a mulher africana. A fim de integrar diferentes dimensões, ainda considerando a abstração e a heterogeneidade, já que fatos que possam parecer insignificantes podem ser úteis na interpretação do todo. A proposta é dialogar sobre o uso de fontes fotográficas, tomando como base os indícios, os vestígios, os sinais pouco perceptíveis aos olhos do pesquisador, que podem revelar áreas da produção cultural de agentes e sujeitos históricos. (Gregolin, 2011). O propósito deste trabalho é analisar fontes fotográficas produzidas pela Casa Alvão durante a Primeira Exposição Colonial do Porto, de 1934, focando nas representações do gênero feminino e fazendo uma reflexão crítica acerca

das mesmas por meio da microanálise. Tal qual, desempenhamos também uma reflexão relativa ao imperialismo português no contexto salazarista e o novo modelo de colonização, verificando suas rupturas e continuidades. Pensando o neocolonialismo dentro dessa lógica de governo, motivados em expandir seus interesses economicamente e construir um imaginário europeu sobre o continente africano, seu povo, costumes e etnias. Mesmo a pesquisa estando em seu início e tendo aqui seus primeiros resultados permitiu que pensássemos sobre a importância da Primeira Exposição Colonial do Porto como um espaço que reforçou noções sobre os povos colonizados, enfatizando a diferença racial, a incapacidade intelectual versus disponibilidade corporal, a submissão e a subserviência compulsória. Além disso, muitas questões ainda permeiam o estudo e acreditamos que ao longo do processo de pesquisa serão respondidas e outras indagações poderão surgir, como todo processo historiográfico.

Palavras-chave: História; Fotografia; Discurso colonial; Gênero; Mulheres africanas.

Grande Otelo: o corpo negro na cultura popular e na produção cinematográfica brasileira (1940 - 1984)

Raisha Conceição Silva

Graduanda do Curso de Licenciatura em História/UFMT. GEPHEL
contatraisha@outlook.com

Thais Leão Vieira

Doutora em História pela UFU, com estágio pós-doutoral em História pela Usp.
Professora adjunta do Departamento de História e PPGHIS/UFMT. GEPHEL
thaisleaovieira@gmail.com

Analisar a construção do personagem Grande Otelo, vivido por Sebastião Bernardes de Souza Prata, que desde menino, nos lugares em que frequentava, conheceu a música e a dança e não se afastou mais dessas e das outras formas de arte. Em mais de trinta anos de carreira, passou por diversos trabalhos entre teatro, rádio, televisão e cinema, além de suas composições musicais. Otelo teve uma longa carreira no meio do entretenimento e se destacou por usar seu corpo, negro e de baixa estatura, como ferramenta para sua atuação e seu humor, fazendo complementos entre suas experiências de vida e seus personagens que o tornavam único aos olhos do público e crítica. Com sua estreia numa companhia circense na cidade em que nasceu, Uberabinha em Minas Gerais, aos sete anos de idade, usando travesseiros para simular o corpo feminino e dividindo o picadeiro com palhaços, foi o começo de seu contato com a arte. Mais crescido, viria interpretando personagens cômicos, declamando longos poemas e se arriscando em outros idiomas. O pequeno Tião, como era conhecido antes de se consagrar como Grande Otelo, impressionou o público com sua desenvoltura e claro, gerou muitas risadas de quem o assistia. Sua cidade natal foi apenas o começo: teve contato

com o eixo de produção de entretenimento da época, Rio de Janeiro e São Paulo e dali não se afastou mais. Se consagrou interpretando personagens que carregavam consigo algo particular: o estereótipo. Do negro malandro, carioca, sorridente e mulhereiro, sempre querido pelas pessoas ao seu redor, ao mesmo tempo em que afeito aos pequenos golpes para sobreviver. Dentro de suas participações, os personagens foram colocados dentro de posicionamentos como o de ter o homem negro do lado de fora do mundo das coisas boas ou sobre como os homens negros são castigados por desejarem se casar com mulheres brancas. A pesquisa procura compreender o contexto em que Grande Otelo se insere dentro do teatro e cinema brasileiros, como os personagens que interpretou se relacionavam com sua própria história pessoal além de buscar e compreender, quando possível, as influências que sua cor inseriu em seus trabalhos e mentalidade. Com toda sua trajetória, se tornou um ícone dessas mídias ainda vivo, mas passou por idas e vindas com a chegada da segunda fase do teatro marginal no eixo Rio de Janeiro – São Paulo em que se localizava, que tinha uma visão diferente do negro e ele acabou sendo deixado em segundo plano, reconquistando seu destaque quando esse movimento passou pela terceira fase e sua figura voltou a ser valorizada. O objetivo parte de estudar o quanto o racismo estrutural pode ter sido um entrave e impedido maiores trabalhos, maior ascensão e como Grande Otelo poderia ter aproveitado muito mais seu talento caso tivesse as oportunidades para tal. Diante disso, explicar a construção da persona cinematográfica que o levou ao sucesso, mas não foi lapidada apenas por seus trabalhos, mas mesclava o profissional e o pessoal, como expõe Pereira (2004): “A vida, o corpo e a própria tragédia do ator viravam matéria-prima de sua *persona* cinematográfica, e posteriormente memorialística, que ganhava agência própria através dos filmes, notícias de jornais e nas lembranças de cada espectador.” Grande Otelo, em si mesmo, incorporava diversas construções culturais pelas quais passou, da sua cidade de origem e das festas de carnaval, da atuação desde pequeno aos ambientes que frequentava, como o local de trabalho da mãe, em que teve contato com o samba e outros ritmos. Em suas atuações, tudo isso era colocado com o personagem e lhe davam esse caráter único. Ele foi o resultado de suas experiências e soube usá-las em seu favor, chamando atenção para uma realidade vivida por ele que para muitos era distante. Conseguiu colocar pessoas, alheias ao seu passado e história

de vida, dentro da sua vivência e conseguiu, com uma naturalidade só sua, fazer rir. A pesquisa se orienta buscando nos filmes e nas peças de teatro as fontes necessárias. Com isso, também, a busca é literária, seja acadêmica, com outras pesquisas que giram ao redor do assunto, sejam na pessoa do próprio Grande Otelo, o racismo, o teatro do século XX e o cinema brasileiro com a criação da Atlântida, a companhia que recebeu o ator e onde se consagrou com diversos títulos, como Matar ou Correr (1954) ao lado de seu grande parceiro de cena, Oscarito. A companhia foi muito bem-sucedida no gênero das chanchadas, filmes de baixo orçamento carregados de comédia e muito popular naquele período. Nesse sentido, os trabalhos de Tadeu Pereira dos Santos e Luis Felipe Kojima Hirano dialogam com o objetivo da pesquisa e são os escritos que fundamentam parte dela para tratar da pessoa e profissional Grande Otelo. Aproveito, ainda, para citar o trabalho de conclusão de curso de Clarice Paixão de Souza, da Casa de Artes de Laranjeiras (CAL), no Rio de Janeiro, intitulada “Grande Otelo e a arte da negociação” para tratar de como fatores externos ao mundo artístico influenciam diretamente nele, em como o que acontece na economia e política nacionais cruza-se com a história do Grande Otelo que absorve tudo o que lhe afeta ou preocupa e coloca isso como arte, nas telas de cinema ou nos palcos de teatro, convertendo tudo o que lhe era desfavorável em vantagem. Por hora, percebe-se que a construção da persona de Grande Otelo. O ator passou, por exemplo, pela mudança do cinema causada pelo Estado Novo, de Getúlio Vargas, com a política de embranquecimento e semelhança com os padrões americanos de beleza e cinema. Não havia espaço para ele no que essa estética buscava e no que ela queria representar. É necessário analisar esse contexto que afetou as produções artísticas no país. Um homem negro, de humor fácil e representando o malandro, símbolo que afastava totalmente o caráter internacional e puxava para fora as raízes brasileiras poderia não passar ileso pelo período. Sabe-se, por enquanto, que ele os contemplava dizendo o que queriam ouvir e usava de sua atenção aos ambientes que frequentava para fazer rir sem que a plateia se sentisse ofendida ou incomodada. Nesse caminho, observa-se que é importante não somente construir conhecimento sobre a figura Grande Otelo, mas compreender o que o levou a ser quem era, seu passado, sua cidade, seu crescimento, uma vez que de todos esses lugares veio a sua formação que, lapidada por ele, fazia sucesso nos palcos e

nas câmeras. A censura que sofreu, seja midiática, seja social ou seja política, não afetou seu trabalho, mas os acontecimentos pessoais, sim. A mistura entre criador e criatura que criaram uma figura complexa e admirável que mudou o cinema e teatro brasileiros. Entender o crescimento de Sebastião Prata é entender quem era, o que pretendia fazer (e fez) Grande Otelo.

Palavras-chave: História Cultural; Cinema nacional; Grande Otelo; Personagem; Racismo.

A história local como ferramenta no processo de Ensino e Aprendizagem Histórica: o caso do município de Guarantã do Norte (MT)

Roberta Siqueira de Souza Antonello

Mestrando em Ensino de História pelo ProfHistória/UFMT.
Professora de História na rede de ensino estadual de Mato Grosso (Seduc-MT).
roberta.antonello123@gmail.com

Ana Paula Squinelo

Doutora em História Social pela Usp, com estágio pós-doutoral em Educação pela
Universidade do Minho/Portugal.
Professora associada do Curso de Licenciatura em História/UFMS e ProfHistória/UFMT.
apsquinelo@yahoo.com.br

Esse resumo é parte da pesquisa de mestrado que vem sendo desenvolvida no programa de pós-graduação em Mestrado Profissional no Ensino de História, o ProfHistória, na UFMT, campus de Cuiabá, a temática escolhida é a história local/regional que apresenta entre muitas características a de possibilitar uma relação mais próxima entre o historiador e seu objeto de estudo. Dessa maneira busca-se inserir a história local como uma ferramenta de aprendizagem para o ensino de história, tendo como objeto de estudo o município de Guarantã do Norte/MT, localizado a 750 Km de Cuiabá, capital do Estado, cuja história teve início na década de 1970 com a abertura da BR 163, Cuiabá-Santarém. Para tanto, o estudo compreendeu, revisão da literatura realizada com intuito de fundamentação teórica, análise documental, através de documentação da prefeitura, câmara de vereadores, arquivos particulares, INCRA, jornais e revistas, bem como a problematização da obra memorialista de Eugenio Caffone Lima, intitulada de Guarantã do

Norte: Registros Incautos, para levantamento de dados sobre o município. Neste sentido baseado em situações observadas em sala de aula como docente, se percebe que um dos grandes desafios de se inserir a temática local/regional em sala de aula está no fato de que a maioria das cidades possuem poucas referências bibliográficas e menos ainda com linguagem pedagógica o que dificulta o trabalho do professor em sala de aula, levando os profissionais a reduzirem suas aulas sobre o assunto. Portanto, esta pesquisa apresenta como problemática a falta de material didático para se trabalhar com a história local/Regional no ensino fundamental, tendo em vista que os dispositivos legais tanto em âmbito local, estadual e nacional propõe a inserção de estudos locais/regionais em sala de aula. Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo estudar a história deste município ressaltando a participação de alguns sujeitos invisibilizados como a mulher e os indígenas que pouco aparecem nas narrativas existentes e o desenvolvimento de um material didático que terá o formato de um caderno de oficinas pedagógicas, para ser utilizado por professores(as) com seus estudantes dos anos finais do ensino fundamental, tendo como referencial a concepção de aula-oficina desenvolvida por Isabel Barca. Partindo desse princípio as atividades serão propostas de acordo com documentos e fontes variadas com visões distintas sobre essa história que deverão ser confrontadas, estimulando a ação-reflexão dos estudantes, tornando-os realmente participativos do processo histórico, favorecendo a formação de uma consciência histórica nos estudantes tornando-os sujeitos históricos. Considerando essa discussão, para Rusen (2011) a aprendizagem histórica se caracteriza pelo fato de dar sentido ao que o aluno aprende na escola, valorizando sua vivência e, portanto, o que traz de outros ambientes, ainda nesta discussão, a sala de aula segundo Schmidt e Cainelli (2004), não é apenas o espaço onde as informações são repassadas, mas onde se estabelece uma relação de troca que por meio delas se constroem as significações e sentidos. Sendo assim, esta pesquisa apresenta como resultados preliminares a constatação que de fato não existe uma referência pedagógica sobre essa história que poderia ser trabalhada pelos professores(as) em sala de aula, e que as poucas narrativas existentes abordam de maneira generalista a participação das mulheres e dos indígenas no processo de colonização desse município. Desta forma o presente trabalho espera contribuir para que ocorra uma mudança nessa

forma de trabalho com a temática, tendo em vista estudos que já comprovaram a relevância e os resultados satisfatórios em se trabalhar a história local/regional em sala de aula. Neste sentido tendo a história local como campo de análise, a elaboração de uma metodologia para se trabalhar com a temática pode favorecer a inserção do estudante como sujeito histórico e cidadão, protagonista do processo.

Palavras-chave: Ensino de História; História Local; Aula-oficina; Aprendizagem histórica; Guarantã do Norte/MT.

As imagens da Guerra do Paraguai em Coleções Didáticas do PNL D 2018

Vera Lúcia Nowotny Dockhorn

Mestranda em Ensino de História pelo ProfHistória/UFMT.
Professora de História na rede de ensino estadual de Mato Grosso (Seduc-MT).
veralcia.nowotny@gmail.com

Ana Paula Squinelo

Doutora em História Social pela Usp, com estágio pós-doutoral em Educação pela Universidade do Minho/Portugal.
Professora associada do Curso de Licenciatura em História/UFMS e ProfHistória/UFMT.
apsquinelo@yahoo.com.br

O objeto deste estudo é a análise das imagens utilizadas para o conteúdo da Guerra do Paraguai nos manuais didáticos do Ensino Médio adotados atualmente nas escolas públicas de educação básica do município de Lucas do Rio Verde/MT⁹. Esta discussão é parte integrante do Projeto de Pesquisa: O ensino da Guerra do Paraguai através das imagens: uma proposta para o uso da fotografia e da pintura como fonte de ensino. Identificamos que atualmente as imagens são valorizadas como importante meio de profusão de informação, diversão, opiniões e críticas, entre diferentes públicos. Nessa medida, a utilização da imagem como recurso metodológico de ensino vem ganhando espaço a cada ano. A autora Bittencourt (2017) nos instiga a refletir sobre o nosso papel enquanto educadores na problematização do uso das imagens, portanto, não devemos nos eximir da tarefa de avaliar e

9 O município de Lucas do Rio Verde localiza-se na região Centro-Oeste do Brasil e no norte de Mato Grosso, emancipado desde 04 de julho de 1988, possui uma população estimada de 63.411 habitantes (IBGE 2018) e distante 350 km da Capital Cuiabá. Atualmente existem quatro instituições públicas de ensino que ofertam a modalidade do ensino médio no município, duas escolas estaduais, a saber, E.E. Ângelo Nadin e E.E. Dom Bosco, uma instituição federal: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - Campus Avançado de Lucas do Rio Verde e uma escola militar: Escola Militar Tiradentes.

intervir na interpretação das imagens apresentadas pelos manuais didáticos, especialmente, quando este é um dos principais suportes pedagógicos de professores e educandos. Deste modo, a análise teve como objetivo avaliar o uso das imagens no conteúdo da Guerra do Paraguai em manuais didáticos destinados aos educandos do Ensino Médio, fornecidos pelo PNLD 2018-2020 às instituições públicas de ensino da cidade de Lucas do Rio Verde/MT. A Guerra do Paraguai¹⁰, como é conhecida no Brasil, foi um dos acontecimentos mais marcantes, da Região Platina, da segunda metade do século XIX. Ocorrida entre fins de 1864 e início de 1870, a Guerra envolveu quatro nações sul-americanas: a Argentina, o Brasil, o Paraguai e o Uruguai. E apesar do tempo transcorrido as repercussões deste evento ainda podem ser sentidas na atualidade. Do mesmo modo, as pesquisas continuam a trazer à tona novos objetos e novas interpretações. Neste ensejo entendemos que o ensino da Guerra se constitui num importante elemento para se compreender a memória construída e que continua a se construir a respeito deste acontecimento. Sendo o nosso objeto a análise das imagens da Guerra nos livros didáticos orientamo-nos pelos escritos de Choppin (2004) para o trato com manuais didáticos. Neste sentido os compreendemos como materiais de investigação complexos e que devem ser analisados dentro de suas conjunturas de produção, comercialização, usos e descarte. Para o crivo das imagens apresentadas pelos livros selecionados consideramos os estudos de Mauad (1996) e Panofsky (1991) no sentido de entender a imagem como um produto cultural, uma construção embrenhada de significados próprios do contexto de sua produção, bem como, do olhar e do recorte de quem a produziu. Portanto, tomando o devido cuidado para que a imagem não seja interpretada como um retrato da realidade. Como metodologia de análise optamos por categorizar as imagens de acordo com sua tipologia; identificar a citação ou não das referências, avaliar se houve a contextualização quanto ao autor, momento de produção, materiais utilizados etc., analisar se houve conexão entre texto e imagens e verificar qual foi a finalidade de seu uso.

10 No presente resumo opto pela denominação Guerra do Paraguai, usual no Brasil, e identificada nos livros didáticos analisados. Mas, cabe salientar quanto ao uso de diferentes denominações (Guerra da Tríplice Aliança, Guerra da Tríplice Aliança contra o Paraguai, Grande Guerra), contudo, como salienta a autora Squinelo, a própria denominação do conflito “é alvo de inúmeras manipulações e divergências” e por si só já mereceria ser objeto de pesquisas. (Squinelo, 2015, p. 25). Por outro lado, uso os termos Guerra e Guerra do Paraguai como sinônimos.

Constatamos três tipologias distintas de representações imagéticas: mapas, pinturas e charges. Os manuais dos professores orientaram acerca do uso das imagens como fonte de ensino, contudo, esta discussão foi pouco incorporada no interior dos textos. Em grande medida, não houve abordagem específica para as distintas tipologias e desprovidas de fontes seguras de informação quanto às suas condições de criação, biografia de autor/pintou e suas implicaturas incorrer-se-á em mera interpretação da imagem ao invés da compreensão dela. Averiguou-se uma falta de conexão entre os textos e as figuras. Reflexo da produção de livros inspirados numa ordem mercadológica, em que a elaboração do conteúdo, a seleção e abordagem da iconografia e da cartografia e sua disposição no decorrer dos conteúdos é realizada por diferentes pessoas ou equipes, com vistas a produzir um produto mais atrativo para o mercado.

Palavras-chave: Ensino de História; Guerra do Paraguai; Fontes históricas; Imagens; Manuais didáticos.

Vadinho: uma moralidade à margem

Watila Fernando Bispo da Silva

Graduando do Curso de Licenciatura em História/UFMT. GEPHEL
watilafer@gmail.com

Thais Leão Vieira

Doutora em História pela UFU, com estágio pós-doutoral em História pela Usp.
Professora adjunta do Departamento de História e PPGHIS/UFMT.
GEPHEL
thaisleaovieira@gmail.com

A moralidade através do tempo é tão volátil quanto qualquer outra construção cultural, ela se modifica, se transforma, se ressignifica e se altera conforme as necessidades no campo do privado e do público, espaços esses que estão em diálogos, conflitos e oposições, estabelecendo uma relação de dependência, criando vínculos profundos e condições de imersão que alienam os indivíduos, naturalizando as escolhas de maneira a tirar os processos de reflexão sobre as atitudes do cotidiano. Esses valores morais ganham um caráter mais enraizado quando se trata dos valores íntimos dos indivíduos e nesse caso o que será debatido nesta pesquisa é: a moral, a liberdade sexual e as relações afetivas; três elementos que tem dimensões bem demarcadas dentro da construção de sujeito e pertencimento social. A proposta aqui é fazer uma análise histórica de como esses valores são construídos e como elas estão em diálogos com contextos que possuem camadas tão densas que se sedimentam de tal maneira que passam a se tornar rochas brutas e imóveis, porém assim como qualquer rocha pode ser lapidada as sobreposições dos sujeitos também são passíveis de serem polidas. Como cenário para a construção desse trabalho o documento usado será o filme do diretor Bruno Barreto “Dona flor e seus Dois Maridos”, obra que teve sua estreia no ano de 1976 e é uma adaptação do livro homônimo de Jorge Amado. E será com essa obra que vou relacionar como as questões da moralidade, liberdade sexual

e relações afetivas. Fazendo um paralelo entre a atualidade e o contexto da ditadura militar, período em que o filme foi elaborado e que teve uma repercussão fora do Brasil, sendo reproduzido nos cinemas dos Estados Unidos e em festivais da Europa. O objetivo do trabalho é analisar a obra “Dona Flor e seus Dois Maridos” tendo como foco a personagem “Vadinho”, perceber quais são os discursos narrativos sobre as condutas da personagem e como é narrada a moralidade dessa personagem no filme e verificar em que medida o filme assume essa percepção de moralidade imprópria ou aprova a conduta da personagem. Enquanto na rua o Carnaval continua o seu percurso festivo, dentro de casa ocorre o velório de Valdomiro “Vadinho”, o contraste da cena é notório pela trilha sonora, a fotografia e a ação dos personagens, cada um no seu “clima”. O caixão está na sala e ao redor os amigos e parentes da esposa. O som da bateria do bloco carnavalesco domina a cena e os murmurinhos sobre o morto começam, os amigos o homenageando e os vizinhos o degradando. Uma vizinha e DR. Teodoro, concluem que a causa da morte é “Vida desregrada” e em um outro momento o poeta da cidade recita versos de tributo ao morto “Estão de luto os jogadores e as negras da Bahia, um minuto de silêncio em todas as roletas, bandeiras a meio pau nos mastros dos castelos, bundas em desespero a soluçar”. A cena do velório segue na dualidade, ora um péssimo marido ora um ótimo amigo. Uma coisa complementa a outra ou são duas coisas que distintas? É certo que Vadinho possuía duas vidas, uma no campo do privado e outra no campo do público, e que elas tinham normas e morais distintas, mas que na narrativa são complementares, o caráter cômico da cena constrói a imagem de um “vagabundo”, que vive de forma completamente fora da norma “civilizada” para aquele contexto. O desenvolvimento da análise da obra se deu a partir da perspectiva teórica de Antônio Candido, em específico o livro “Literatura e Sociedade”. Nessa obra específica o autor descreve como uma obra literária deve ser analisada; ao decorrer do texto ele apresenta as diversas camadas em que a arte literária possui e como essas camadas se relaciona, e faz da obra uma apropriação desses elementos que criam a composição artística. O autor descreve sobre o externo: “que desempenha um certo papel na constituição da estrutura, tornando-se, portanto, interno.”; para o autor a obra literária não está condicionada de forma sistêmica, ela não só um material para obra mas passa a ter valor estético e artístico. Através do método de

Crítica Literária de Antônio Candido que a pesquisa irá realizar a análise do filme “Dona Flor e seus Maridos” de 1976, levando em consideração em como as construções imagética da obra reproduz a imagem da moralidade desviante da personagem “Vadinho”, apresentando os princípios morais, os argumentos discursivos, a linguagem estética e os aspectos psicológicos da personagem. O conceito utilizado para desenvolvimento desse artigo é a abordagem epistemológica de Sandra Pesavento, em seu livro “História e História cultural” no capítulo III, ela apresenta as características dessa vertente histórica: representação, imaginário, narrativa, ficção e sensibilidade. Roberto D’Matta, em seu livro “A Casa e a Rua”, expõe a análise do comportamento da sociedade brasileira, tendo como parâmetro os espaços públicos e privados, a partir dessa dualidade que o brasileiro estabelece um diálogo entre elas e tem ações que são relativas a cada contexto, o autor define isso como o “Triângulo Ritual”, que é um caminho moderado entre essas dualidades. No decorrer do filme Vadinho permanece o mesmo, a figura do vagabundo é evidenciada o tempo inteiro. Dona Flor tem consciência da vida do marido, mas acredita na mudança dele. Na cena em que ele está sentado na janela, vendo o tempo passar, Florípedes pede para ele se ele o leva para o cassino. ele se esquiva e age de maneira dócil e carinhosa. Nessa fala em específico, duas visões de mundo estão postas de maneira marcante: Dona Flor quer um relacionamento pautado no romantismo e nos valores conservadores da burguesia e Vadinho já se posiciona de maneira muito divergente, para ele é afeto está na liberdade sexual e na intimidade entre o casal, não dando importância para a aparência social. A morte, personificada em Vadinho, representa liberdade radical. Agora é com ela que ele pode viver da maneira que quiser, sem o julgamento da sociedade, nem o padecimento do corpo físico e no final ele diverte com a hipocrisia da sociedade que o julgava como errado. A análise da obra aponta para uma construção de moralidade desviante da personagem “Vadinho” durante a narrativa da obra, mas também apresenta uma moralidade que transita entre o que é bom e o que é ruim naquele contexto social. Vadinho é visto, na obra é colocada em três perspectivas: O olhar da sociedade que tem uma moralidade conservadora, que o julga como um erro total, o olhar dos amigos possuem moralidade semelhante a de Vadinho e por isso o admira; e por último o olhar de Dona Flor, um olhar no campo do privado que apresenta os pontos positivos e

negativos da personagem. Falar sobre moralidade na sociedade brasileira é analisar as diversas camadas do processo de construção enquanto sociedade. No contexto brasileiro, esse tema passa a ganhar por dimensões ainda mais densas por estar dentro de um contexto que perpassa pelas concepções de civilização, por valores da religiosidade cristã e pelos interesses individuais, criando uma moralidade que oscila de maneira fluida para cada ocasião. No filme isso é apresentado a fluidez da moralidade em diversos momentos, o caráter cômico eleva essa dinâmica e cria ambientes que nos movem a um questionamento sobre lá para quem serve essa moralidade posta. Vadinho representa a figura do malandro, o vagabundo que transa, bebe, fuma, joga e que só trabalha para ter o que acha necessário, de alguma maneira essa figura está em muitos lugares e são marginalizadas a todo instante, mas é aceita, em alguma medida, quando é conveniente à sociedade.

Palavras-chave: História Cultural; Literatura, Moralidade; Casamento; Comportamento.



PAINÉIS DA PESQUISA



XII ENPEH

Aprender História da África através da literatura

Bruno Pinheiro Rodrigues, UFMT

A presente proposta visa explorar a potencialidade da literatura para o ensino de História da África. Para tanto, o painel de pesquisa contará com reflexões teóricas acerca do uso da literatura e ensino de história, a apreciação das literaturas produzidas especialmente nos países lusófonos - Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Guiné Bissau, Angola e Moçambique - e, finalmente, com leituras e dinâmicas em torno de contos, poesias e excertos de romances elaborados por autores nascidos na África. Salientamos que o trabalho com a literatura, além de se revelar uma potencial e promissora estratégia para o aprendizado sobre a África junto a estudantes da educação básica, é uma oportunidade singular para o conhecimento das sociedades africanas a partir de “baixo”. Existe uma gama de pesquisas nas chamadas áreas de história cultural e social que foram desenvolvidas a partir da ideia de que a literatura é ferramenta especial para o trabalho com as massas “anônimas” e setores subalternizados da sociedade. A título de exemplo, mencionamos dois estudos: “Cultura e Sociedade” de Raymond Williams (1969), e “O grande massacre dos gatos” de Robert Darton (1986). Lembramos ainda que esta proposta alinhada com o debate nacional em torno da Lei n. 10.639/2003, que determinou em 2003 a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira, estrategicamente nas áreas de Educação Artística, Literatura e História. Desde então, de norte a sul do Brasil, vários esforços foram realizados no sentido de tornar realidade o disposto pela lei: realização de dezenas de Colóquios, Seminários, Congressos, crescimento de publicações e pesquisadores sobre a temática africana e afro-brasileira, criação de disciplinas nas universidades públicas centradas na temática, entre outras ações. Face a todo esse quadro, entendemos ser possível não somente contribuir para formação discente e docentes da rede pública, mas principalmente, estimular maior sensibilidade para a necessidade de se pensar as contribuições dos afrodescendentes no país, com vista ao desenvolvimento de uma sociedade mais justa e tolerante com as diferenças étnico-culturais.

História indígena: Mato Grosso colonial

Loiva Canova, UFMT

O painel da pesquisa propõe explorar as experiências de trabalho sobre a história indígena em Mato Grosso destinadas aos profissionais que atuam no ensino fundamental e médio na pesquisa em nível de pós-graduação. Tem por objetivo apresentar uma narrativa esclarecedora a respeito das relações estabelecidas entre os agentes da conquista e os indígenas (no caso mais detalhado dos Paresi e dos Paiaguá), no decorrer da primeira metade do século XVIII. Essa conversa permitirá compreender parte das relações e conflitos interétnicos constitutivos da história colonial brasileira e, em especial, de Mato Grosso, quando houve as ações colonizadoras portuguesas. A intenção é mostrar de que modo os povos indígenas foram representados nos discursos dos agentes coloniais, em crônicas sertanistas e documentos oficiais da Coroa portuguesa, no período colonial.

Potencialidades do uso do cinema no Ensino de História: ficção, representações de gênero e cultura histórica

Maristela Carneiro, Unicentro

Proponho discutir as representações de gênero e a construção da memória colonial nas narrativas do cinema histórico nacional, tendo como recorte os filmes que tematizam a colonização da América Portuguesa (1500-1815). Filme histórico é aqui compreendido enquanto modalidade narrativa, ou seja, filmes que possuem temática histórica, colocando indivíduos – “reais” ou ficcionais – no centro do processo histórico. O corpus de minha análise abrange 22 longas-metragens, produzidos entre 1937 e 2014, a partir de diferentes intencionalidades e com variadas perspectivas de narratividade e de enfoque histórico. Tomado enquanto ato de interpretação histórica e complementar à historiografia, não resta dúvida sobre o potencial dos usos do cinema como ferramenta histórica e analítica – em especial no ensino de história. A narrativa estruturada em cada um dos filmes eleitos, de *O descobrimento do Brasil* (Humberto Mauro, 1937) até *Vermelho Brasil* (Sylvain Archambault, 2014) é uma teia formada pelos diferentes significados construídos pelos desenvolvedores, de forma dinâmica e aberta a diferentes tecnologias, conceitos e fenômenos – dentro dos limites da produção e difusão cinematográfica. A escolha por esses filmes, em particular, enxerga neste suporte narrativo um espaço de produção de sentido histórico, à medida que a produção cinematográfica é entendida como um aparato tecnológico detentor de funções políticas, capazes de estimular diferentes possibilidades para a pesquisa e para o ensino de história.

A formação inicial de professores de História: perspectivas em tempos de crise

Wilma de Nazaré Baía Coelho, UFPA

O painel propõe uma discussão sobre a formação inicial de professores em História, considerando o modo como os alunos e alunas de tais cursos percebem a formação oferecida, as demandas da Escola Básica e o que propõe as novas diretrizes para os cursos de licenciatura. Assim, o painel abordará: o perfil dos cursos de licenciatura em História; a concepção que os licenciandos formulam sobre a formação recebida; as demandas da Escola Básica, considerando a literatura especializada; e, finalmente, o que apontam as novas diretrizes curriculares sobre a formação inicial. Por meio da discussão proposta, pretende-se construir uma reflexão sobre as perspectivas para a formação inicial de professores de História em um contexto avesso às contribuições das ciências humanas e da História, em particular, na Educação Básica.

Cultura digital e Ensino de História: caminhos teórico-metodológicos de pesquisa

Aléxia Pádua Franco, UFU

Por meio do levantamento, apresentação e análise de resumos de pesquisas defendidas em programas de pós graduação acadêmicos e profissionais em Educação, História, Tecnologia e Comunicação, pretende-se refletir sobre a importância de se pesquisar a relação entre cultura digital e ensino de História no Brasil; o processo de elaboração do problema de pesquisa e/ou do produto de pesquisa por meio da análise de similares e pesquisas em repositórios digitais de teses, dissertações, eventos e artigos; o embasamento teórico e metodológico de pesquisas que envolvem tecnologias digitais de informação e comunicação – TDIC, ensino de História e cultural digital. Objetiva-se também contribuir para a compreensão de contextos e desafios que envolvem pesquisas sobre cultura digital e ensino de História: a questão da inclusão e exclusão digital no Brasil; a guerra de narrativas históricas; o papel da escola e do ensino de História no processo de inclusão na cultura digital; os desafios do uso das TDIC em sala de aula, mais especificamente, nas aulas de História; a relação entre memória, história, ensino de História na cultura digital.

Educação histórica: teoria e pesquisa

Geyso Dongley Germinari, Unicentro

As investigações em Cognição Histórica, também denominadas pesquisas em Educação Histórica, vêm sendo desenvolvidas com certa intensidade na Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, Portugal e Brasil. As pesquisas tomam a aprendizagem histórica como objeto de pesquisa. A perspectiva da Educação Histórica apresenta-se, hoje, com fundamentação científica própria, baseada em áreas do conhecimento como a Epistemologia da História, a Metodologia de Investigação das Ciências Sociais e a Historiografia. Assim, a Educação Histórica constitui-se como teoria e aplicação à educação de princípios que levam em conta os dados recentes da cognição histórica. As análises sustentadas nos pressupostos teórico-metodológicos do conhecimento histórico assumem, na atualidade, um conjunto de enfoques que podem ser resumidos em três núcleos: a) análises das ideias de segunda ordem; b) análises relativas às ideias substantivas; c) reflexões acerca do uso do saber histórico. Nessa direção, o painel organiza-se em quatro momentos: a) o lugar da Educação Histórica no campo de pesquisa em ensino de História; b) fundamentos epistemológicos e metodológicos da pesquisa em Educação Histórica; c) Análise da produção acadêmica sobre o desenvolvimento do pensamento histórico de crianças e jovens. d) As relações entre pesquisa e prática na perspectiva da Educação Histórica.

A pesquisa em História de Mato Grosso: historiografia e fontes (séculos XVIII e XIX)

Nauk Maria de Jesus, UFGD

Nesta comunicação abordaremos as pesquisas sobre a História de Mato Grosso, referentes aos séculos XVIII e XIX, desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação em História das Universidades Federais da Grande Dourados (UFGD) e de Mato Grosso (UFMT), ambos criados em 1999. Alguns dos temas a serem abordados, tiveram como ponto de partida as pesquisas iniciadas nas graduações, o que evidencia o processo de formação do professor-pesquisador desde o ingresso no ensino superior e a efetivação do papel da universidade na sociedade brasileira. Da mesma maneira, no que diz respeito às fontes documentais consultadas, a maior parte delas estão guardadas nos acervos localizados nos estados de Mato Grosso e de Mato Grosso do Sul. Assim sendo, com este trabalho temos como finalidade conectar as historiografias mato-grossense e sul-matogrossense, destacar os avanços e lacunas no que diz respeito aos assuntos estudados, apresentar o universo documental consultado, e, de certo modo, lançar questões sobre a produção desse conhecimento e a relação com o ensino de História na educação básica em tempos de crise.



EVENTO PARALELO



Acervos Históricos & Ensino na Prática

Flávio Conche do Nascimento, SAP-MT
Doutorando em História pela UFMT

Vanda da Silva, SAP-MT

O curso oferece possibilidades de utilização dos documentos históricos como maneiras de criar dinamicidade do Ensino de História. Com abordagem sugestiva, a concepção de estratégia da atividade atende a alguns dos desafios do ensino histórico no século XXI. Para tanto, apresenta seletivamente a documentação que está sob a guarda do Arquivo Público do Estado de Mato Grosso (SAP-MT), bem como algumas exposições histórico-culturais realizadas durante os últimos três anos pelo SAP-MT, destacando a complexidade da construção das fontes de pesquisa do campo da História e oferecendo possibilidades de aproveitamento da mesma nas discussões feitas pelos professores com os seus alunos. A dinamicidade que por vezes parece ir na contramão da complexidade do ensino, no presente curso, é exposta de maneira complementar à segunda, que, dialogando entre si, criam um universo de possíveis apropriações criativas dos registros do passado por parte dos cursistas. A oportunidade se divide em três fases: primeiramente, a apresentação de documentos que podem ser utilizados em sala; adiante, a reflexão sobre as maneiras de trazer os debates sobre as fontes para os espaços educacionais; e, finalmente, a indicação de possíveis abordagens da documentação na plataforma de exposição de slides Prezi.

Local: Superintendência do Arquivo Público de Mato Grosso (SAP-MT).



XII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA

Realização:



Apoio:





XII ENPEH

