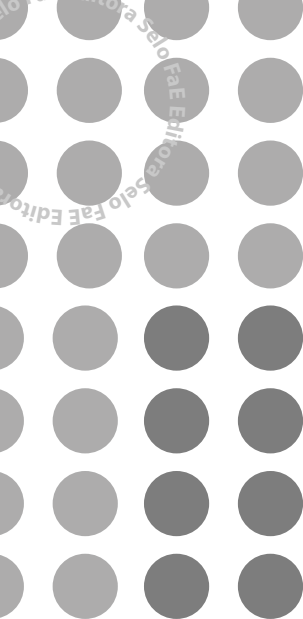


**metodologias e práticas
docentes na educação
básica**

organizador





Ensinando histórias

metodologias e práticas docentes
na educação básica



Pablo Luiz de Oliveira Lima

organizador

Ensinando histórias

**metodologias e práticas docentes
na educação básica**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Reitora Sandra Regina Goulart Almeida

Vice-Reitor Alessandro Fernandes Moreira

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretora Andréa Moreno

Vice-Diretora Vanessa Ferraz Almeida Neves

CONSELHO EDITORIAL

Juliana de Fátima Souza – Administração Escolar

Juliana Batista dos Reis – Ciências Aplicadas à Educação

Telma Borges da Silva – Métodos e Técnicas de Ensino

Danilo Marques Silva – Representante discente (PPGE)

Stephanie Rebeca Medeiros Maria – Representante discente (PROMESTRE)

CONSELHO CIENTÍFICO NACIONAL

Ana Elisa Ribeiro; Antonio Vicente Marafioti Garnica; Breynner Ricardo de Oliveira; Carmen Lúcia Brancaglion Passos; Cezar Luiz De Mari; Conceição Aparecida Oliveira dos Santos; Danilo Marques Silva; Fernanda Castro; Gelsa Knijnik; Gláucia Jorge; Hércules Tôledo Corrêa; José Leonardo Rolim Severo; Lenilda Rêgo Albuquerque De Faria; Lia Tiriba; Liane Castro de Araujo; Marcelo Lima; Maria de Fátima Barbosa Abdalla; Maria Fernanda Rezende Nunes; Maria Rita Neto Sales Oliveira; Marina Alves Amorim; Marlecio Maknamara; Mitsuko Antunes; Nilmará Braga Mozzer; Patrícia Corsino; Regilson Maciel Borges; Rita Márcia Furtado; Simone Freitas da Silva Gallina; Surya Aaronovich Pombo de Barros; Tacyana Karla Gomes Ramos; Verônica Mendes Pereira; Walesson Gomes da Silva

CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Daniel Melo; Eduardo José Campechano Escalona; Eric Plaisance; Felipe Andres Zurita Garrido; Freddy Varona Domínguez; Hervé Breton; João Carlos Relvão Caetano; Juan Arturo Maguiña Agüero; Margarida Alves Martins; Mirta Castedo; Roser Boix Tomás; Rufino Adriano; Sébastien Ponnou; Silvia Parrat Dayan.





© Pablo Luiz de Oliveira Lima, 2025.

E59 Ensinando histórias [recurso eletrônico] : metodologias e práticas docentes na educação básica / Pablo Luiz de Oliveira Lima (org.). -- Belo Horizonte : Editora Selo FaE, 2024.
215 p. : il., color.

ISBN: 978-65-88446-76-8.
Inclui Bibliografias.

1. Educação. 2. História -- Estudo e ensino. 3. Educação básica. 4. Diversidade cultural. 5. Diversidade étnica. 6. Prática de ensino. 7. História -- Métodos de ensino. 8. Educação patrimonial -- Estudo e ensino. 9. Quilombos -- História -- Estudo e ensino. 10. Índigenas -- História -- Estudo e ensino. 11. Jogos educativos. 12. Arte urbana -- Aspectos educacionais. 13. Direitos humanos -- Estudo e ensino. 14. Micro-história -- Estudo e ensino.

I. Título. II. Lima, Pablo Luiz de Oliveira, 1978-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 907

Catlogação da fonte: Biblioteca da FaE/UFGM (Setor de referência)
Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

EDITORA SELO FAE

Editor-Chefe Ademilson de Sousa Soares

Editora-Adjunta Ana Maria de Oliveira Galvão

Coordenação editorial Olívia Almeida

Assistente editorial Ana Clara Moyen

Preparação Poliana Moreira

Revisão Igor da Silva

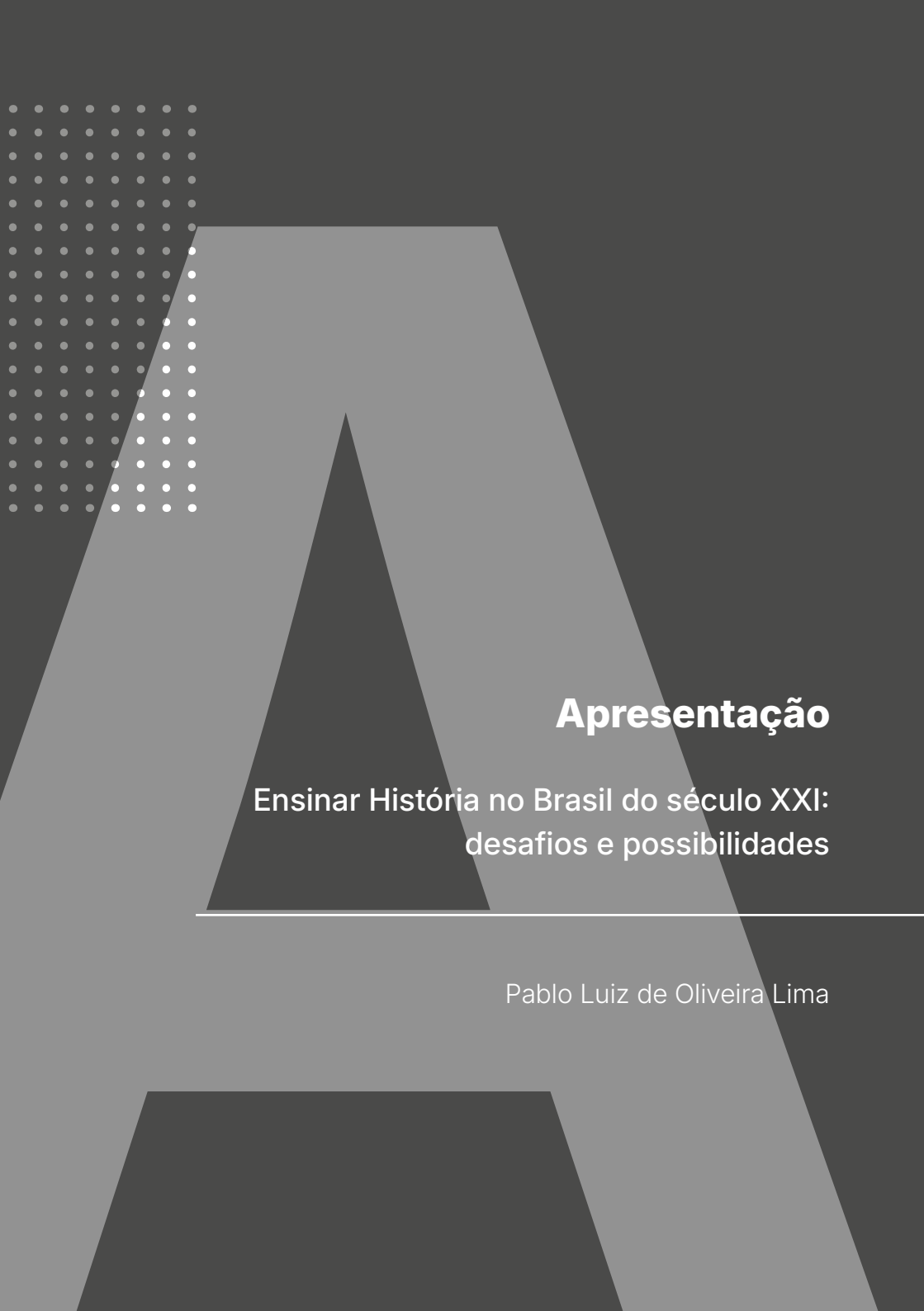
Diagramação e capa Ana Clara Moyen

Projeto gráfico Izabela Barreto

Editora Selo FaE – Faculdade de Educação | UFGM
Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha | CEP 31.270-901 | Belo Horizonte - MG
www.selo.fae.ufmg.br | www.livrosabertos.fae.ufmg.br
editora.seloFAE@gmail.com | @editoraseloFAE

sumário

- 7** **Apresentação**
Ensinar História no Brasil do século XXI: desafios e possibilidades
Pablo Luiz de Oliveira Lima
- 14** **Um olhar para a História nos anos iniciais**
práticas e concepções pedagógicas de professoras de uma escola municipal de Contagem
Elaine Costa Aguiar
- 35** **Linguagens urbanas e arte cotidiana no ensino de história**
a formação da consciência histórica a partir da horizontalização crítica dos saberes
Fernanda Gabriella da Silva Ribeiro
- 55** **Povos indígenas em Minas Gerais**
as temáticas indígenas nas aulas de História do Ensino Fundamental
Flávia Regina de Oliveira Chaves
- 70** **Videogame na sala de aula**
possibilidades do uso de jogos eletrônicos comerciais como recursos didáticos no ensino de História
Paulo Emílio Bittencourt
- 92** **O cinema nacional do gênero histórico e seu uso como suporte pedagógico no ensino de História do Brasil**
Wenderson dos Santos Couto
- 112** **Reflexões sobre o ensino de História local na educação escolar quilombola**
Ângela Aparecida Ferreira
- 130** **Guiagens em Brasília**
a construção de um material didático para educação patrimonial no ensino de História
Raquel Mello de Souza
- 142** **Ensino de História por sequências didáticas com o uso de imagens**
Daniel Fernando do Carmo
- 162** **A micro-história em sequências didáticas para o ensino de História**
Maria Renata Teixeira Brandão
- 184** **Enfrentando o ódio à Educação**
corpos precários, circulação de afetos e criticidade no ensino de História
João Paulo Lisbão Nanô
- 122** **Sobre os autores**



Apresentação

Ensinar História no Brasil do século XXI:
desafios e possibilidades

Pablo Luiz de Oliveira Lima

Nas primeiras décadas deste século, a sociedade brasileira apresentou inúmeros desafios e possibilidades para a História e seu ensino. No campo da educação histórica, destacam-se as leis 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008, que tornaram obrigatório o ensino de História e cultura africana, afro-brasileira e indígena na Educação Básica. Essa legislação anunciou um projeto de educação que busca incluir as histórias das populações negras e originárias no currículo escolar. Tal política foi acompanhada por uma preocupação com a formação continuada de professores por meio de pesquisas engajadas na análise de problemas educacionais, resultando em dissertações e outros produtos educacionais que contribuem para a Educação Básica. Nesse sentido, em 2009, o Ministério da Educação aprovou a criação de cursos de Mestrado Profissional, com o objetivo de capacitação de pessoal para a prática profissional avançada e transformadora.

Esse projeto de educação guarda forte relação com a conjuntura política nacional. No final dos anos 2000, a descoberta do petróleo no pré-sal e a campanha pelos 10% do PIB para a Educação pareciam estar em sintonia e o horizonte da Educação Básica mostrava-se promissor, com melhoria dos índices, principalmente um aumento significativo dos investimentos públicos no setor na primeira década do século XXI. Mas, após eleger a primeira mulher para a presidência, em 2010 – acontecimento cheio de simbolismo – o Brasil entrou em um furacão político, econômico e social a partir das **Jornadas de Junho de 2013**. Esses foram os maiores protestos de rua desde a campanha pelas **Diretas Já!**. A apertada reeleição de Dilma Rousseff (PT), em 2014, sem maioria no Congresso, e a ruptura do vice-presidente Michel Temer (MDB) no ano seguinte, acompanhadas pela oposição liderada pelo presidente da Câmara de Deputados, Eduardo Cunha (MDB), levaram ao **impeachment** de 2016, sem que houvesse crime de responsabilidade da presidente e, portanto, caracterizado como um golpe institucional.

A partir de agosto de 2016, a direita se apossou do Estado com uma agenda neoliberal na economia e reacionária nos costumes. Com a Lei do Teto de Gastos, de 2017, que congelou os investimentos públicos por 20 anos, houve uma redução drástica dos orçamentos das universidades federais, com o sucateamento de instituições, paralisação de obras físicas, redução de concursos públicos e ausência de

recomposição salarial. A partir de então, a Educação como um todo, em especial os programas de pós-graduação, passaram a lutar pela mera sobrevivência.

As intensas campanhas “Fora Temer” e a baixa popularidade do seu governo acendiam esperanças em relação à eleição de 2018. Porém, nesse ano, o Brasil testemunhou o assassinato da vereadora carioca Marielle Franco (PSOL), a prisão de Lula (PT), proibido de se candidatar, e a eleição de Bolsonaro (PSL). Foram, então, mais quatro anos de desmonte do Estado. A pandemia de Covid-19 desvelou a incompetência administrativa, a agenda necropolítica, a corrupção e o negacionismo do governo de extrema-direita que acabou não se reelegendo. A anulação das condenações contra Lula permitiu que ele se candidatasse e vencesse as eleições de 2022, iniciando um novo governo que se autointitula como sendo de reconstrução nacional.

Nessas décadas iniciais do século XXI, a História, em especial aquela ensinada nas escolas, passou a ser objeto de intensos embates. Movimentos como o “Escola Sem Partido” conseguiram aprovar leis proibindo a liberdade de ensino de docente em diversas câmaras municipais pelo país, invariavelmente julgadas inconstitucionais pelo Supremo Tribunal Federal. Um certo revisionismo histórico negacionista passou a ganhar espaço nas redes sociais e na grande mídia, negando, por exemplo, os crimes da Ditadura Militar Terrorista e Assassina (1964-1985), confundindo propositalmente nazismo com comunismo, atacando a comunidade LGBTQIA+ por meio de campanhas contra a suposta “ideologia de gênero” e a linguagem neutra. No chão de muitas escolas públicas e privadas, o conservadorismo religioso conseguiu impor-se em uma micropolítica do cotidiano, intimidando, censurando e impedindo que professores de História trabalhem com temas ligados à Educação para as relações de gênero e as relações étnico-raciais, em especial, as religiosidades de matriz africana e as formas de resistência da população negra e indígena. Enquanto isso, estados como Minas Gerais não pagam sequer o piso salarial dos professores da Educação Básica, não abrem concursos e sucateiam a educação pública.

Apesar dessa tempestade, com nuvens carregadas de raios e trovões, o ensino de História não naufragou no mar turbulento. Pelo contrário, a História e seu ensino sobrevivem no Brasil de hoje, graças ao trabalho, determinação, resistência e

insistência de professoras e professores da Educação Básica que vêm nadando contra a corrente e lutando por uma educação pública básica de qualidade.

Este livro é resultado do trabalho desses profissionais da História que conseguiram conciliar o complexo trabalho docente com a formação continuada, ingressando no curso de Mestrado Profissional Educação e Docência (Promestre) da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, entre 2016 e 2023, com, pelo menos, dois objetivos: 1) desenvolver pesquisas acadêmicas que contribuam para a permanente revitalização da História ensinada na Educação Básica; e 2) socializar os resultados dessas pesquisas entre a comunidade de estudantes e professores de História. Este livro busca cumprir o segundo objetivo, de compartilhar os conhecimentos produzidos pelo Promestre.

Ao longo do livro, conheceremos docentes de História da região metropolitana de Belo Horizonte. No Capítulo 1, começamos por Contagem, onde Elaine Costa Aguiar realizou uma pesquisa sobre o ensino de História nos anos iniciais da Educação Básica. Foram entrevistadas professoras da Rede Municipal daquele município acerca de suas concepções e práticas de ensino de História. Problemas relacionados à frágil formação inicial em História das professoras, normalmente graduadas em Pedagogia, além da ênfase no letramento e numeramento durante os anos iniciais do Ensino Básico, foram apontados como limitadores para o ensino de História nesse segmento. Entre as possibilidades de superação de uma concepção tradicional de História, Aguiar defende a formação continuada por parte de docentes dos anos iniciais.

Nos capítulos 2, 3 e 4, conhecemos trabalhos diferenciados e inovadores de ensino de História em Belo Horizonte. No capítulo 2, Fernanda Gabriella Silva Ribeiro apresenta seu trabalho de pesquisa e ensino na Escola Estadual Walt Disney, no bairro Casa Branca, objeto de sua dissertação de mestrado. Ribeiro propõe a arte urbana e as linguagens da juventude como instrumentos para o desenvolvimento da consciência histórica. Através de investigações sobre a cidade e as formas de expressão da juventude urbana, os estudantes são convidados a serem protagonistas da produção de obras da cultura hip-hop, como grafite e canções de rap, no ambiente da escola.

No Capítulo 3, Flávia Regina de Oliveira Chaves aborda a temática da História Indígena na Educação Básica, em específico as Histórias dos povos que habitam o território de

Minas Gerais. Sua pesquisa, desenvolvida na Escola Municipal Presidente Tancredo Neves (EMPTN), no bairro Céu Azul, na Regional Venda Nova, parte de uma crítica ao caráter eurocêntrico e colonial do currículo de História, ainda nos dias de hoje, e propõe um trabalho a partir de obras de autoria dos próprios indígenas, como a literatura, na construção de uma aula histórica decolonial e crítica.

Ainda em Belo Horizonte, no Capítulo 4, Paulo Emílio Bittencourt, docente do Instituto de Educação de Minas Gerais – escola com o maior número de matrículas de toda a rede estadual de ensino – apresenta uma pesquisa sobre as possibilidades e os limites do uso de videogames comerciais no ensino de História. Bittencourt parte da constatação da enorme presença de jogos eletrônicos na sociedade contemporânea, conectados em rede, compondo também o ciberespaço e a cultura jovem. Em vez de evitar o uso de tecnologias digitais na escola, é possível incluir jogos de **smartphones** no currículo do ensino de História, desde que o professor tenha uma formação adequada sobre o uso consciente desses videogames na educação escolar, suas possibilidades e limites.

No Capítulo 5, Wenderson dos Santos Couto, que atua na cidade de Bom Jesus do Amparo, região metropolitana de Belo Horizonte, analisa o potencial do uso do cinema nacional de gênero histórico no ensino de História do Brasil. Couto percebe como a relação entre a produção cinematográfica e o ensino de História existe desde o início da trajetória do cinema no Brasil. Houve momentos em que o Estado executou políticas públicas de fomento ao setor, levando à produção de filmes “de época”, representando acontecimentos históricos e contribuindo para a formação de uma História pública que reforça a identidade nacional. Couto destaca a importância do letramento cinematográfico como parte de um processo de desenvolvimento da consciência histórica e propõe um roteiro de análise filmico para ser utilizado em contextos escolares.

No Capítulo 6, Ângela Aparecida Ferreira, também de Bom Jesus do Amparo, onde se localiza a Comunidade Quilombola de Felipe, aborda o silêncio como resistência à promoção da consciência negra na educação brasileira. Ferreira defende a importância de pesquisas que valorizem a História local com enfoque em comunidades negras amparadas na Lei 10.639 de 2003. Assim, propõe um trabalho

de “subversão” do ensino de História, partindo da presença negra na História local, construindo o currículo de baixo para cima, no sentido de uma educação escolar quilombola para a diferença. Por fim, indica possibilidades de trabalhos com lugares da memória, museus e patrimônios da cultura negra no ensino de História.

Raquel Mello de Souza, no Capítulo 7, reflete sobre sua experiência como docente no Colégio Militar de Belo Horizonte, unidade de uma rede de 14 colégios militares pelo país. Durante o período em que trabalhou como professora de História no colégio, a rede realizava anualmente um encontro em Brasília, Distrito Federal. Nesse trabalho de campo, os estudantes visitavam lugares do patrimônio oficial do Eixo Monumental. Como Souza também foi moradora de Brasília, ela realizou uma pesquisa sobre uma perspectiva alternativa para seu patrimônio cultural, levantando lugares significativos para a população da cidade, além das edificações oficiais. Os resultados da pesquisa se materializaram em uma publicação didática intitulada *Guiagens em Brasília*.

Os capítulos 8 e 9 são de autoria de docentes que atuam em Belo Horizonte e propõem reflexões em torno da metodologia de sequências didáticas no ensino de História. No Capítulo 8, Daniel Fernando do Carmo afirma que nenhuma seleção de objetos de conhecimento é neutra, chamando a atenção para as seleções de dimensão política realizadas pelos docentes. O ato de ensinar é um ato político envolvendo proposição, problematização e protagonismo. A partir de uma crítica ao caráter colonial, etnocêntrico, linear e elitista do currículo tradicional, o autor defende que educadores sejam agentes da promoção da humanização social na diversidade e inclusão, aberta, participativa, formadora e em constante discussão de seus movimentos culturais em prol das relações humanizadas e afetivas que respeitam possibilidades variadas de existências. Carmo também indica passos estruturais para a construção de sequências didáticas.

No Capítulo 9, Maria Renata Teixeira Brandão apresenta os resultados de uma pesquisa que teve como finalidade levar para as salas de aula da Educação Básica a abordagem teórico-metodológica da micro-história. Analisando o nascimento desse movimento historiográfico na Itália, através da publicação dos *Quaderni Storici* pelos historiadores Edoardo Grendi, Giovanni Levi e Carlo Ginzburg, a micro-história ganhou força no Brasil e na América Latina. Dentro desse aporte teórico, tem-se

como foco o trabalho com a redução da escala de observação e a circularidade da cultura. Brandão propõe a construção de sequências didáticas baseadas na análise de trajetórias individuais publicadas em artigos da **Revista de História da Biblioteca Nacional**, partindo da compreensão das vivências e representações sociais e culturais de indivíduos e do interesse pelas dinâmicas de interação entre o micro e o macro na escrita da História (Jogos de escalas) para a compreensão das temáticas propostas e desenvolvidas pela História Escolar.

Por fim, João Paulo Lisboa Nanô encerra o livro com o Capítulo 10, em que reflete sobre como as potencialidades das relações educacionais escolares têm sido ameaçadas pelo avanço ideológico de uma verdadeira cruzada ultrarreacionária encarnada pelos rescaldos dos governos Temer e Bolsonaro e por projetos como o “Escola Sem Partido”. Como exemplo das potencialidades da função da escola no despertar de uma criticidade, o autor defende a força das narrativas de sofrimento. Enfatiza ainda que o pensamento crítico não se reduz a um conjunto de operações racionais, mas é fruto de atravessamentos afetivos que promovem a resistência de corpos precários. Para Nanô, práticas de educação democrática, fundadas nas narrativas dos educandos, são estratégias efetivas de promoção da criticidade e consolidação de uma escola plural e emancipadora.

Portanto, apresentamos ao público essa série de reflexões e proposições didáticas elaboradas por uma comunidade de docentes-pesquisadores da Educação Básica formados no âmbito do Promestre/FaE/UFGM. O que esses mestres têm em comum é a perspectiva da pluralidade dos sujeitos, temas, problemas e metodologias de trabalho com a disciplina da História nas escolas. As autoras e os autores dos capítulos que compõem este livro percebem não uma única História, mas diversas Histórias, muitas delas silenciadas, algumas quase esquecidas, outras nunca antes contadas. Ao serem mobilizadas por educadores críticos, essas Histórias têm muito a ensinar, rompendo com um currículo distante, linear, colonial e eurocêntrico. Esperamos que os trabalhos aqui apresentados contribuam para fortalecer a perspectiva plural do ensino de Histórias na Educação Básica.

Pablo Luiz de Oliveira Lima

Belo Horizonte, maio de 2024



Um olhar para a História nos anos iniciais

práticas e concepções pedagógicas
de professoras de uma escola municipal
de Contagem

Elaine Costa Aguiar

Como citar este capítulo

Aguiar, Elaine Costa. Um olhar para a História nos anos iniciais: práticas e concepções pedagógicas de professoras de uma escola municipal de Contagem. In: Lima, Pablo Luiz Oliveira (org.). *Ensinando histórias: metodologias e práticas docentes na educação básica*. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2024. p. 15-34.



Do saber da experiência a uma experiência de pesquisa

O presente artigo expõe parte dos resultados da pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação e Docência da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e que teve como objetivo compreender aspectos do ensino de História¹ nos anos iniciais.² A investigação partiu da minha experiência³ como professora de História de estudantes de sextos anos dentre os quais notei a prevalência de visões de conceitos, fatos

¹ A palavra história, com inicial minúscula, será considerada como o conjunto de acontecimentos e transformações que ocorrem na vida dos seres humanos e/ou de um povo ao longo de um tempo (Silva; Porto, 2012, p. 20). Por sua vez, História, com inicial maiúscula, será utilizado tanto para nomear os estudos desses processos quanto o componente curricular. Essa distinção não implica qualquer tipo de hierarquia.

² O Ensino Fundamental divide-se em: Ensino Fundamental I (primeiro ao quinto ano), ou anos iniciais, e Ensino Fundamental II (sexto ao nono ano), ou anos finais. Para atuar nos primeiros anos, exige-se licenciatura em Pedagogia, já nos anos finais é necessária a formação em licenciaturas específicas em cada um dos componentes curriculares obrigatórios (Brasil, 2006).

³ O saber da experiência ocorre na relação entre o conhecimento e a vida humana, é adquirido no modo como respondemos ao que nos acontece ao longo da vida e aos sentidos dados a tais acontecimentos (Larossa, 2002).

e processos históricos já superados pela historiografia. Como sujeitos históricos, por exemplo, as/os estudantes costumavam citar personagens de destaque no mundo político como Pedro Álvares Cabral, Tiradentes, Dom Pedro I e Princesa Isabel. Pessoas comuns ou de grupos sociais distintos raramente eram lembradas. Além disso, as aulas de História eram relacionadas à memorização de datas, nomes e acontecimentos do passado e ao aprendizado de “coisas antigas”, “velhas” e “ultrapassadas”.

Tais características eram frequentemente utilizadas pelas/os estudantes para explicar as dificuldades em aprender História e a razão de não gostarem de uma disciplina que parecia não ter qualquer relação com o presente. Percebi que havia o predomínio de uma concepção tradicional de História, pautada na valorização das datas cívicas, na exaltação dos heróis nacionais e na simples memorização de conteúdos sobre o passado (Abud, 2012; Fonseca, 2006; Nadai, 2018). Essas observações despertaram o meu interesse por compreender se havia, ou não, prevalência da História tradicional nas aulas de História dos anos iniciais.

Para a investigação realizada, definiu-se como objetivo principal compreender as concepções e as práticas de ensino de História de cinco professoras, de turmas de 4º e 5º anos, de uma escola da Rede Municipal de Contagem.⁴ A escolha por acompanhar professoras que atuam nos 4º e 5º anos ocorreu porque estudantes dessas séries já passaram pelo ciclo de alfabetização e numeramento iniciais. Para isso, realizou-se um estudo de caso visando responder se a concepção apresentada pelas docentes se aproximava mais da História tradicional nacionalista, voltada para a formação da identidade nacional, ou da História para a diversidade, comprometida com a formação das diferentes identidades sociais.

⁴ Contagem integra a região metropolitana de Belo Horizonte e ficou conhecida como “Cidade Industrial”, denominação que remete à década de 1940, quando se tornou sede do “maior complexo industrial do Estado” (Contagem, 2009, p. 11). A estimativa populacional da cidade, em 2020, era de 668.949 habitantes (Cidades IBGE, 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 30 de set. de 2020). A pesquisa foi realizada em uma escola do município por ser a rede na qual a autora trabalha como professora.

Como o conhecimento histórico é parte da cultura humana, ao ser socializado com crianças nos primeiros anos de vida, pode ser permeado por estereótipos e preconceitos (Cooper, 2006). Além disso, o conhecimento histórico especializado, proveniente de investigação científica, é fundamental para a formação e o desenvolvimento emocional, cognitivo e intelectual dos indivíduos e seu acesso ocorre, especialmente, na escola (Bittencourt, 2018a). Dessa forma, as professoras dos anos iniciais têm a importante tarefa de iniciar as/os estudantes no processo de desconstruir visões de uma História oficial, focada na formação da identidade nacional, contribuindo para a construção das identidades sociais e do processo de pensar historicamente.

De maneira geral, espera-se que os resultados desta investigação contribuam significativamente para as discussões sobre conhecimento histórico, práticas de ensino de História nos anos iniciais, desenvolvimento profissional e valorização dos saberes docentes. Almeja-se também que o conhecimento histórico produzido e disseminado nos primeiros anos do Ensino Fundamental suscitem ainda mais pesquisas no campo acadêmico.

Nas próximas páginas, será apresentado um breve esboço do ensino de História no Brasil, da História tradicional até a emergência da Educação Histórica, com os respectivos objetivos de seu ensino em cada época. Em seguida, apresento o percurso metodológico do estudo de caso desenvolvido no mestrado e, por fim, apresento, parcialmente, os resultados obtidos na investigação.

Da História tradicional à educação histórica

O conhecimento histórico científico e o disciplinar constituíram-se em consonância um com o outro, na Europa do século XIX, visando à construção de identidades nacionais (Fonseca, 2006; Nadai, 2018). No caso brasileiro, os grupos políticos dominantes do Império também pretendiam manter as antigas estruturas sociais (Fonseca, 2006). Esse projeto de nação foi sustentado pela educação escolar e legou ao ensino de História a função de criar uma identidade nacional que legitimasse as desigualdades e ocultasse os conflitos de uma sociedade marcada pela diversidade social, étnica e cultural (Bittencourt, 2009).

A narrativa adotada alinhava-se às características do paradigma positivista e embasou o que tem sido denominado por História tradicional.

A História tradicional ou positivista privilegiava como fontes os documentos escritos, oficiais e não oficiais (leis, livros) e também os sítios arqueológicos, as edificações e os objetos de coleções e museus, como moedas e selos. Os sujeitos da História tradicional eram as grandes personalidades políticas, religiosas e militares: reis, líderes, religiosos, generais, grandes proprietários. Eram atores individuais, heróis que geralmente apareciam como construtores da História. Assim, a História tradicional estudava os grandes acontecimentos diplomáticos, políticos e religiosos do passado. Privilegiava o estudo dos fatos do passado que eram apresentados numa sequência de tempo linear, cronológica e progressiva (Guimarães, 2018, p. 43).

A História tradicional estava associada a práticas pedagógicas baseadas na memorização. Aprender História significava “saber de cor nomes e fatos com suas datas, repetindo exatamente o que estava escrito no livro ou copiado nos cadernos”. Já as escolas primárias funcionaram como um espaço destinado a ensinar a ler, escrever e fazer cálculos. O ensino de História não era obrigatório e costumava estar associado às lições de leitura, com destaque para temas que envolviam formação cívica e moral (Bittencourt, 2018a, p. 52).

Ao longo do século XX, a base da História tradicional obteve alguns incrementos. Na década de 1920, já no contexto republicano e com a expansão da cidadania política, as tradições inventadas emergiram como fundamento para a construção da identidade nacional (Bittencourt, 2018b). A partir delas, comemorações de datas cívicas, homenagens aos heróis nacionais, hasteamento da bandeira, canto de hinos e discursos de amor e respeito à pátria e à memória nacional passaram a ocupar os diversos espaços escolares (Nadai, 2018).

No Governo de Getúlio Vargas (1930 a 1945) e na Ditadura Militar (1964 a 1985), a centralidade concedida aos discursos históricos e à memória oficial se efetivou por meio da articulação entre política, educação e cultura (Fonseca, 2006). A consolidação das tradições nacionais incluía a construção de monumentos e de estátuas; as

festividades promovidas por governos, igrejas e sindicatos em datas cívicas; os programas de rádio e TV; e as apresentações musicais e teatrais, etc. (Bittencourt, 2018b; Fonseca, 2006).

Esses ideais foram acentuados com a Lei nº 5.692 de 1971, que marca a reforma educacional iniciada pelos militares. Uma das medidas foi a reestruturação curricular dos antigos 1º e 2º graus afetando, sobretudo, as Ciências Humanas. As disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Estudos Sociais, provenientes da fusão entre História, Geografia e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), passaram a compor “um mosaico de conhecimentos gerais e superficiais da realidade social” (Fonseca, 2006, p. 27). Até hoje a influência dessas disciplinas persiste no ensino de História dos anos iniciais.

Em fins de 1970 e ao longo de 1980, com o processo de redemocratização, o Brasil foi palco de uma série de transformações sociais que se refletiram nas instituições escolares, na produção historiográfica brasileira e no ensino de História. Uma dessas mudanças foi o ingresso massivo de estudantes provenientes das camadas populares nas escolas públicas, sinalizando para a necessidade de se rever práticas pedagógicas e conhecimentos tradicionalmente produzidos e transmitidos em seu interior. A escola e as disciplinas escolares deveriam se alinhar às perspectivas democráticas e participativas do novo regime, pois pretendia-se formar cidadãos críticos e participativos, objetivos intimamente relacionados ao ensino de História e aos programas educacionais.

Ocorreu ainda uma aproximação entre pesquisas acadêmicas e ensino escolar. Assim, as revisões historiográficas, provenientes do acesso de investigadoras/es às novas fontes e do interesse por novos sujeitos e objetos de estudo, tornaram-se pauta dos currículos e dos materiais didáticos. Em paralelo, houve avanços significativos no campo legislativo, sobretudo com a inclusão da obrigatoriedade do estudo da História e da Cultura afro-brasileira, africana e indígena na educação brasileira (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008).

Também houve a emergência da didática da História (Bergman, 1990) e da educação histórica (Barca, 2001). Por essas perspectivas, o aprendizado de conhecimentos

históricos resulta de uma construção histórico-social (Ramos, 2013) e, portanto, não está condicionado à maturidade biológica ou à apreensão da leitura e da escrita, como se acreditava. Ele resulta da consciência histórica, um processo mental inerente a todos os seres humanos. Consciência histórica é o processo pelo qual indivíduos e grupos sociais, a partir de suas carências (ou necessidades) de orientação temporal, e desejosos de compreender quem são e para onde vão, recorrem ao passado para atribuir sentido às suas ações e escolhas (Rüsen, 2001). Nesse processo, geram expectativas e intencionalidades, em uma interdependência entre as três dimensões de tempo e a vida prática cotidiana.

Nesse contexto, o ensino de História assume novos significados. Circe Bittencourt (2018a) entende que a constituição de identidades (plurais) é um dos principais objetivos do ensino de História na atualidade. Segundo a historiadora, para além do nacionalismo, “o ensino de História tem compromissos relacionados à constituição de múltiplas identidades sociais: de gênero, étnicas e sexuais”, as quais, de maneira geral, promovem a formação política, intelectual e humanística dos seres humanos (Bittencourt, 2003, p. 102).

Para Peter Lee (2006), a partir da educação histórica, o ensino de História visa ao letramento histórico e deve fundamentar a leitura e a ação no mundo a partir de uma perspectiva histórica. Para isso, é necessário considerar os vários contextos e sujeitos da ação; as permanências, mudanças e continuidades; os diversos processos de construção sociais; as mudanças e imprevisibilidade inerentes à vida humana; e o desprendimento de uma visão fatalista e absolutista da realidade social (Cerri, 2011). No geral, o letramento histórico envolve formas de consciência histórica que ajudam a desenvolver o processo de pensar historicamente. Para Cerri:

[...] pensar historicamente é nunca aceitar as informações, ideias, dados, etc. sem levar em consideração o contexto em que foram produzidos: seu tempo, suas peculiaridades culturais, suas vinculações com posicionamentos políticos e classes sociais, as possibilidades e limitações do conhecimento que se tinha quando se produziu o que é posto para análise (Cerri, 2011).

O acesso a esse conhecimento tende a ocorrer nas instituições escolares que são, geralmente, o primeiro lugar de contato de estudantes com valores e saberes distintos de sua organização familiar. Por isso, a escola é um espaço privilegiado para trocas e aprendizados que ajudam estudantes a compreenderem a si mesmas/os e o mundo no qual estão inseridas/os. Portanto, ao considerar a relevância do ensino de História para a formação humana, a escola viabiliza e potencializa um de seus principais deveres: contribuir para a ampliação da visão de mundo de suas/seus sujeitas/os (Cerri, 2011).

Além disso, estudantes, inclusive as crianças, já adentram a educação escolar com uma “considerável quantidade de conhecimentos fragmentados” sobre o passado (Cooper, 2006, p. 173) e, na ausência de mediação escolar, tais conhecimentos tendem a continuar incompletos e repletos de preconceitos e estereótipos. Quando não são problematizados, os preconceitos perpetuam-se na maneira como as crianças e adolescentes lidam com as questões do mundo externo à escola (Lee, 2006). Dessas considerações, advém a importância do presente estudo de caso e de investigar o ensino de História nos anos iniciais.

Percurso metodológico

O estudo de caso foi realizado entre os meses de fevereiro e março de 2020.⁵ Esse tipo de estudo implica um processo de investigação caracterizado pelo exame detalhado, intensivo, sistemático e em profundidade de um dado fenômeno. Para isso, pressupõe-se a submersão em uma unidade escolar por um período de tempo delimitado, mas suficiente para que o problema de pesquisa e as ações das participantes sejam compreendidos em seu contexto real, singular e em suas

⁵ A pandemia de Covid-19 e a consequente suspensão das aulas presenciais no país deixou diversas marcas nesta pesquisa. A primeira delas diz respeito ao tempo previsto para permanência na escola, diminuído de três meses e meio para um mês. Para amenizar a falta de alguns dados que seriam coletados em campo, ampliou-se o questionário, com a inclusão de questões que pudessem ajudar a compreender melhor os aspectos que não poderiam ser observados em sala de aula. O questionário que seria respondido presencialmente, em papel, foi adaptado para o Google Forms e enviado para as professoras por WhatsApp e e-mail.

múltiplas dimensões e interrelações (Sarmiento, 2011; Couto, 2017; Gil, 2002). Nas duas primeiras semanas, foram colhidos dados gerais sobre a escola com o objetivo de conhecer seus espaços, recursos, organização administrativa e orientações pedagógicas. Para isso, houve a participação em reuniões que incluíam representantes da direção da escola, docentes, pedagogas e assessora pedagógica. Nas duas semanas finais, houve observação participante nas aulas de História de cinco professoras, três que atuam em turmas de quartos anos e duas em turmas de quintos anos.

O principal instrumento de coleta e produção de dados desse momento foi o Diário de Bordo, no qual se registrou dados, acontecimentos, falas, entre outros eventos pertinentes. Às tardes, seu conteúdo era transcrito e organizado em um documento do Word, com sumário, datas, títulos e subtítulos. O documento de 52 páginas conta com conversas informais, observações, análises iniciais e fotografias de atividades impressas, páginas do livro didático, anotações realizadas pelas professoras no quadro, entre outros itens.

No mês de setembro de 2020, as professoras responderam a um questionário com 40 itens, feito no Google Forms. As perguntas remetiam a: dados pessoais; formação acadêmica; condições de trabalho; currículos; materiais e recursos didáticos; e práticas pedagógicas e temáticas no ensino de História. A partir das respostas do questionário, foi possível traçar o perfil das participantes.

Em relação ao perfil, todas as professoras participantes do estudo de caso tinham mais de trinta anos de idade no momento da pesquisa e formação em Pedagogia. Quatro delas possuíam pós-graduação em andamento ou já concluída, e uma delas já concluíra o mestrado. Todas estavam lecionando em duas escolas e, incluindo o tempo que dedicavam para preparação de aulas ou para a execução de atividades fora do ambiente de trabalho, tinham uma jornada de mais de 50 horas semanais. Também eram responsáveis por lecionar seis componentes curriculares diferentes: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ensino Religioso e Ciências.

Os resultados apresentados a seguir foram obtidos, principalmente, a partir das respostas das professoras a algumas das perguntas do questionário. Para complementar a análise, sempre que possível, faz-se uso das anotações do diário de bordo.

Concepções e práticas de ensino de História das professoras

Para avaliar a concepção de História das professoras participantes do estudo de caso, serão analisadas respostas a questões sobre os objetivos do ensino de História, sujeitos históricos e aulas de História. A prática pedagógica, por sua vez, será analisada a partir das aulas que foram observadas e das conversas com as professoras, conforme registros no diário de bordo. A respeito dos objetivos do ensino de História, as respostas dadas pelas professoras foram transcritas abaixo (Quadro 1):

Quadro 1 – Principal objetivo do ensino de História no Ensino Fundamental I

Professora	Ano	Resposta
A	4º ano	Levar os estudantes a conhecer suas origens e acontecimentos passados que os influenciam no seu presente.
B	4º ano	Para que os alunos entendam a História como parte da sua vida.
C	4º ano	Para o aluno entender o seu passado, poder fazer História no presente e ser capaz de mudar o futuro.
D	5º ano	Provocar o gosto em conhecer a História; estimular, ao menos começar, a criança a pensar sobre o contexto social, político, econômico e cultural.
E	5º ano	Introdução do currículo dos 6 anos.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Questionário 1.

Sobre as finalidades atribuídas ao ensino de História pelas professoras, atentemos aos verbos utilizados pelas docentes A, B, C e D em suas respostas: “conhecer”, “entendam”, “entender”, “conhecer”. Percebe-se que elas associam o ensino de História ao processo de “levar os estudantes” / “o aluno” a “conhecer” / “entender” algo. Em linhas gerais, o objeto de estudo da História foi definido como o conhecimento das “origens”, “acontecimentos passados”, “história” ou, simplesmente,

“passado”. Portanto, as professoras relacionam o ensino de História ao aprendizado sobre situações, eventos, acontecimentos situados no passado.

As professoras também relacionam tais situações, eventos e acontecimentos ao tempo presente. As expressões que complementam a ideia dos verbos utilizados são: “[...] conhecer suas origens e acontecimentos passados que influenciam no seu presente”, “[...] entendam a História como parte da sua vida”, “[...] poder fazer História no presente [...]”, “[...] pensar sobre o contexto social, político, econômico e cultural”. Assim, tanto o passado como o presente aparecem como dimensões temporais constitutivas da História e, portanto, do ensino dessa disciplina.

O presente ainda aparece para justificar o retorno ao passado. Por exemplo, para a professora A, o estudo das origens ajuda a entender fatores que influenciam o presente das/os estudantes. Para a professora B, ao estudar História, as/os estudantes a percebem como parte de suas vidas. Para a professora C, entender o passado faz com que as/os estudantes possam “fazer História no presente”. Para a professora D, o estudo da História auxilia as crianças a entenderem o contexto social, político e econômico no qual estão inseridas.

A resposta da professora C remete à História como “mestra da vida”, segundo a qual o acesso às experiências humanas do passado e ao aprendizado sobre erros e acertos podem servir como referências para a construção de um futuro melhor. No contexto da cultura política brasileira, refere-se à nossa crença e esperança em um futuro grandioso, o qual estaríamos destinados a alcançar, e no poder das crianças em concretizá-lo. Nesse caso, é preciso lembrar que a História, enquanto conhecimento socialmente construído, também é marcada pela “sucessão do inesperado, do novo, do inusitado e da criação constante, e não apenas a determinação, a permanência, a continuidade” (Cerri, 2011, p. 60).

A resposta da professora D evidencia o processo de pensar historicamente, pois, além de utilizar o verbo “conhecer” para explicar as finalidades do ensino de História, ela incluiu outros três: “provocar”, “estimular” e “pensar”. Para ela, o ensino de História pode provocar e estimular as crianças, auxiliando-as no processo de pensar a respeito dos diferentes contextos nos quais estão inseridas. Gerar provocações e estímulos

remete à possibilidade de um ensino significativo para as/os estudantes, afastando-se dos métodos tradicionais.

Quanto à professora E, a única inferência possível é que para ela o ensino de História nos anos iniciais é visto como preparação para os anos finais do Ensino Fundamental. Na perspectiva dela, o ensino de História é orientado pelo currículo oficial.

Em suma, para as professoras, o ensino de História busca que estudantes entendam aspectos do passado que interferem em suas vidas no presente e que, por isso, podem ser úteis para a compreensão da época em que vivem. Elas possuem clareza e consenso em relação aos objetivos do ensino de História nos anos iniciais que, de forma alguma, apresenta-se como uma área desprovida de importância, apesar da carga horária reduzida. Há ainda um entendimento de que o conhecimento histórico não se restringe a eventos passados, pois a interação com o presente é inerente aos processos históricos e às aulas de História.

Em relação à definição de sujeitos históricos, as professoras deviam marcar uma opção entre quatro alternativas possíveis.⁶ As professoras A, C e E assinalaram a opção que indica sujeitos históricos como personagens com algum destaque no campo político e/ou religioso e que detêm o poder exclusivo de “dirigirem os rumos da História dos países, das instituições e das regiões”. Para a professora A, sujeitos históricos são importantes figuras do passado, enquanto para as professoras C e E, importantes figuras do presente. Já as professoras B e D assinalaram a opção que indica sujeitos históricos como indivíduos comuns, “diversos e heterogêneos”.

O conceito de sujeito histórico é central para a aprendizagem histórica dos estudantes e para a construção das identidades pessoais e sociais, pois a História é

6 As alternativas eram: a) Importantes figuras do passado com aptidões exclusivas para dirigirem os rumos da História dos países, das instituições e das religiões (reis, papas, grandes líderes, generais e heróis); b) Importantes figuras do presente com aptidões exclusivas para dirigirem os rumos da História dos países, das instituições e das religiões (reis, papas, grandes líderes, generais e heróis); c) Sujeitos coletivos homogêneos que operam em favor de motivações de ordem conjuntural, suprimindo as ações individuais (Exemplo: os portugueses, os indígenas, os africanos); d) Sujeitos comuns, diversos e heterogêneos, que agem segundo motivações conjunturais e individuais tanto no passado como no presente.

o resultado tanto da ação de importantes figuras do passado e do presente, quanto de “agentes sociais, individuais e coletivos” (Bezerra, 2009, p. 45). Dessa forma, três das cinco professoras participantes do estudo de caso marcaram opções de definição para sujeitos históricos que estão mais próximas das concepções da História tradicional.

Também foi requisitado às professoras que marcassem alternativas que demonstrassem como compreendem as aulas de História. Nesse caso, elas podiam marcar mais de uma alternativa entre as cinco disponíveis.⁷ As professoras A, B, C e D assinalaram a opção que indica que as aulas de História “relacionam-se às competências e habilidades propostas pelo currículo de História”. A professora E não marcou essa alternativa, mas no Quadro 1 já tinha sinalizado para essa relação. Talvez a relevância atribuída ao currículo seja evidente em função das discussões que envolveram a implementação antecipada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no município de Contagem, em 2018.

Em relação às datas cívicas, as professoras A, B, C e D marcaram a opção que indica que as aulas de História “relacionam-se às datas e comemorações cívicas de modo informativo”. Nenhuma delas indicou que as aulas de História “relacionam-se às datas cívicas de modo problematizador”. Essa resposta pode indicar que, para as professoras participantes do estudo de caso, as “tradições inventadas” não se apresentam como práticas socialmente construídas e como objeto de estudo da História. Ao longo do tempo, as políticas públicas em torno das datas cívicas conseguiram perpetuá-las na cultura escolar como “verdades”.

Quanto à conexão passado/presente, apenas as professoras A e E assinalaram que “os temas são tratados tendo em vista as relações com o presente”, enquanto a professora E também indicou que as aulas de História “partem de um problema”. Por outro lado, relembrando as respostas do Quadro 1, todas elas relacionam o ensino de História

7 As alternativas eram: a) Partem de um problema; b) Relacionam-se às competências e habilidades propostas pelo currículo de História; c) Os temas são tratados tendo em vista as relações com o presente; d) Relacionam-se às datas e comemorações cívicas de modo informativo; e) Relacionam-se às datas cívicas de modo problematizador.

às questões do tempo presente. Além disso, em conversas com as professoras, percebeu-se uma preocupação frequente com um ensino mais significativo, que dialogasse com a realidade das/dos estudantes. Portanto, a relação com o presente e com os problemas atuais aparece como um dos pontos essenciais na fala das professoras, mesmo que não esteja evidenciado no Google Forms.

Assim, embora as aulas preparadas pelas professoras não partissem explicitamente de situações-problemas, todas transcorreram a partir de perguntas direcionadas às/aos estudantes com a finalidade de envolvê-los nos temas abordados. Portanto, as professoras sempre relacionavam as aulas a algum assunto ou questão do presente e conduziam as discussões levando em conta o conhecimento prévio das/dos estudantes. Seguem alguns exemplos:

Professora A: “De onde as pessoas tiram [conhecimentos sobre] o que aconteceu no passado?”

Professora B: “Por que vocês acham que estudamos História?”; “Vocês já pensaram que nós fazemos parte da História?”

Professora C: “O que são documentos pessoais?”; “Para que serve um documento?”

Professora D: “O que é democracia?”

(Diário de Bordo, dias 5 e 12 de março de 2020)

Ao tratar de fontes históricas, as professoras das turmas de quartos anos decidiram começar as aulas indagando às/aos estudantes sobre o que são e para que servem os documentos pessoais. Com isso, elas conseguiram inúmeros exemplos, alguns mais corriqueiros, como: carteira de identidade, certidão de nascimento, certidão de casamento, certidão de divórcio, cartão de banco, carteira de motorista, carteira de trabalho, cartão de vacinas, etc. Outros um pouco mais incomuns e que suscitaram perguntas sobre o que eram e para que serviam também foram citados, como: carta de alforria, certificado de reservista e passaporte.

A aula estava voltada apenas para documentos pessoais contemporâneos, mas, com muita perspicácia, uma estudante lembrou que, se vivêssemos em outra época, a carta de alforria seria um documento pessoal importante. De forma espontânea, a estudante relacionou passado/presente e mudanças que aconteceram ao longo do tempo. Isso aconteceu na turma da professora B, que havia decidido anotar no quadro as respostas das/dos estudantes e, assim, conseguiu motivá-las/los a continuarem buscando mais exemplos.

Ainda na aula sobre fontes históricas, a professora C entregou uma atividade impressa e iniciou com algumas indagações: “Para que serve um documento?”; “O que é um documento pessoal?”; “Quem tem carteira de identidade?”; “O que tem na carteira de identidade?” (Diário de Bordo, 12 de março de 2020). Em seguida, mostrou para a turma o documento de identidade do filho, apresentando as informações contidas nele, como data e local de nascimento, nome do pai e da mãe, digital, assinatura, entre outras. A professora A utilizou a mesma estratégia. Ou seja, as professoras não só iniciaram a discussão sobre fontes históricas por meio do que era mais próximo das/dos estudantes, como também utilizaram-no em sala de aula.

Dessa forma, por meio de uma série de questionamentos, as professoras conseguiam manter um vínculo evidente entre passado/presente, trazendo para um primeiro plano debates sobre questões contemporâneas com as quais as/os estudantes estavam envolvidos. O engajamento estudantil ao longo das discussões demonstra que apresentam um certo conhecimento do que acontece no mundo tanto em relação a eventos e acontecimentos passados quanto em relação ao presente.

A fim de manterem a interação com as/os estudantes, as professoras frequentemente mobilizaram conhecimentos variados sobre a realidade social, o que realizavam, quase sempre, com muita destreza. Aquelas que demonstravam segurança com o conhecimento histórico conseguiam articulá-lo mais facilmente aos estereótipos e/ou conclusões incompletas apresentadas pelas/pelos estudantes. A partir da leitura de um texto do livro didático, por exemplo, a professora D, em uma aula na qual discutia o significado de cidadão, orientou a discussão realizando vários questionamentos. De forma processual, conseguiu demonstrar o caráter incompleto

das respostas das/dos estudantes e, como consequência, fez com que fossem além das reflexões iniciais, conforme diálogo a seguir:

Professora D: “O que é democracia?”

Estudantes: “Não faço a menor ideia”; “Democracia é... [expressão de dúvida]”; “Democracia é quando a gente tem o direito de fazer... [não completa]”

Professora D: “O que é cidadania?”

Estudantes: “Cidadania é o direito das cidades, ou de quem vive nas cidades”; “Cidadania; cidades”. “Vocês estão falando das pessoas da cidade, e quem mora no campo?”

Estudante (colombiano): “Cidadania é o direito de quem vem de fora”.

Estudante: “As pessoas que vivem na roça têm os mesmos direitos?”

Professora D: “Que direitos vocês percebem em quem vive na cidade?”

Estudantes: “saúde”, “liberdade”, “trabalho”, “vida”, “comércio”, “saneamento básico”, “educação”.

Professora D: Todas as pessoas têm direitos, isso inclui os “índios”, os “estrangeiros”, “as pessoas da cidade”, mas também “do campo”.

Estudante indaga: sobre a diferença entre os direitos de cada grupo, por exemplo, os índios têm o direito de andar pelados...

Professora D responde: que isso tem a ver com a diferença entre os diferentes povos e culturas e que depende do lugar onde eles estão, mas que esse assunto seria tratado mais à frente.

Professora D: “Os direitos não andam sozinhos”; “Eles vêm junto com os deveres”.

Estudantes dão exemplos de direitos: “vir à escola”, “ajudar os pais em casa”,

“tomar vacinas”, “não jogar lixo na rua”.

Professora D passa no quadro: a definição de cidadania e democracia para que os estudantes anotem no caderno.

Estudante conclui, após um tempo: que cidadania incluiu os “direitos políticos de todo mundo”.

(Diário de Bordo, 5 de março de 2020)

Desta forma, a partir das análises realizadas e da realidade observada neste estudo, é equivocado afirmar que as práticas docentes no ensino de História dos anos iniciais sejam mera reprodução das metodologias da História tradicional. Não se percebeu indícios de uma prática que fosse simples memorização ou transmissão unilateral de conhecimentos históricos. Por outro lado, em nenhuma das aulas observadas, as professoras usaram fontes históricas primárias ou trataram do livro, das imagens e dos textos que utilizaram como fontes históricas, realizando indagações pertinentes à autoria, contexto de produção, intencionalidades, objetivos, entre outras. O trabalho esteve mais amparado em conceitos e em exemplos, como foi demonstrado.

Talvez o maior desafio das professoras dos anos iniciais seja o acesso a conhecimentos específicos da História e do ensino de História, como a renovação historiográfica de assuntos que são comuns nos anos iniciais e o método de investigação histórico. Afinal, em que consiste o ensino de História? Como ensinar História de forma significativa para as/os estudantes dos anos iniciais? Dessa forma, parece que a concepção de História das professoras gera limites para as práticas de ensino que desenvolvem, pois são nítidas as contradições entre as concepções pedagógicas, centradas nas/nos estudantes, e as de História, mais próximas da perspectiva tradicional.

A respeito disso, Suzana Bernardo (2010, p. 84) apresenta a hipótese de “que o professor ‘especialista’ apresenta maior domínio dos conteúdos e/ou saberes históricos em comparação com o professor ‘generalista’, e que este, por sua vez, tenha maior domínio dos saberes pedagógicos, se comparado ao professor ‘especialista’”. De acordo com a autora, essa diferença na apropriação dos diferentes saberes teria

relação com a formação inicial e parece ser uma explicação válida em vista do que foi observado no estudo de caso.

Considerações finais

De maneira geral, as professoras participantes do estudo de caso valorizam o conhecimento histórico, situando-o como relevante para a compreensão de aspectos contemporâneos da vida humana. As diferentes dimensões temporais (passado, presente e futuro) são citadas ao se referirem à finalidade do ensino de História, revelando uma compreensão adequada quanto à relação da História com o tempo. As proposições curriculares parecem possuir uma relevância central para elas, talvez devido ao contexto no qual estamos vivendo, marcado por apreensão em relação às normativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Percebe-se ainda, pelo menos formalmente, alguns resquícios da História tradicional, especialmente em relação aos conceitos de sujeito histórico e à forma como as datas cívicas são percebidas.

Em relação à prática de ensino, as aulas observadas eram baseadas em um diálogo constante entre estudantes e professoras, por meio do qual os temas eram sempre relacionados às questões contemporâneas apresentadas pelas/pelos estudantes. Apesar disso, em nenhuma das aulas as professoras usaram fontes históricas primárias ou trataram do livro, das imagens e dos textos que utilizaram como fontes. Dessa forma, o que parece dificultar o trabalho das professoras dos anos iniciais no ensino de História parece ser a falta de acesso ao conhecimento básico sobre a produção do conhecimento histórico científico. Isso envolve uma compreensão dos objetivos da pesquisa e do ensino de História, dos procedimentos e do método histórico, dos critérios de seleção de conteúdo, do trabalho com as fontes históricas, entre outros.

Em contrapartida, as professoras demonstraram uma clara consciência em relação às questões do contexto em que atuam como, por exemplo, o foco no ensino de Língua Portuguesa e de Matemática e as demandas que giram em torno de lecionarem tantos componentes curriculares diferentes. Elas também reconheceram os limites

da formação em Pedagogia em prepará-las para o ensino de História e em como, na prática, isso as torna mais dependentes dos livros didáticos e das orientações curriculares, que para elas têm uma importância central.

Em linhas gerais, espera-se que os resultados obtidos contribuam para se perceber a necessidade de reformular as disciplinas que abordam teorias e métodos de ensino de História nos cursos de Pedagogia e desenvolver estratégias de formação continuada. Se futuros docentes continuam carregando concepções da História tradicional inalteradamente após ocuparem os bancos das faculdades de Pedagogia, a História dos grandes heróis nacionais continuará como verdade incontestável nas salas de aula dos anos iniciais.

Referências

ABUD, Kátia. O ensino de História nos anos iniciais: como se pensa, como se faz. *Antíteses*, Londrina, v. 5, n. 10, p. 555-565, jul/dez. 2012.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras. História*. Porto, III série, v. 2, 2001, p. 13-21.

BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9, n. 19, fev. 1990, p. 29-42.

BERNARDO, Susana Barbosa Ribeiro. *História & Ensino*, Londrina, v. 16, n. 1, p. 81-98, 2010.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na Sala de Aula*: conceitos, práticas e propostas. 5. ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2009. p. 37-48.

BITTENCOURT, Circe. Identidade Nacional e Ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula*: conceitos: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2009. p. 185-204.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2018a.

BITTENCOURT, Circe. As 'tradições nacionais' e o ritual das festas cívicas. In: PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2018b.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2011.

CONTAGEM. **Atlas escolar, histórico, geográfico e cultural do Município de Contagem**. Contagem: Secretaria Municipal de Educação e Cultura; Prefeitura Municipal de Contagem, 2009.

COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de 3 a 8 anos. **Educar**. Ver., Curitiba, v. Especial, p. 171-190, 2006.

COUTO, Maria Elizabete. A pesquisa educacional: a construção da professora como pesquisadora. In: MORORÓ, Leila Pio; COUTO, Maria Elizabete; ASSIS, Raimunda Alves Moreira de Assis (Org.). **Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias**. Ilhéus: Editus, 2017, p. 135-163.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FRANCO, Maria Amélia. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas: Papirus, 2018.

LEE, Peter. "Em direção ao um conceito de literacia histórica". **Educar**, Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006. Editora UFPR.

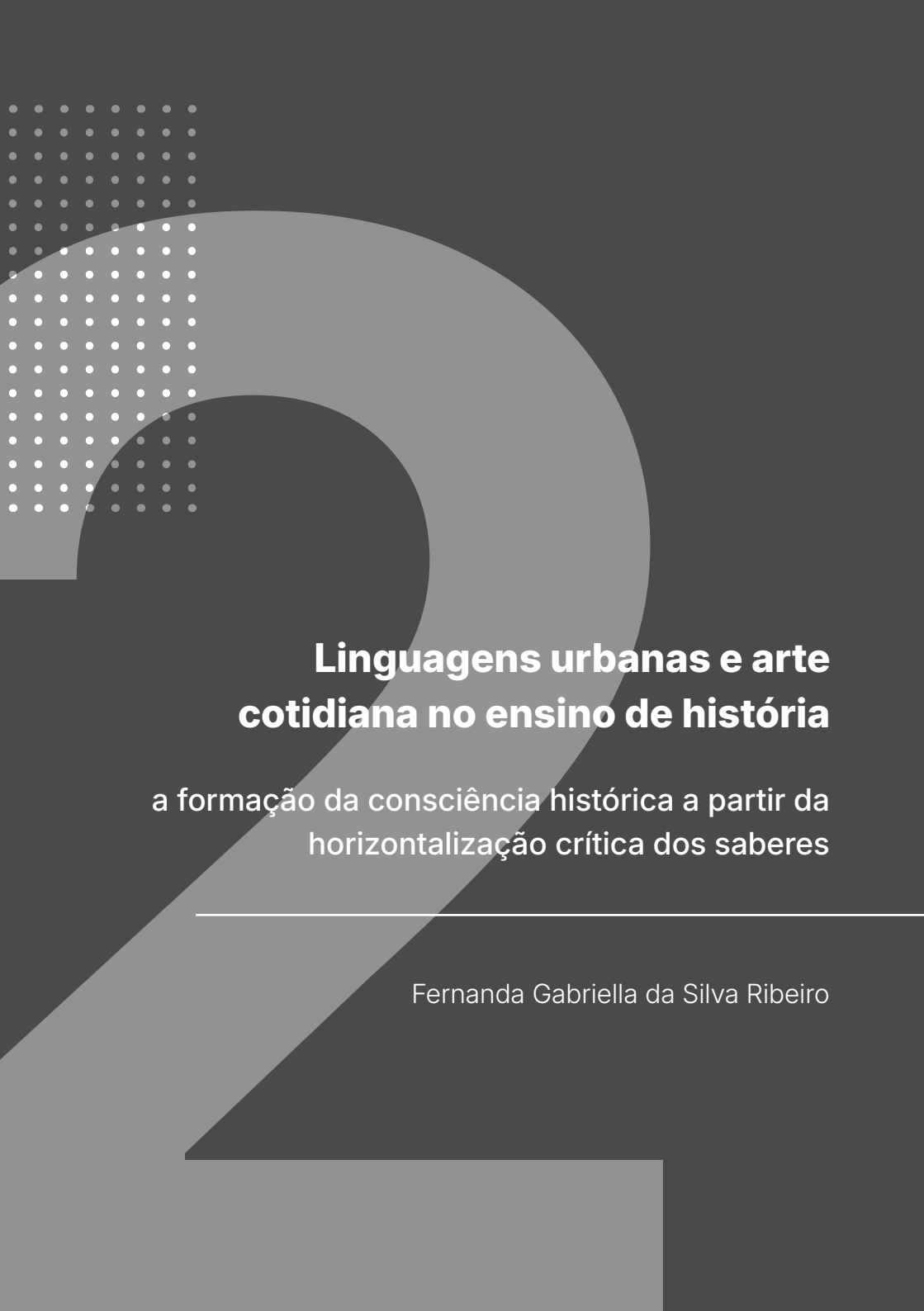
NADAI, Elza. O ensino de História e a 'pedagogia do cidadão'. In: PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2018. p. 27-36.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. Educação Histórica: articulação orgânica entre investigação e ação. In: JORNADAS INTERESCUELAS, 14., 2013. **Anais** [...] Mendoza: Departamento de História de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, 2013.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história – os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, p. 137-179.

SILVA, Marco; PORTO, Amélia. **Nas trilhas do ensino de História**: teoria e prática. Anos iniciais do Ensino Fundamental Regular. Belo Horizonte: Rona, 2012.

The background features a dark gray field with several overlapping circles in lighter shades of gray. In the upper left corner, there is a rectangular area filled with a grid of small white dots.

Linguagens urbanas e arte cotidiana no ensino de história

a formação da consciência histórica a partir da horizontalização crítica dos saberes

Fernanda Gabriella da Silva Ribeiro

Como citar este capítulo

Ribeiro, Fernanda Gabriella da Silva. Linguagens urbanas e arte cotidiana no ensino de história: a formação da consciência histórica a partir da horizontalização crítica dos saberes. In: Lima, Pablo Luiz Oliveira (org.). *Ensinando histórias: metodologias e práticas docentes na educação básica*. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2024. p. 36-54.

2

Fugindo da “pedagogia do transporte”

Belo Horizonte, maio de 2023, Escola Estadual Henrique Diniz. Aula de História para o primeiro ano do Ensino Médio sobre os povos hebreus. Ao longo da explicação, trouxe reflexões e conexões desse assunto com o tempo presente, de maneira a questionar alguns imaginários e valores vigentes na nossa sociedade. Os estudantes levantaram pontos polêmicos, relacionados ao desenvolvimento da temática, como a questão das guerras no Oriente Médio, intervenção estadunidense, colonização e embranquecimento da imagem de Jesus Cristo.

Correspondendo à dinâmica de questionamento dos estudantes no período da aula, o assunto chegou à teoria da evolução versus a teoria divina da criação. Ao apresentar o confronto entre as duas teorias, envolvendo ciência e religião, uma estudante pronunciou o seguinte discurso em tom de afrontamento: “Professora, isso que você está dizendo é sua opinião. A minha é diferente. Você não deveria falar sobre esses assuntos porque isso não é História. Você deveria dar sua aula, explicar o conteúdo e pronto!”. Fala que soou bastante provocativa para mim enquanto historiadora, enquanto pesquisadora da Educação e enquanto educadora. Em um suspiro de pausa, passou pela minha cabeça todo o aprendizado que tive com Paulo Freire em suas obras, em contraposição à maneira pela qual aquela educanda recebia o mundo e seu processo de educação.

Durante o tempo em que experienciamos a formação acadêmica, nos deparamos com diversas teorias que orientam o educador a buscar, em suas práticas, a autonomia do educando; teorias que contribuem para que Educação seja uma prática de liberdade e um ato político (hooks, 2017). Hoje, inserida na cosmovisão docente, acredito que esse tipo de currículo esteja presente nas universidades porque buscamos respostas ideológicas para as necessidades que nós, educadores, estamos enfrentando. Procuramos por maneiras de contornar não só um imaginário social, que segue em rumos opostos às bases ideológicas de uma educação libertadora, mas também contornar ideologias políticas que atravessam os processos educacionais.

É relevante situar que a escolarização está diretamente ligada ao Estado e suas disputas de poder (Arendt, 2005). O fato de a Educação ser assumida em um plano político desvia o foco central da formação do indivíduo enquanto sujeito crítico e pensante, capaz de transformar a realidade em que vive. Principalmente quando o espaço escolar¹ se torna alvo de governantes de extrema direita, como foi o caso do nosso país entre 2016 e 2022. Governos que investiram em políticas educacionais de vias opostas ao que Paulo Freire propõe como educação libertadora.

Entre as inúmeras medidas tomadas para transfigurar os rumos da Educação, estava o Projeto de Lei 246/19 chamado de Escola Sem Partido. A proposta era segmentada por um tipo de ensino que não articula interesse de classes, de raça, gênero ou religião. Concebe a Educação como “uma prerrogativa da família e da igreja, cabendo à escola apenas o ensino, compreendido como um conjunto de procedimentos que não questionem valores e crenças dos estudantes e de suas respectivas famílias” (Mariz; Oliveira, 2019, p. 3). A partir daí, presumo que as instâncias de produção do discurso expressado pela educanda foram moldadas por um imaginário social coletivo que se enraíza nessas prerrogativas. O sentimento de insatisfação manifestado por ela revela a materialidade das interferências políticas frente ao sistema educacional.

1 Entende-se por “espaço escolar” a dinâmica diária do funcionamento que a escola tem enquanto instituição. Isso envolve práticas escolares de ensino-aprendizagem e as relações que se desenvolvem entre a administração escolar e o grupo de pessoas que compõe a comunidade escolar na qual a escola se insere.

Através de projetos de lei como o PL 246/19, percebemos os alinhamentos de governantes da extrema direita com o que Freire chama de educação bancária. Um tipo de viés educacional que projeta práticas didáticas que não visam formar pessoas capazes de orientar seu presente de maneira crítica, nem possibilitar espaços de trocas horizontais. Suas práticas de ensino vão gerenciar o educador para ser apenas um veículo por meio do qual o conhecimento científico será transferido, sem fazer conexão alguma com a realidade local ou com os acontecimentos atuais, atribuindo indiferença na produção de sentido entre passado e presente; que, inclusive, seria uma das competências básicas do ensino de História. A Educação, nesse contexto, é abordada apenas como reprodutora de status quo; age com um viés ideológico totalmente contrário à educação libertadora e, por isso, não é de se estranhar que Paulo Freire receba tantos ataques dos movimentos de extrema direita.

Na área de ensino de História, medidas como essas contribuíram para que se estruturasse um ensino conteudista, pré-determinado e que conduziu o aprendizado histórico para uma atividade mecanicista. A educação bancária opta por investir nesses mecanismos (já conhecidos historicamente) porque retiram os educadores e educandos do lugar de sujeitos de suas jornadas de conhecimentos e os colocam em lugar de objetos. A passividade torna-se importante, uma vez que a capacidade crítica de um sujeito permite quebrar paradigmas e romper com padrões impostos.

Retirar educador e educando dos lugares de passividade nos quais essas pedagogias do transporte² os colocam implica investir em práticas didáticas que sejam

2 O conceito de pedagogia do transporte foi pensado por Anita Leandro no cenário da produção cinematográfica e suas relações com o espectador. De acordo com a autora, o trabalho com o audiovisual está amplamente ligado à cultura de massa industrial, visto que preenche grandes espaços na produção midiática, principalmente na produção de materiais educativos. Estes, por sua vez, também repetem convenções estéticas pré-estabelecidas pela indústria do cinema ou da TV, que trazem a passividade do espectador. Ainda que tenham intenções pedagógicas, não conseguem causar reflexões críticas e sensações estéticas ao espectador (Leandro, 2001, p. 34). As pedagogias do transporte se assemelham às práticas da educação bancária, recebendo uma enunciação única e intimidadora, sem pensar na construção do conhecimento de forma coletiva. Nesse sentido, faço referência ao conceito de pedagogia do transporte para adjetivar as práticas pedagógicas propostas pela educação bancária, que visam à passividade de educadores e educandos no processo de ensino e aprendizagem.

capazes de relacionar de forma horizontal os conteúdos propostos pelas diretrizes curriculares oficiais com os conhecimentos de mundo dos estudantes, de maneira a produzir sentido para o aprendizado na vida prática. Foi nesse sentido que a fala da estudante me fez lembrar de Paulo Freire e suas teorias sobre a educação libertadora, defendendo que “ensinar não é apenas transferir o conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou sua construção” (Freire, 1996, p. 69). Para atingir esse objetivo, é preciso atribuir o mesmo valor a esses dois campos de saberes, tornando a relação entre eles horizontal.

A horizontalização dos saberes faz parte das metodologias da educação libertadora, contribuindo para a construção de espaços de formação do saber menos violento, mais inclusivo e crítico, em que o educador encontra-se também na condição de aprendiz. E, dessa maneira, pode-se contribuir para formação de comunidades de aprendizado nas quais “os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (Freire, 1996, p. 68). Nas bases da educação libertadora, Freire defende que o professor, ou mais amplamente a escola, devem corresponder ao dever de apreender e respeitar os saberes dos educandos, valorizando-os com o mesmo peso dos saberes escolares.

Consciência histórica, narrativas e as funções práticas do ensino de História

Situações como essa que narrei no começo do texto e seus desdobramentos mencionados anteriormente são comuns em sala de aula. Ainda mais quando estamos experienciando momentos em nossa História nacional em que o imaginário social foi pontualmente afetado por ideias vinculadas ao pensamento conservador e negacionista, que deturpam o papel da escola e do professor. Foi pensando sobre essas questões que desenvolvi minha pesquisa de mestrado na Universidade Federal de Minas Gerais, intitulada *Linguagens urbanas e arte cotidiana no ensino de História: a horizontalização crítica dos saberes e a consciência histórica*.

Nessa pesquisa, propus a articulação entre as bases ideológicas e a construção da metodologia freiriana com os princípios básicos do exercício do ensino de História,

propostos por Jörn Rüsen (Rüsen, 2010). O intuito foi viabilizar, na prática, aberturas de lugares nos quais a relação de ensino-aprendizagem aparecesse de forma crítica e horizontalizada, permitindo ao educando desenvolver sua consciência histórica em relação a si e ao mundo. Foi uma tentativa de buscar formas alternativas de resistência a um sistema educacional que tenta nos colocar armaduras. Através da produção das artes urbanas no ambiente escolar, empreendemos de forma coletiva a construção de um espaço seguro para o compartilhamento dos saberes, trazidos para um todo coletivo através das narrativas individuais contidas no discurso artístico.

O produto final, referente à aplicabilidade dessa pesquisa, se transformou em um curto documentário produzido de forma coletiva com os estudantes da Escola Estadual Walt Disney.³ As imagens gravadas foram frutos do exercício cotidiano de práticas didáticas que buscam nas artes urbanas possibilidades para o diálogo entre o ensino de História e as experiências/vivências dos educandos. As produções artísticas tiveram o propósito de apresentar reflexões acerca dos acontecimentos históricos passados e atuais, entrecruzando essas dimensões temporais, subjetividade e coletividade. Também possibilitaram a construção de um conjunto de enunciados sócio-históricos trazidos nas narrativas expressadas, capazes de delinear identidades enunciativas, revelando subjetividades e, ao mesmo tempo, sistematizando os conhecimentos trazidos pelo ensino de História.

Nesse sentido, gostaria de enfatizar aqui as narrativas. São elas os elementos mais capazes de exteriorizar a consciência histórica do sujeito. De acordo com Jörn Rüsen, um dos principais objetivos do ensino de História é o desenvolvimento da consciência histórica. Podemos entendê-la como a dinâmica processual da construção de sentido histórico, envolvendo a percepção e interpretação de um todo temporal, de modo que compõe orientação e motivação para ações no presente (Rüsen, 2010, p. 51). Resumidamente, a consciência histórica pode ser considerada como uma atividade do intelecto do humano e seu desenvolvimento diz respeito a um processo no qual o indivíduo se entende (a partir de narrativas) dentro da totalidade temporal:

3 Documentário *Linguagens urbanas e arte cotidiana no ensino de história*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tf8U9mPE9v0>. Acesso em: 04 dez. 2024.

passado, presente e futuro. Segundo Rüsen, “por via da consciência histórica uma pessoa consegue se ver como parte de um todo temporal mais extenso que sua vida temporal” (Rüsen, 2010, p. 50). Ou seja, passa-se a ter consciência de si dentro do mundo. Compreender o conceito de consciência histórica é trazer à tona a importância que as narrativas assumem, porque através delas se promove a junção de eventos temporais, a percepção de si e de uma totalidade.

Essa é a razão pela qual escolhi trabalhar com a produção artística nas aulas de História, pois cada sujeito que se expressa artisticamente traz consigo suas narrativas de si e do mundo no qual está inserido. No livro *Os caminhos da arte*, de Maria Helena Andrés, há uma passagem pela qual tenho muito apreço, visto que me inspirou a trabalhar com a produção artística nas aulas de História no intuito de promover a relação temporal e a percepção de si no mundo:

cada instante criador corresponde à intensidade de um momento de vida. Ele é o passado com todo seu acúmulo de conhecimentos e o despertar do presente em plenitude e riqueza. O ato de criação é um ato de presença. Criar é viver no presente. Neste aqui e agora estão contidas nossas vivências individuais, enriquecidas das vivências do mundo a que pertencemos (Andrés, 2000, p. 49).

Quando consideramos a arte como um canal de comunicação entre as três instâncias do tempo – passado, presente e futuro – a criação se torna um ato de presença, um presente registrado, historicizado. Ao criarmos alguma coisa, seja ela qual for, precisaremos de uma entrega de nós àquele momento presente, no qual vamos nos conectar com nossas perspectivas de atuação sobre o mundo. Tudo isso envolve, se não, a relação com nosso próprio passado, o presente e a própria expectativa de futuro. Se nossos modos de relação com as dimensões temporais expressam nossa consciência histórica, como defende Rüsen, podemos então considerar as narrativas contidas nas produções artísticas como expressões da consciência histórica daquele que fala. Logo, através do processo de produção e da análise discursiva das artes realizadas pelos estudantes, conseguimos extrair narrativas que falavam sobre a experiência vivida de cada um, com seus questionamentos e posicionamentos, possibilitando demarcar ideias relevantes para entender a consciência histórica dos jovens dessa escola.

No caso desta pesquisa, escolhi trabalhar com as artes urbanas porque faziam parte do contexto da comunidade escolar em que eu estava,⁴ mas poderiam ser usados outros tipos de linguagens artísticas também. O que realmente importa é que seja uma linguagem que consiga dialogar com o contexto no qual se está inserido, pois dessa forma é possível estabelecer laços de empatia entre dois mundos de saberes distintos. A empatia pode ser construída a partir das revelações e compartilhamentos das singularidades, das demandas, necessidades, ideologias e pensamentos entre as partes envolvidas. Paulo Freire defende a importância da empatia nas relações de ensino e aprendizagem, pois dessa maneira pode-se abrir os canais de comunicação entre professores e educandos, criando possibilidades para que a produção de conhecimentos aconteça de forma horizontal e crítica (Freire, 1983).

Porém, uma das grandes dificuldades que surgiram ao longo do trabalho com as artes urbanas dentro do espaço escolar é que, frequentemente, elas são associadas pelo senso comum à marginalidade e consideradas como posturas rebeldes, porque o pixo, o grafite, o break, os duelos de MC's, entre outros gêneros das linguagens urbanas, são tidos como vandalismo, como posturas marginais e atos de rebeldia. Entretanto, temos de perceber, como defende Paulo Freire, que essas posturas rebeldes podem também ser lidas como justa ira, como um exercício de saída da passividade, pois elas são expressões de indignação frente às injustiças sofridas (Freire, 1996). Um processo que envolve a capacidade crítica de se entender no tempo e de projetar ações; envolve ter consciência histórica do seu tempo e dos acontecimentos do presente. Como defende Paulo Freire,

a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias nos engaja no processo radical de transformação do mundo. A rebeldia é o ponto de partida indispensável, é a deflagração justa da ira, mas não é suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, revolucionária e fundamentalmente anunciadora (Freire, 1996, p. 86).

⁴ O laboratório desta pesquisa foi a comunidade escolar da E. E. Walt Disney, que envolve um cenário rururbano, na zona leste de Belo Horizonte.

Foi nesse contexto em que procurei, através da arte urbana, caminhos que pudessem levar a uma ressignificação das posturas rebeldes em justa ira, através da produção de narrativas. Um exercício que se baseou em trazer pensamentos críticos em relação ao estudo do passado, de entender as variáveis das narrativas históricas que chegam até nós; de comparar as narrativas dominantes com as narrativas das minorias. Exercícios que trazem função prática para o ensino de História.

Artes urbanas e o Ensino de História: enunciações coletivas e as narrativas documentadas

Gostaria de narrar, como exemplo, algumas das experiências práticas que tive a oportunidade de desenvolver ao longo dos dois anos de pesquisa do mestrado. Em maio de 2019, propus aos estudantes do primeiro ano do Ensino Médio da Escola Estadual Walt Disney uma atividade em que iríamos elaborar uma letra de rap. Dividimos a dinâmica em duas partes. Inicialmente, modificamos a estrutura de organização das carteiras em sala de aula, fizemos uma roda e discutimos sobre o contexto atual da estrutura política nacional; debatemos durante os cinquenta minutos, fazendo relação com o conteúdo histórico trabalhado em aulas anteriores. Nessa atividade, foi interessante observar o modo como os educandos construíram e expressaram suas opiniões, a forma como argumentaram e a maneira que escolhiam de falar. Na aula seguinte, enunciei para que fizessem a elaboração de uma letra de rap, ou uma poesia, ou simplesmente um texto em prosa. Durante a imersão nessa atividade, os educandos puderam se perceber dentro do processo de escrita, construindo narrativas, observando suas próprias dificuldades e habilidades. Se permitiram sair do processo de vivência para entrarem no processo de experiência.

De maneira autônoma, na medida em que se dedicavam ao trabalho da escrita, foram tomando consciência da importância que o passado histórico carregava para a compreensão do presente. Perceberam também a importância e a utilidade que outras disciplinas tinham em suas vidas, como, por exemplo, o português. Ampliar o vocabulário, conhecer sinônimos e significados era fundamental para fazerem as métricas e rimas; conhecer o passado era a chave para a rima com teor crítico.

Bolsonaro vacila não.

Paga de cabuloso, mais tem cara de cuzão.

Faltando comida pra nós

e ocê com a riqueza na mão,

Lucra com seu filho

e cola com Mourão na nossa cara

Você é mó vacilão!

Não adianta dá porte de arma, não

Porque quem é homem briga é na mão.

Cê ta colocando porte de arma

Mas, e a educação?

Entre os trabalhos produzidos nessa atividade, escolhi a narrativa acima como exemplo, porque queria destacar não só o seu conteúdo crítico, mas também a transformação da consciência histórica do estudante que o produziu. No ano anterior (2018), eu e esse estudante havíamos passado por situações de discussão em decorrência de atividades e práticas didáticas que não “condiziam com sua religião”. Na realidade, se tratava de práticas que abrangiam temas polêmicos, similares àqueles citados no começo deste texto. Na medida em que o ano letivo foi passando, as aulas de História, que antes eram sinônimo do tédio, ganharam novas perspectivas para esse estudante. Gradativamente, ele foi apresentando outras posturas e opiniões durante as aulas. Os versos deixam claro para o leitor que o locutor sabia o que estava acontecendo no cenário político e cultural, além de trazer questionamentos sobre condutas duvidosas do governo vigente na época. Uma postura completamente oposta àquela que me foi apresentada no começo do ano letivo.

Esse episódio me fez lembrar de uma passagem de bell hooks sobre suas relações com o espaço escolar na época das escolas segregadas nos Estados Unidos: “A escola

era o lugar do êxtase – do prazer e do perigo. Ser transformada por novas ideias era puro prazer. Mas aprender ideias que contrariavam os valores e crenças aprendidos em casa era correr um risco, entrar na zona de perigo” (hooks, 2017, p. 11). A fala de bell hooks está relacionada ao compromisso que suas professoras tinham em fazer da Educação um ato político; uma experiência do aprendizado como revolução, como resistência frente às estratégias brancas de colonização racistas. Por mais que estejamos em contextos e épocas diferentes dos escritos de hooks, acredito que seja importante tentarmos transfigurar o ambiente escolar para que ele saia do lugar do tédio, e entre no lugar do êxtase, do prazer e do perigo.

Para refletir acerca das mudanças comportamentais desse aluno nas aulas de História, é preciso lembrar que são inúmeros os fatores que podem interferir na nossa maneira de ver e interpretar o mundo. Acredito que as aulas de História, para esse estudante, podem ter representado apenas um desses fatores. Mas é fato que, a partir do momento em que as aulas passaram a produzir sentido prático para aquilo que se aprendia, sua postura frente aos debates e conteúdos trazidos mudaram significativamente. Esse educando foi capaz de exteriorizar, através desses versos, que seus padrões e considerações sobre suas verdades foram questionados por si próprio, não só num ambiente escolar, mas acredito que também fora dele. Essa atividade foi um exemplo de como o processo de construção de narrativas, por meio das linguagens urbanas, pode despertar processos mentais de questionamentos sobre assuntos diversos e sobre si próprio.

Na sequência, propus uma atividade parecida, na qual deveriam elaborar uma letra de rap, assim como na aula anterior. Porém, desta vez, o tema central deveria ser suas próprias experiências e a maneira como se enxergavam no mundo. Foram vastas as produções, embora muitos dos estudantes tenham demonstrado insegurança e medo para se narrar; outros sequer tentaram, alegando que sua vida não tinha História (elemento que para mim caracteriza o oposto). Como exemplo dessa atividade, trouxe os versos abaixo, criados por outro estudante do primeiro ano do Ensino Médio.

Eu sempre fui o lado negro da família

que o vizinho olhava e falava que o futuro era incerto.

Eu sempre fui aquele aluno nota zero,
Fim de sala, que nunca levava professor a sério.
Eu sempre dei muito problema pra minha mãe
de criação, educação
e respeito às autoridades.
Eu nunca vou entender o que é autoridade,
pois sem seguir ordens eu me sinto livre de verdade.

Desde sempre taxado de delinquente,
quem é o delinquente agora??
Chora!!!
O mundo girou e quem ganhou?
Muitos me julgaram,
Mas aqui estou.
Sai da minha frente porque o pai reinou.
Se a vida fosse uma fila, eu tô na frente.
Se a vida fosse um hospício, cês são demente.
Cês não entendem, mas sigo em frente
independente de vocês eu tô consciente.

Por intermédio desses versos, podemos ter outra amostra para compreender como as linguagens urbanas podem ser usadas como recursos simbólicos para pensar uma

História social, exercitando a produção de narrativas através da palavra, do som, da imagem e do gesto corporal. Um processo que ajuda a cumprir uma das competências básicas do ensino de História e da Educação de um modo geral: desenvolver a consciência histórica, construindo posicionamentos e ações críticas acerca de si mesmo e do mundo em que se vive.

O grafite foi outro gênero artístico pertencente às linguagens urbanas que trabalhei com os estudantes. Ao longo do ano de 2019, fomos construindo cotidianamente um portfólio com desenhos e frases, para usarmos nas futuras intervenções nos muros da escola. Antes de sairmos pondo a mão na massa, fizemos alguns encontros destinados à discussão sobre as artes urbanas e suas representatividades sociais. Assistimos a documentários, discutimos letras de música, assistimos a entrevistas de jornais e fizemos uma roda de debates sobre o tema. Gastamos em torno de três encontros para desenvolver essa primeira parte. Um dos objetivos foi tentar responder questões que circulam no senso comum, que encaixotam o pixo e o grafite apenas como um ato de vandalismo e marginalização. Dessa maneira, pudemos elaborar um cenário no qual a arte urbana aparece como expressão, como luta e resistência frente aos problemas sociais enfrentados no espaço urbano.

Foram momentos prazerosos, de alegria e diversão, nos quais pudemos compartilhar experiências e fortalecer nossos laços de empatia, contemplando o que bell hooks (2017) considera como pedagogia engajada. Essas experiências foram capazes de despertar o entusiasmo, trazendo junto mudanças espontâneas. Cada estudante foi visto, por um todo coletivo, de acordo com suas particularidades individuais, valorizando o subjetivo dentro de um coletivo (e vice-versa). Uma forma de valorizar a presença de cada ser naquela comunidade de aprendizado e, ao mesmo tempo, desconstruir a tradicional ideia de que o professor é o único responsável pela dinâmica da sala de aula. O entusiasmo, segundo bell hooks, é um movimento importante para que haja trocas reais de saberes, para que a Educação seja uma prática da liberdade, além de fortalecer a permanência dos espaços e sentimentos criados. O sentimento de que a sala de aula é um espaço de construção coletiva, segundo bell hooks, “aumenta a probabilidade de haver um esforço coletivo para criar e manter uma comunidade de aprendizado” (hooks, 2017, p. 18). O entusiasmo é,

então, fruto do coletivo e é através dele que conseguimos construir lugares seguros para a construção dos saberes.

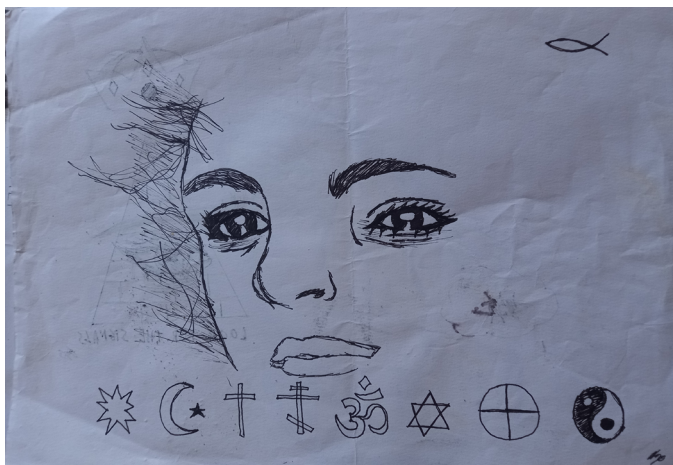
A segunda parte do trabalho com grafite aconteceu de forma periódica ao longo do ano. Cada vez que terminava algum conteúdo nas aulas expositivas, pedia para que os estudantes fizessem algum tipo de registro (desenho, música, poesia, frases ou até mesmo palavras) que trouxesse a ideia de síntese do conhecimento que havíamos construído em sala. Quando chegamos no começo de novembro, fizemos de forma coletiva a seleção dos registros que iríamos pintar nas paredes da escola. Essa foi a terceira parte da atividade, na qual pude contar com total apoio da administração escolar, que nos forneceu a autorização para fazermos as intervenções, além de nos prover o material de que precisávamos. Para o primeiro dia de pintura, aproveitei a oportunidade do sábado letivo, em que tivemos quatro horas consecutivas para desenvolver boa parte das telas. Depois destinei cerca de quatro ou cinco encontros para terminarmos os detalhes que ficaram faltando.

Selecionei dois dos desenhos produzidos para trazer como exemplo. O primeiro deles faz referência ao assassinato da vereadora Marielle Franco, em março de 2018. Foi um registro feito pelo estudante Iago, do terceiro ano do Ensino Médio, logo após uma aula sobre consequências do desenvolvimento capitalista e tecnológico para o comportamento social. O tema foi introduzido a partir de um episódio da série *Black Mirror*, “O momento Waldo”. Esse episódio retrata como um urso azul animado por computadores conseguiu ganhar as eleições parlamentaristas.

A vitória nas urnas por uma personagem criada aconteceu devido à sua “influência” no mundo digital. Aparentemente, o tema proposto não teria relação alguma com o assassinato de Marielle. Porém, a discussão sobre a influência do capital e das tecnologias nas nossas relações sociais, presente nesse episódio da série, serviu de gancho para falarmos sobre as eleições presidenciais de 2018, um ano antes das nossas atividades. Havíamos passado por momentos complicados, nos quais o candidato Jair Bolsonaro conseguiu ser eleito, mesmo tendo participado de pouquíssimos debates com os outros candidatos, além de ter apresentado propostas de governo não

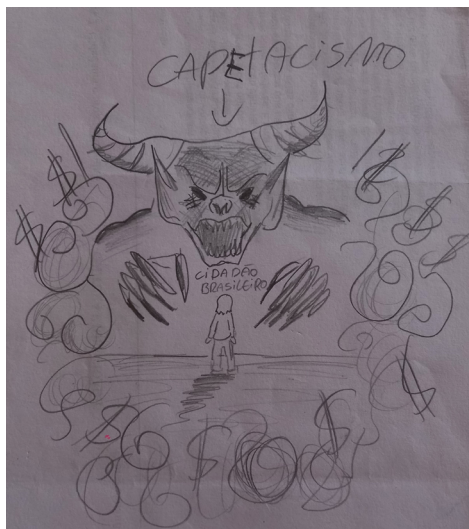
coerentes com um sistema democrático. A infeliz vitória aconteceu porque pôde contar com a colaboração forte das fake news em redes sociais; essas notícias falsas criaram no imaginário social uma visão negativa de outros partidos políticos, principalmente os partidos de esquerda, corroborando para a vitória do candidato.

A aula já estava em seus momentos finais quando o estudante Iago se pronunciou, perguntando se a morte de Marielle Franco estaria relacionada às forças milicianas e ao referido ser humano que estava como presidente. Na época, eram apenas reflexões, não tínhamos em mãos os recursos que temos hoje, como uma equipe de instância federal que investiga o caso. Então a aula se encerrou com a questão em aberto e Iago registrou o desenho como síntese daquele momento de trabalho.



Fonte: acervo da autora.

O segundo registro escolhido também foi produzido ao final dessa mesma aula. O desenho é de autoria do estudante João Vitor, que criou uma representação da imagem do sistema capitalista como um grande demônio, fazendo um trocadilho ao trocar a letra I pela letra E, formando a palavra “capetalista”. Uma maneira irônica de criticar os efeitos de dominação desse sistema sobre nossas vidas.



Fonte: acervo da autora.

As juventudes e as novas relações temporais: o uso das tecnologias em sala de aula

Concomitantemente ao desenvolvimento das atividades, havia um grupo de estudantes que se dedicou a fazer os registros em audiovisual, usando apenas o aparelho celular. A maioria das filmagens foram registros curtos, visando facilitar o futuro trabalho de edição. Os registros mais longos que fizemos foram as gravações dos depoimentos de alguns educandos. O grupo se organizou de forma voluntária, não havendo interferência minha para a seleção de quem iria participar. Nessas imagens, gravadas na biblioteca da escola, os educandos se puseram a falar sobre temas que havíamos debatido ao longo do nosso trabalho. Falaram sobre arte, artes urbanas, política, História, consciência histórica e contaram sobre suas experiências, acentuando o espaço escolar como lugar de convívios, sociabilidades, amizades, de prazer e construção crítica dos saberes, distribuídos de maneira horizontal. O encontro de todo esse material sintetizou-se no documentário *Linguagens urbanas e arte cotidiana no Ensino de História*, disponível na plataforma do YouTube.

Há pouco menos de vinte anos, pensar na possibilidade de professores e estudantes

atuarem como produtores de seus próprios materiais em audiovisual seria impossível. Ainda que o desenvolvimento tecnológico estivesse em rápida expansão, o uso de aparelhos celulares ainda não era tão popularizado e, tampouco, conseguiam realizar funções como tirar fotos ou gravar vídeos com facilidade. Atualmente, o cenário é muito diferente: além de terem ganhado popularidade, contam com recursos cada vez mais avançados. Ter um aparelho celular individual se tornou tão comum que praticamente todos os estudantes com os quais trabalhei na época da pesquisa tinham seu próprio aparelho e faziam uso dele com frequência em sala de aula. Em certa medida, esse comportamento se tornou um desafio para os educadores, porque frequentemente temos que disputar a atenção dos estudantes. Frente a esse fenômeno, as normas e condutas das escolas se voltaram para a simples proibição.

A massificação tecnológica que sucedeu em menos de duas décadas não foi acompanhada por um manual de instrução. Isso contribui muitas vezes para o uso inconsciente, sem a percepção de pontos negativos ou das consequências que acarreta para nossa sociedade. Também deixamos de observar as potencialidades que esses recursos podem oferecer em sala de aula, como, por exemplo, construir um documentário de forma coletiva. Se pensarmos bem, proibir radicalmente o uso do celular na escola não vai impedir os educandos de terem contato com o aparelho, mas vai inviabilizar o trabalho de uma educação digital, capaz de orientá-los às maneiras saudáveis e criativas de utilizar todos os recursos que estão a nosso dispor.

Aproveitando as oportunidades que tínhamos (literalmente) em mãos, surgiu a ideia de criar esse documentário a partir das metodologias propostas pela comunidade de cinema, desenvolvidas pelo pesquisador e professor da UFMG César Guimarães (2015). Um movimento que parte do pressuposto de integração de todos os envolvidos na construção do filme. Todos aqueles que participaram dessa produção, seja através das pinturas, dos desenhos, das colaborações com a aparelhagem técnica, com a criação espontânea do roteiro ou de outros modos, formam uma comunidade de cinema e são considerados autores do material produzido. Isso porque, de alguma maneira, todos participaram para que chegássemos ao resultado final.

Na prática, as comunidades de cinema correspondem a tipos de pedagogias que não contribuem para enunciações únicas e intimidadoras, além de evitar situações nas quais impõe-se formas pré-determinadas de interpretações. O conceito de comunidade de cinema se expande também para as relações com o espectador. Ainda que não tenham participado da produção, os espectadores se integram em uma comunidade de cinema por intermédio das sensações estéticas vivenciadas ao longo do filme. Seja documentário, ou qualquer outro gênero discursivo do audiovisual que for produzido a partir desse conceito, deve ter a preocupação política de causar reflexões críticas e sensações estéticas ao espectador.

Considerações finais

Em síntese, não somente a produção do documentário, mas também a produção artística através das linguagens urbanas significaram para os estudantes a concretização de um planejamento criado e desenvolvido por eles. Práticas que levaram à sensação de realização e pertencimento ao espaço escolar. No documentário *Linguagens urbanas e arte cotidiana no Ensino de História*, temos uma parte da fala do estudante Luis, que deixa claro como o espaço escolar se transformou para ele, tornando-se um lugar de liberdade:

O projeto da escola é muito legal, você está ali apresentando na frente da escola, passando seu conhecimento para as outras pessoas. E também por novas amizades, porque se todo mundo fosse calado na escola, todo mundo não conversasse, a escola seria uma coisa fria, entendeu?! [...] Me senti mais livre dentro da escola, me senti num ambiente que eu estava me sentindo mais... que, a escola é como se fosse uma segunda casa pra mim, entendeu?! Eu me sinto mais livre na escola do que dentro da minha própria casa, porque às vezes dentro da casa da gente eles sufocam a gente demais. Aí na escola a gente fica um pouquinho mais livre. Que tipo assim, é gente mais nova, novas amizades, você está ali pintando, você está ali se expressando da maneira que você pode, entendeu? (*Linguagens urbanas e arte cotidiana no Ensino de História*, 8'12")

Como pesquisadora e educadora, posso concluir que os resultados que tive ao longo dos dois anos de pesquisa do mestrado foram imensamente satisfatórios porque pude, juntamente com os educandos, experimentar o espaço escolar de formas alternativas, capazes de trazer acolhimento, diversão, empolgação, empatia e cumplicidade. Foram práticas simples, mas não simplórias, capazes de envolver de forma horizontal e crítica os saberes dos mundos dos educandos com o saber escolar. É por via de novos horizontes de experiências que conseguimos fomentar as mudanças significativas no trabalho de desenvolvimento da consciência histórica e é através dela que conseguimos emancipar crenças e pensamentos limitantes, que provocam questionamentos como os que narrei no começo do texto. Uma maneira de fazer das práticas didáticas um foco de resistência frente à materialização da educação bancária. Tenho a expectativa de que, através das pedagogias engajadas, seremos capazes de proporcionar lugares de trocas reais de saberes, de modo que lançaremos estratégias de ações que ressignificam o espaço escolar e o trabalho do educador no atual cenário da educação brasileira.

Gostaria de encerrar em reticências, porque são caminhos de eternas construções, mudanças e aprendizados. Assim, faço minhas as intenções de bell hooks ao sugerir:

quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos nossos alunos a educação que eles desejam e merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadoras (hooks, 2017, p. 63).

Referências

ANDRÉS, Maria Helena. *Os caminhos da arte*. Belo Horizonte: C/Arte, 2000.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

GUIMARÃES, César. O que é uma comunidade de cinema? *Revista Eco-Pós*, v. 18, n. 1, 2015, p. 45-56.

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

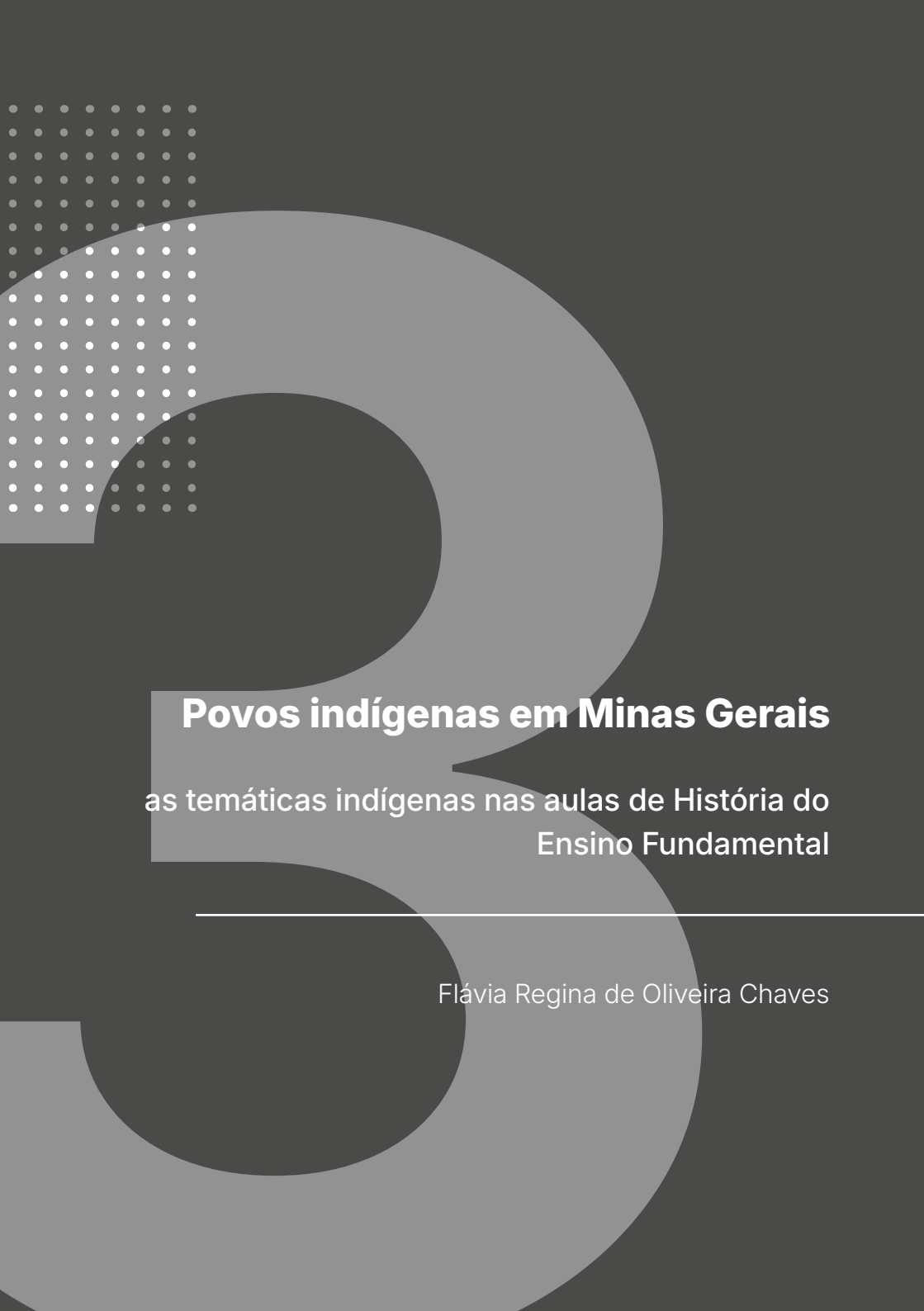
LEANDRO, Anita. Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem. *Revista Comunicação e Educação*. São Paulo, n. 21, 2001, p. 29-36.

LINGUAGENS urbanas. Linguagens urbanas e arte cotidiana no Ensino de História. YouTube, 21 fev. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tf8U9mPE9v0>. Acesso em: 4 dez. 2024.

LINGUAGENS urbanas. Uma experiência pelo sensível. YouTube, 21 fev. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=68vYoggfdmc>. Acesso em: 4 dez. 2024.

MARIZ, Débora; OLIVEIRA, Heli Sabino de. Movimento Escola Sem Partido: uma leitura à luz de Paulo Freire. *Educação*, v. 44, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/32996/pdf>. Acesso em: 20 jan. 2025.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estêvão de Rezende (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Editora UFPR, 2010. p. 51-78.

The background features a dark gray field with a large, light gray circle. Overlapping this is a smaller, darker gray circle. In the top-left corner, there is a rectangular area filled with a grid of small white dots.

Povos indígenas em Minas Gerais

as temáticas indígenas nas aulas de História do
Ensino Fundamental

Flávia Regina de Oliveira Chaves

Como citar este capítulo

Chaves, Flávia Regina de Oliveira. Povos indígenas em Minas Gerais: as temáticas indígenas nas aulas de História do Ensino Fundamental. In: Lima, Pablo Luiz Oliveira (org.). *Ensinando histórias: metodologias e práticas docentes na educação básica*. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2024. p. 56-69.

3

Ensinar exige pesquisa. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996).

Sou essencialmente professora de História. Hoje, talvez de Histórias, pois estou em busca das narrativas silenciadas ao longo do tempo. Lecionei por mais de 20 anos na Rede Privada e na Rede Estadual de Minas Gerais. Atualmente sou professora da Rede Municipal de Belo Horizonte e faço parte do Núcleo de Estudo das Relações Étnico-Raciais. Em busca de formas outras de ensinar e aprender a História, ingressei em 2020 no Programa de Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais para buscar respostas para as minhas inquietações em sala de aula.

A pesquisa realizada concentra-se em problemas presentes em sala de aula, identificados ao longo da minha experiência docente – partindo do problema que

gerou todo o processo de pesquisa, ou seja, como trabalhar as Histórias e culturas dos povos indígenas que vivem em Minas Gerais, identificando minimamente com justiça e clareza suas demandas. Algumas possibilidades foram pensadas.

As representações dos povos indígenas feitas nas escolas estão intimamente ligadas com as imagens estereotipadas do “índio genérico”, expressão cunhada por Darcy Ribeiro (1970), reforçando ideias preconceituosas de uma homogeneidade cultural que ignora toda a diversidade dos povos originários que vivem no território nacional. Dessa forma, foi negada aos povos indígenas a contemporaneidade.

Cada vez que utilizamos a palavra “índio”, estamos negando a identidade social desses povos. Eles são Xakriabá, Krenak, Maxakali, Kaxixó, Pataxó, Puri, entre outros muitos povos, nações ou etnias. É assim que nos referimos aos seus coletivos. Não utilizamos mais o termo “tribo”, segundo os próprios indígenas.

A autodeterminação é fundamental na resistência dessa identidade indígena ou originária. A adoção do termo “indígena”, que significa “natural do lugar que se habita” ou “originário”, “aquele que está ali antes dos outros”, é mais apropriada para designar essas populações.

A Lei nº 11.645/2008

A Lei nº 11.645/2008 (que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, está fazendo quinze anos. Essa lei forja-se como importante marco para uma educação antirracista, em cumprimento à Constituição, e é uma possibilidade de aprofundamento da democracia, já que várias vozes e diversos sujeitos são postos como protagonistas na construção da História e da sociedade brasileira (Fanelli, 2018).

Entendendo que essa legislação representa um passo enorme em direção ao reconhecimento de uma sociedade pluriversa, ainda há muito a se fazer. Os cursos superiores, principalmente as licenciaturas, devem atentar-se a que a função do

trabalho com as temáticas indígenas não seja prerrogativa exclusiva do professor de História. Muitas iniciativas esbarram na ausência de profissionais qualificados para atender à demanda criada pela lei.

Os currículos oficiais, em maioria eurocentrados, não tratam dessas temáticas ou, se tratam, fazem-no de forma inapropriada. A versão única da História empobrece e cria estereótipos incompletos e gera preconceitos, violências e silenciamentos, como diz Chimamanda Adichie, em seu livro *O perigo de uma história única* (2019).

Segundo Cerri (2011), o estudo das sociedades indígenas é de suma importância, mesmo que as/os estudantes de uma escola e/ou região não tenham contato direto com essas comunidades. A contribuição das Histórias e culturas indígenas na escola não indígena perpassa pela compreensão da diferença, da alteridade, tanto para conviver dentro do sistema social quanto para a/o estudante entender a sua própria forma de ser e estar no mundo.

No campo da História, apesar da preocupação constante da inserção dos povos indígenas nos livros e materiais didáticos, persiste a tendência de situar essas sociedades apenas nos períodos pré-colonial e colonial (Barroso, 2010).

Alguns livros didáticos de História chegam a mencionar os indígenas no século XVI, na época da colonização, deixando a impressão de que eles não mais existem. Nos meios midiáticos, a presença indígena está, na maioria das vezes, associada a situações de violência e conflito. No entanto, ao contrário do que isso tudo possa sugerir, eles não estão “desaparecendo”.

Atualmente, conforme o censo do IBGE 2022,¹ o número de indígenas residentes no Brasil é de 1.693.535 pessoas, o que representa 0,83% da população total do país. Em 2010, o IBGE contou 896.917 mil indígenas, ou 0,47% do total de residentes no território nacional. Embora, historicamente, o “índio” seja tomado como uma generalização, cada sociedade viveu e vive sua própria História.

¹ Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2023/dados-do-censo-2022-revelam-que-o-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas> Acesso em: 04 set. 2023.

A nova História Indígena

Pensando em uma historiografia da História Indígena, feita por não indígenas, percebe-se a ausência do protagonismo desses sujeitos na confecção dessa História. Até meados do século XX, desconsiderava-se a existência de uma “História” indígena, uma vez que, para a historiografia tradicional eurocêntrica, as populações ágrafas não tinham História. O estudo dos relatos e modos de vida dos povos originários ficava restrito aos trabalhos dos antropólogos e áreas afins ou era descrito a partir de fontes de terceiros ou documentação oficial escrita pelo colonizador.

Os povos indígenas têm sido descritos tradicionalmente na História oficial brasileira, desde a História do Brasil de Francisco Adolfo Varnhagen (1854) até a segunda metade do século XX, como figuras secundárias. Agindo sempre de acordo com a vontade do colonizador, ora como aliados, ora como inimigos.

Historiograficamente falando, é a partir da década de 1970 que se tem uma mudança importante de paradigmas com a ampliação do uso das fontes, na busca de novos atores, sujeitos de sua própria História. Nesse movimento importante, vários trabalhos são produzidos sobre a História Indígena, tendo boom significativo na década de 1990.

Da década de 1970 em diante, como consequência de articulação e luta do movimento indígena,² tem-se a produção de uma História Indígena que busca privilegiar seu protagonismo, levando a importantes conquistas na Constituição de 1988.

A emergência do movimento indígena foi um dos pilares fundamentais sobre o qual se estabeleceu a crítica da nova História, provocando uma revisão de abordagens antropológicas e das historiografias oficiais. Novos personagens entraram no debate, ainda que, na verdade, estivessem em cena e protagonizassem resistências e caminhos da colonização e contra colonização desde o início da conquista e da invasão (Milanez *et al.*, 2019).

² Sobre o Movimento Indígena Brasileiro, ver Munduruku (2012).

As ações dos sujeitos indígenas devem ser observadas a partir das suas experiências sociais e culturais específicas com objetivos próprios. Nessa perspectiva, as culturas indígenas são vistas em suas vivacidades, dinamismos e trocas constantes. Mesmo diante de um processo de violência e genocídio, ocorreram ações indígenas. Segundo Wittman (2015), não devemos reduzir a dinamicidade histórica às atrocidades dos colonizadores.

Pensando nesse movimento de protagonismo dos povos indígenas nas relações históricas, a Nova História Indígena³ identifica-os como agentes do contato. Essa “agência indígena” coloca os povos originários como sujeitos históricos que agem conforme suas leituras de mundo. Apesar das imposições e das relações de poder extremamente desiguais e abusivas, vivem, agem e produzem formas distintas de resistir.

Porém, uma História propriamente indígena ainda está por ser feita; é mister recuperar as narrativas dos povos originários. Exercer uma escuta profunda para incluirmos na academia e nos materiais didáticos Histórias indígenas, que verdadeiramente partam das memórias desses povos, não dos relatos coloniais. Segundo Grada Kilomba (2019), “o colonialismo é uma ferida que nunca foi tratada. Uma ferida que dói sempre, por vezes infecta. E outras vezes sangra”.

Identificando os povos indígenas em Minas Gerais

Em todo o Estado de Minas Gerais, segundo o CEDEFES,⁴ há mais de vinte etnias indígenas, entre elas: Maxakali, Xakriabá, Krenak, Aranã, Mukuriñ, Pataxó, Pataxó hã-hã-hãe, Catu-Awá-Arachás, Kaxixó, Puris, Xukuru-Kariri, Tuxá, Kiriri, Canoeiros, Kamakã-Mongoió, Karajá, Kambiwá, Tikuna, Borum-Kren, Makuni, Guarani e Pankararu. Há uma grande população de indígenas que vivem nos centros urbanos.

3 O termo “Nova História Indígena” foi cunhado e popularizou-se graças a um grupo de historiadores ligados direta ou indiretamente ao trabalho do Prof. Dr. John Manuel Monteiro.

4 Tabela completa com os povos indígenas em Minas Gerais: POVOS indígenas em Minas Gerais. Cedefes, [2019]. Disponível em: <https://www.cedefes.org.br/povos-indigenas-destaque/>. Acesso em: 04 de set. 2023.

Estima-se que na Região Metropolitana de Belo Horizonte (dados do CEDEFES⁵ de dezembro de 2020) vivam de sete a dez mil indígenas. O número de grupos étnicos também não é estático, sendo que o processo de etnogênese⁶ e as migrações são dinâmicos.

O movimento de etnogênese não é aceito por muitos povos indígenas, que preferem pensar em movimentos de ressurgência ou mesmo de resistência por entenderem que nunca deixaram de existir. Em Belo Horizonte e na região metropolitana, a presença de indígenas nas ocupações recentes dos Movimentos de Luta por Moradia é muito grande, principalmente das etnias Aranã, Pataxó e Pataxó Hã-hã-hãe.

Os povos indígenas presentes no Estado de Minas Gerais, em sua maioria, passaram por movimentos migratórios e diaspóricos sofridos ao longo do processo colonial e também na contemporaneidade.

Falar dos povos indígenas no que hoje delimitamos e chamamos de Estado de Minas Gerais é falar da negação do espaço vital desses povos através do processo histórico de colonização da região. Os territórios tradicionais dos povos que hoje vivem em Minas Gerais são muito reduzidos. Os mais velhos e as lideranças, muitas vezes, não conseguem sequer passar às gerações futuras a forma da economia, da cultura e de viver desses grupos. Em sua maioria, são territórios não sustentáveis, muitas vezes sem acesso a água, e desprovidos de mata (destruída em processos de ocupações anteriores).

Nos últimos anos, observa-se também um importante fluxo migratório de povos indígenas vindos de outros países, como no caso dos Warao, indígenas venezuelanos. O deslocamento dos Warao é impulsionado pela busca por proteção, melhores

5 Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva (CEDEFES), organização não governamental, sem fins lucrativos, filantrópica, de caráter científico, cultural e comunitário, de âmbito estadual, com sede e foro na cidade de Belo Horizonte, Estado de Minas Gerais, Brasil.

6 Conceito antropológico que pretende dar conta do processo de emergência de novas identidades étnicas ou de ressurgimento de etnias já reconhecidas, pelo qual um grupo humano começa a ver-se a si próprio ou a ser visto pelos outros como um grupo étnico distinto.

condições de vida e satisfação de suas necessidades básicas, o que, como se pode notar, não tem relação com determinismo cultural nem com nomadismo.⁷

Diante desses apontamentos, formulamos os seguintes questionamentos: como caracterizar com clareza e justiça os diversos povos indígenas que vivem em Minas Gerais, se o educador e a educadora não são formados para tal? Ou, apesar de todo seu esforço acadêmico, não encontram material capaz de sanar essa lacuna educacional?

Como trabalhar as temáticas indígenas nas aulas de História?

Um aspecto importante a se considerar na elaboração de uma aula de História é o material/fonte a ser utilizado por estudantes. Sendo parciais e eurocentradas as narrativas tradicionais dos “livros didáticos” referentes à temática proposta, a voz dos próprios indígenas contando suas histórias e seus modos de vida será de suma importância. A fala dos povos indígenas (suas próprias narrativas) parte de um lugar geopolítico, constituindo corpo político coletivo do sujeito ou dos sujeitos que falam.

Através dessa fala e do acesso a meios digitais e audiovisuais, as urgências e agências dos diversos povos indígenas estão chegando a outros lugares e contribuindo à construção de uma episteme outra do entendimento historiográfico. O lugar de enunciação entendido aqui implica muito mais que pertencer ao lugar material a partir do qual se enuncia; mais que isso, é aquele em que cada sujeito se inscreve/reconhece em um corpo social.

Para a compreensão do significado de ser indígena hoje, segundo Célia Xakriabá (2018), deve-se entender todo o conjunto de pertença a partir do lugar de sentimento representado pelo poder da oralidade (onde está guardada a ancestralidade – o corpo enquanto território). Nas tramas comunitárias, a vida em termos das relações que a sustentam. Territorialidade para sentipensar as lutas cotidianas; em defesa

⁷ ACNUR – AGÊNCIA DA ONU PARA REFUGIADOS. Atuação do Acnur junto às redes locais em apoio à população indígena Warao no Sudeste e Sul do Brasil: boas práticas e lições aprendidas. Novembro/2019 a março/2021. [São Paulo]: ACNUR, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3LDmMff>. Acesso em: 15 ago. 2022.

das sementes, da água, montanhas, reativação política de outras cosmovisões e dos mundos relacionais.

As fotografias de Edgar Kanaykō (Corrêa, 2019) são exemplos dessas outras fontes: o principal instrumento narrativo supera o texto escrito, “essa forma de grudar o idioma no papel”, como ele define a escrita. A imagem e todos os recursos audiovisuais captam com maior sutileza as experiências dos povos indígenas, pois apreendem elementos que a escrita não pode captar. A imagem é portadora de uma materialidade que lhe outorga um discurso extremamente concreto, imanente, cuja complexidade raramente temos oportunidade de examinar.

Os povos indígenas, na produção das imagens, consideram o tempo da reflexão, da assimilação e da incorporação de toda uma ancestralidade e de uma corporeidade que lhes é própria. Assim sendo, realizam um movimento de resistência e reexistência.

A apropriação dos meios de comunicar tornou possível aos povos originários serem seus próprios interlocutores e provou que tradição e modernidade podem ser aliadas na preservação das culturas. Para Renata Tupinambá (2016), a etnomídia é uma ferramenta de empoderamento cultural e étnico, por meio da convergência de várias mídias dentro de uma visão étnica. Aqui, o “étnico” designa movimentos de resistência e projetos políticos nos quais as particularidades culturais dos grupos desempenham papel fundamental.

Desenvolvimento da pesquisa-ação

As atividades de pesquisa realizadas durante a minha pesquisa-ação propuseram uma abordagem aplicada das temáticas indígenas na sala de aula. Segundo Michel Thiollent (1986), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou resolução de um problema coletivo no qual pesquisadoras/es e participantes representativas/os da situação ou do problema estão envolvidas/os de modo cooperativo ou participativo.

Longe de ser tarefa fácil, o “pesquisar” via própria prática traz indagações complexas e desafiadoras como, por exemplo, passar de professora-sujeito de pesquisa a pesquisadora de seu fazer. Nesse processo dialético surge outra dificuldade, quase que identitária.

Segundo Franco (2005), o/a pesquisador/a estará inicialmente envolvido/a na pesquisa e nos resultados desta. O/A professor/a estará prioritariamente envolvido/a na ação, aguardando melhorias em sua prática. Diante desses desafios, faz-se necessário organizar e articular esses “que fazeres”, parafraseando Paulo Freire (1996), pensando na práxis cotidiana de cada sujeito, nesse movimento contínuo de ensino e pesquisa.

A Escola Municipal Presidente Tancredo Neves (EMPTN), na qual estava lotada no ano de 2021, foi a “escola campo” onde apliquei a pesquisa-ação. Localizada no bairro Céu Azul, na Regional Venda Nova, em Belo Horizonte, divisa com a cidade de Ribeirão das Neves.

Com o advento da pandemia do novo coronavírus, as escolas foram fechadas e o mundo todo parou. O último dia de aula presencial foi 17 de março de 2020. A partir daí, ficou tudo incerto; esperei que também tivesse acesso aos estudantes por meio de aulas síncronas, mas isso não aconteceu na Rede Municipal de Belo Horizonte.

O que foi pensado para a sala de aula com os estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, foi remodelado para o roteiro de estudo, e, obviamente, algumas etapas do processo ficaram prejudicadas. Por outro lado, a possibilidade de produzir todo o material didático a ser utilizado por estudantes possibilitou ampliar fontes, textos e processos anteriormente restritos ao livro didático.

Os roteiros de estudo disponibilizados por professores da Rede Municipal de Belo Horizonte como forma de minimizar os efeitos da pandemia na Educação foram elaborados de acordo com os Percursos Curriculares da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. O roteiro que serviu de base para a minha pesquisa-ação, por mim elaborado, partiu da análise dos Objetos de Conhecimento e Habilidades Essenciais em História 7º ano, com relação a Histórias dos povos indígenas de Minas Gerais.

O estudo das temáticas dos povos indígenas de Minas Gerais por meio do desenvolvimento de uma consciência histórica e pautado em fontes do presente gera possibilidades de reflexões sobre a historicidade do existente e contribui para a compreensão dos processos de permanências e mudanças ao longo da História.

A Aula Histórica enquanto metodologia

O roteiro de estudo aplicado foi organizado seguindo o formato da Aula Histórica, que é uma prática proposta por Maria Auxiliadora Schmidt, professora e pesquisadora da Universidade Federal do Paraná. A Aula Histórica norteou o currículo prescrito da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e tem como estrutura fundante um processo que obedece a determinados fatores interligados.

As tarefas foram, então, organizadas segundo a consciência histórica dessas/es estudantes. A maioria que respondeu ao roteiro afirmou saber da existência dos povos indígenas em Minas Gerais, porém não conheciam as Histórias desses povos. Somente uma estudante declarou conhecer, devido à ancestralidade indígena da avó materna.

Se grande parte dos estudantes do 7º ano sabiam da existência de povos indígenas no Estado de Minas Gerais, como elas e eles os imaginam? Em que contexto? Para compreender essas questões, foi pedido que cada estudante construísse uma nuvem de palavras com os principais verbetes que vinham à mente quando perguntados sobre os povos indígenas.

O resultado foi que todas as nuvens analisadas, em maior ou menor proporção, traziam elementos “tradicionalmente” associados aos povos indígenas, ressaltando sua ligação com a natureza. Segundo Funari e Piñón (2011), isso reflete a percepção de que os povos indígenas vivem na floresta e que assim deveria ser desde sempre. É como se os “verdadeiros” indígenas vivessem isolados nas matas e, portanto, fora da sociedade brasileira, do contexto urbano.

Na tentativa de desconstruir esses estigmas e apresentar possibilidades, as questões que se seguiram no roteiro de estudo foram baseadas em fontes que pudessem apresentar um panorama mais atual dos povos indígenas em Minas Gerais.

As questões seguintes deveriam ser respondidas com base em dois artigos: “Povos indígenas em Minas Gerais”, de Pablo Matos Camargo (2020), e “Indígenas nas cidades: memórias ‘esquecidas’ e direitos violados – um olhar a partir da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH), MG”, de Alenice Baeta (2021).

O primeiro artigo trouxe informações contemporâneas sobre os povos indígenas em Minas Gerais, como dados quantitativos, localização territorial, destacando os processos migratórios e movimentos de etnogêse e resistência de alguns desses povos originários. No segundo artigo, evidenciou-se a luta dos povos indígenas em Minas Gerais vivendo em contexto urbano.

O objetivo das fontes propostas era aproximar ao cotidiano de estudantes os conceitos históricos promovendo condições à compreensão dos conteúdos históricos e conhecimentos substantivos. O conhecimento trazido por discentes ajuda a entender o conhecimento “científico” apresentado na escola, gerando um processo educacional empático.

A tarefa final do roteiro de estudo proposto era escolher um dos povos indígenas em Minas Gerais para pesquisar e desenvolver uma cartilha com a História, territorialidade, cultura, atualidades e outras informações que estudantes encontrassem a partir de sites previamente selecionados. As ilustrações deveriam ser feitas pela/o própria/o estudante ou retiradas da internet.

Quatro trabalhos apresentados discorriam sobre o povo Krenak. Associaram, em suas pesquisas, o crime ambiental causado pelo rompimento da barragem de rejeitos de mineração da Vale em Mariana (MG), no ano de 2015, com o povo Krenak. Os demais escolheram respectivamente os Pataxó, os Pataxó Hã-Hã-Hãe, Kaxixó, Guarani, Xakriabá, Maxakali e Arana.

Nas ilustrações feitas após as pesquisas desenvolvidas pelas/os discentes sobre os povos Krenak e Pataxó, alguns estudantes ilustraram suas narrativas com imagens que remetem a “super-heróis”. Relacionaram a identidade guerreira desses povos, em suas lutas constantes por seus territórios e manutenção de suas culturas, com personagens que povoam o seu imaginário. Quando convidadas a ler um texto, costumam fazer uma leitura imaginativa, fazendo correspondências e analogias, associando o que está sendo lido a outras “coisas” ou a outros elementos que já conhecem.

Desta feita, estudantes manipularam fontes, pesquisaram e desenvolveram textos e ilustrações sobre alguns povos indígenas em Minas Gerais. Embora não tenha contemplado as condições necessárias para monitorar as atividades e alcançar todos resultados pretendidos, devido ao período pandêmico, podemos fazer importantes inferências. A principal é que a utilização de diferentes fontes históricas é um recurso com potencial pedagógico capaz de trazer um novo olhar em relação ao ensino e aprendizagem histórica.

Considerações Finais

O trabalho com as temáticas indígenas, além de obrigatoriedade da Lei nº 11.645/2008, é fundamental para a educação sobre a diversidade etnocultural brasileira, apresentando riquezas e contrastes dessa realidade, combatendo preconceitos, estereótipos e discriminações.

As agências dos sujeitos indígenas, dentro dos movimentos indígenas da atualidade, somadas aos novos pressupostos teóricos da História, conduzem a interpretações outras de conhecidas fontes e a busca ativa de fontes novas, muitas vezes desconsideradas pela historiografia tradicional ou mesmo nem reconhecidas como tal.

Ao identificar os povos indígenas em Minas Gerais na contemporaneidade, foi feito um movimento de superação de estereótipos, uma retomada importante, trazendo as demandas desses povos para a centralidade do discurso.

Pesquisas para transformação social que levem a sério experiências dos grupos subalternizados, incluindo conhecimentos múltiplos, dimensões emocionais e espirituais, gerando um movimento de decolonialidade – instância crítica da modernidade –, são fundamentais para uma forma outra de se pensar a História.

A necessidade de a aprendizagem histórica ser baseada em múltiplas perspectivas e narrativas é um dos princípios que devem conduzir o processo de ensino e aprendizagem na organização das aulas de História.

São fundamentais as sugestões de novas possibilidades para professoras/es de História desenvolverem práticas complementares e acessarem materiais diversos das narrativas

oficiais como forma de enriquecimento de suas ações docentes, contribuindo para ampliar campos de aprendizagem e potencializar progressivamente a autonomia de estudantes, possibilitando que aprendam a aprender com a própria prática.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BAETA, Alenice. Indígenas nas cidades: memórias “esquecidas” e direitos violados. *Cadernos IHUideias*, ano 19, v. 19, n. 319, 2021.

BARROSO, Véra Lucia Maciel *et al.* (org.). *Ensino de história: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: ANPUH, 2010.

BELO HORIZONTE. *Percursos curriculares da rede municipal de educação de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Presidência da República, 2008.

CAMARGO, Pablo Matos. Povos indígenas de Minas Gerais. *Cedefes*. Disponível em: <https://www.cedefes.org.br/wp-content/uploads/2020/12/Povos-Indigenas-de-MG-2021.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2025.

CERRI, Luís Fernando. *Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2011.

CORRÊA, Edgar Nunes. *Etnovisão, o olhar indígena que atravessa a lente*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação, Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental. *História: proposta*. Curitiba: SMED, 2016.

FANELLI, Giovana de Cássia Ramos. **A lei 11.645/08: história, movimentos sociais e mudança curricular.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2018.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

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

FUNARI, Pedro Paulo; PIÑON, Ana. **A temática indígena na escola: subsídios para os professores.** São Paulo: Contexto, 2011.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano.** Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MILANEZ, Felipe *et al.* Existência e diferença: o racismo contra os povos indígenas. **Revista Direito e Práxis**, v. 10, n. 3, 2019.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990).** São Paulo: Paulinas, 2012.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização.** Petrópolis: Vozes, 1970.

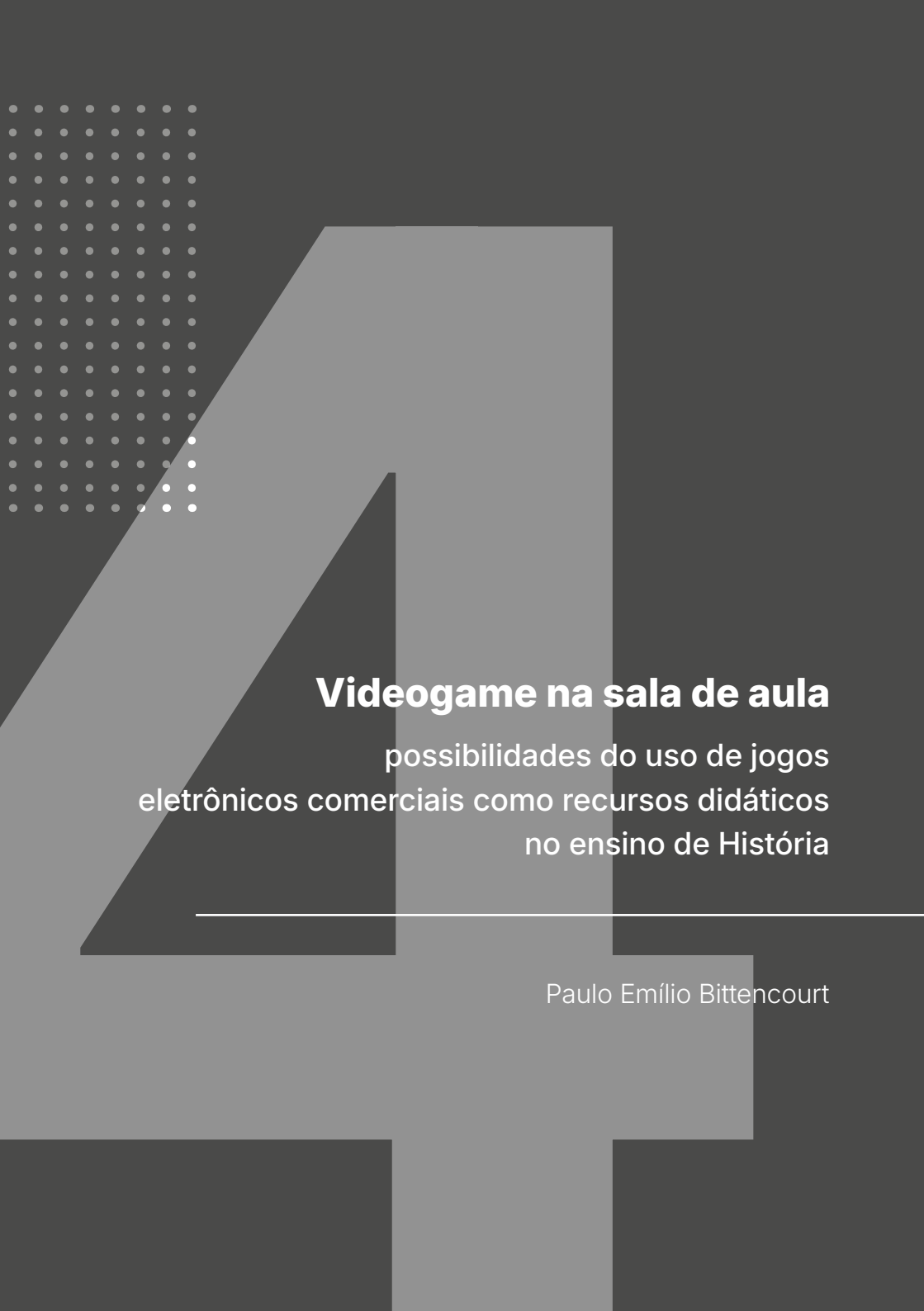
RÜSEN, Jörn. **Contribuições para uma teoria da didática da história.** Curitiba: W&A Editores, 2016.

THIOLENT, Michel. **Metodologia de pesquisa-ação.** São Paulo: Saraiva, 1986.

TUPINAMBÁ, Renata. Etnomídia, uma ferramenta para a comunicação dos povos originários. **Brasil de Fato**, Niterói, v. 11, 2016.

WITTMAN, Luiza Tombini (org.). **Ensino (d)e história indígena.** Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

XAKRIABÁ, Célia Nunes Correa. **O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada.** Brasília: Universidade de Brasília, 2018.



Videogame na sala de aula

possibilidades do uso de jogos
eletrônicos comerciais como recursos didáticos
no ensino de História

Paulo Emílio Bittencourt

Como citar este capítulo

Bittencourt, Paulo Emílio. Videogame na sala de aula: possibilidades do uso de jogos eletrônicos comerciais como recursos didáticos no ensino de História. In: Lima, Pablo Luiz Oliveira (org.). *Ensinando histórias: metodologias e práticas docentes na educação básica*. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2024. p. 71-91.

4

Uma das principais características de nossa sociedade contemporânea é o uso cotidiano de tecnologias eletrônicas. Esses equipamentos e mídias estão tão disseminados em nosso cotidiano que nossos próprios meios de socialização e produção se relacionam, de alguma forma, com eles, em uma relação dinâmica, em constante processo de desenvolvimento, que criou profundas implicações sociais e culturais nas sociedades contemporâneas, sempre em constante estado de diferenciação a cada nova interface desenvolvida (Lévy, 1999).¹ O impacto proporcionado por essas novas tecnologias na sociedade contemporânea foi sociologicamente imenso, extrapolando a esfera da comunicação ou produção, e repercutindo profundamente na maneira como nos relacionamos com o conhecimento, sua produção, difusão e consumo.

Entre todas as transformações causadas pela interação entre sociedade e tecnologias eletrônicas, as mais perceptíveis foram as ocorridas nas mídias de comunicação,

¹ Segundo Lévy (1999), mídia é um suporte ou veículo de mensagem. Portanto, compreende-se como novas mídias digitais os meios de comunicação e entretenimento, baseados em tecnologias microeletrônicas, que permitem muita interatividade com o usuário. A título de exemplo, cito os computadores pessoais, consoles de videogame e telefones celulares.

com o surgimento das mídias digitais. Desde as mídias eletrônicas não interativas, como televisão e rádio, às mídias interativas contemporâneas, como computadores e videogames, essas mídias digitais possuem um papel progressivamente mais significativo na definição das experiências culturais na infância contemporânea (Buckingham, 2007).

De acordo com Lévy (1999), o que chamamos de “novas tecnologias” nada mais são do que expressões de atividades multiformes, produzidas por – e em – grupos humanos. O desejo e a necessidade de comunicação e expressão fazem parte da realidade cognitiva humana desde seus primórdios. As tecnologias industriais e eletrônicas contemporâneas apenas forneceram novas formas de interação, novos meios de satisfação do velho desejo de criação e comunicação.

Entretanto, essas tecnologias contemporâneas geraram uma revolução ao ofertarem novas condições (ferramentas e conectividade) que permitiram, ao usuário dessas novas mídias, formas de interação e comunicação inéditas, em caráter global (Lévy, 1999). Essas novas perspectivas de interação acabaram por gerar uma revolução em como se produzem, veiculam e consomem informações. As principais características dessa revolução informacional estão ligadas a novas maneiras de comunicação e produção, transmissão e validação de conhecimentos. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), essas características são: o surgimento de uma nova linguagem comunicacional; de diferentes mecanismos de acesso, pesquisa e desenvolvimento da informação digital; novas possibilidades de entretenimento e educação e a infindável capacidade de armazenamento de informações proporcionadas pela memória digital.

Assim, ao fornecer novas perspectivas de produção e difusão de conteúdos, essa revolução liberou uma explosão de criatividade, junto a milhares de novas formas de expressão criativa, em ampla escala. Ora, essa “explosão” também representa uma inédita oportunidade de geração de aprendizado, autonomia, expressão e, principalmente, interatividade.

O Ciberespaço

Ainda, segundo Santaella (2004), essa conexão, proporcionada pela internet, fez surgir uma espécie de universo virtual,² paralelo ao físico, que reúne humanos e máquinas em uma comunicação interativa, simbiótica.

O primeiro elemento que devemos citar desse novo universo é ele próprio, denominado ciberespaço. O ciberespaço é um meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O surgimento e o posterior e contínuo crescimento desse universo “resulta de um movimento internacional de jovens ávidos por experimentar coletivamente formas de comunicação diferentes daquelas que compõe as mídias clássicas” (Lévy, 1999, p. 11).

O ciberespaço permite a combinação entre vários modos de comunicação. Para tanto, ele se utiliza de um suporte próprio para suas informações, conhecido como hipertexto, hiperdocumento ou hipermissão. Nas mídias tradicionais, as informações são veiculadas em suportes estáticos, que permitem pouca interação, trabalham um ou dois sentidos e são lineares, ou seja, possuem início, meio e fim claramente definidos. Sua mensagem deve ser obtida em determinada ordenação, e é definitiva. Qualquer nova informação deve ser buscada em outra fonte, outro suporte. Um exemplo de mídia tradicional são os jornais que, através de textos e imagens, trabalham apenas o sentido da visão e, ocasionalmente, tato e olfato.

O hipertexto se adequa à dinâmica do ciberespaço. Ele configura um suporte informacional alinear e sinestésico.³ Esse suporte pode ser identificado como uma mescla de vários setores tecnológicos e mídias anteriormente separadas (Santaella, 2004). Lévy nos fornece uma definição clara do conceito de hipertexto:

² Segundo Lévy (1999), virtual é aquilo que existe apenas em potência e não em ato concreto. Porém, não há oposição entre real e virtual, ambas são expressões da realidade.

³ No sentido de utilizar, concomitantemente, quase todos os sentidos humanos, menos o olfato.

é um texto em formato digital, reconfigurável e fluido. Ele é composto por blocos elementares e links que podem ser explorados em tempo real na tela. A noção de hiperdocumento generaliza, para todas as categorias de signo (imagens, animações, sons, etc), o princípio da mensagem em rede móvel que caracteriza o hipertexto (Lévy, 1999, p. 27).

Ao reunir várias mídias e categorias de signos, com links que abrem janelas de informação (que por sua vez repetem estas mesmas características, ou seja, também são hipertextos), o significado do hipertexto não é entregue pelo autor da mensagem, mas construído pelo leitor no decorrer da leitura (Buckingham, 2007). O sentido da mensagem não está no emissor ou no receptor, mas na comutação, na troca entre ambos. Diferentes links, ou nós, abrem novas fontes de informação que geram novas conexões, expandindo a busca de informação a um modo alinear e multissequencial (Santaella, 2004).

Enfim, podemos definir o ciberespaço como “todo e qualquer espaço informacional multidimensional que, dependente da interação do usuário, permite a este o acesso, manipulação, transformação e intercâmbio de seus fluxos codificados de informação” (Santaella, 2004, p. 45). Assim, o ciberespaço é multimidiático,⁴ e, embora englobe diferentes modelos de comunicação,⁵ é pautado pelo modelo de comunicação “todos para todos”, mais democrático e horizontal, no qual a mensagem é continuamente transformada, e as figuras de criador e receptor se confundem (Lévy, 1999). Existe nesse ambiente uma forte tendência na integração, na interconexão, no estabelecimento de sistemas de troca interdependentes e no aprendizado através da experimentação (Santaella, 2004). O ciberespaço, e as mídias que o formam, tendem a ser mais democráticos que autoritários, mais participativos que passivos (Buckingham, 2007, p. 31).

⁴ Ambiente multimodal, que engloba diversos suportes, modalidades sensoriais e de comunicação (Lévy, 1999).

⁵ Para mais informações sobre os modelos de comunicação, ver Lévy (1999) e Palfrey e Gasser (2011).

A Cibercultura

Podemos perceber que o ciberespaço é um universo complexo, que possui até mesmo uma cultura própria: a cibercultura. Esta valoriza a universalidade e a interconexão de informações, independentemente de filiação ou localização geográfica no mundo concreto (ainda que o idioma predominante seja o inglês) formada pela inteligência coletiva⁶ de todos seus usuários. Enfim, a cibercultura prioriza a comunicação e criação coletivas e interativas, em que há uma separação clara entre produtor, difusor e consumidor do conhecimento (Lévy, 1999).

Alves (2008) afirma que, na cibercultura, há uma espécie de caráter coletivo dos saberes, em que todos são produtores, consumidores e difusores do conhecimento. O conhecimento produzido é, então, continuamente alterado e revalidado, em um processo constante de transformação e difusão. Assim, o conhecimento não chega pronto aos jovens, mas é construído constantemente por todos aqueles que entram em contato com ele, se transformando à medida que é difundido. Santaella (2004) afirma que mesmo as identidades geradas no ciberespaço são, de certa forma, incorporadas pelos seus usuários.

Toda a complexidade inerente à nossa sociedade contemporânea exige que o indivíduo tenha determinadas habilidades para agir com autonomia dentro dela. Em uma sociedade na qual tudo está em constante processo de evolução, de mudanças, a cidadania plena só pode ser exercida por aqueles capacitados para lidar com essas mudanças.

Nesse contexto, a escola, a educação formal, responsável tanto pela transmissão de conhecimentos tradicionais quanto formas de socialização, parece ainda não ter compreendido seu lugar nesta realidade contemporânea. Embora na sociedade atual a informação tenha se tornado fundamental, a escola nem mesmo ocupa mais o papel central no processo educativo global do estudante, dividindo-o com outros espaços e

⁶ Inteligência coletiva, segundo Lévy (1999, p. 167), é a valorização, a utilização otimizada e a criação de sinergia entre competências, imaginações e saberes intelectuais distintos. É eminentemente participativa e socializante.

mídias. Nesse contexto, a escola, enquanto instituição, busca reencontrar seu espaço e protagonismo.

Como podemos perceber, na cibercultura a validação do conhecimento é constante e horizontal. O conhecimento é legitimado por sua aplicação concreta, não mais pelo título daquele que o propaga. Assim, para os alunos inseridos nas dinâmicas desse espaço virtual, o papel do professor, como figura central do processo de ensino, deixa de existir (Arruda, 2009). Sua autoridade, advinda do reconhecimento de seus saberes e experiência, deixa de ser tacitamente reconhecida e passa, agora, por um constante processo de validação horizontal pelos próprios alunos. Essa relação acaba por distanciar alunos e professores.

A escola formal e seu lugar nas novas dinâmicas de produção de conhecimentos

Porém, mesmo dentro dessa realidade, os processos educativos contemporâneos, em sua maioria, tendem a desconsiderar as novas linguagens e as novas bases sociais e culturais dos jovens, priorizando estratégias tradicionais de ensino. Como afirma Prensky: “atualmente, nossos estudantes mudaram radicalmente. Os alunos de hoje não são aqueles para os quais nosso sistema educacional foi desenvolvido para ensinar” (2001, p. 1).

Segundo Buckingham (2007), a escola se tornou um ambiente produtivista, obcecado pelo treinamento impositivo e pela avaliação. Greenfield (1988) reforça essa visão ao afirmar que o modelo atual de educação é focado principalmente no uso da linguagem escrita e falada. Há pouco interesse em mobilizar a iniciativa dos alunos. O foco no processo de ensino e aprendizagem parece ser, unicamente, a obtenção de uma sanção final, na forma do diploma (Lévy, 1999).

Não podemos nos esquecer de que a escola é uma instituição social, intimamente ligada aos anseios e valores das comunidades que a formam e, como ressalta Gee (2005), grande parte da sociedade ainda acredita que o ato de aprender é um processo de apreensão linear de “fatos” e regras, praticamente imutáveis e definitivos,

no qual a qualidade dessa apreensão seria passível de uma “medição” direta, por meio de testes e avaliações padronizadas. Na mesma linha de pensamento, Arruda (2009) salienta que, presa entre diferentes processos cognitivos de diferentes gerações, em uma relação na maioria das vezes antagônica, a escola enfrenta, atualmente, seu maior dilema.

No contexto contemporâneo de produção de conhecimento, os processos de ensino e aprendizagem não ocorrem apenas nos espaços escolares, ou definidos como escolares. Segundo Mendes (2006), os processos educativos ocorrem em vários locais e momentos distintos, como bibliotecas, cinemas e brincadeiras. Nas palavras de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 63):

na atualidade, as pessoas aprendem na fábrica, na televisão, na rua, nos centros de informação, nos vídeos, no computador e, cada vez mais, se ampliam os espaços de aprendizagem. A instituição escolar, portanto, já não é mais considerada o único meio, ou o meio mais eficiente e ágil de socialização dos conhecimentos técnico-científicos, de desenvolvimento de habilidades cognitivas e competências sociais requeridas para a vida prática.

A escola de hoje não precisa apenas conviver com outras modalidades de ensino, mas também articular-se com elas (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012). Como nos lembram Palfrey e Gasser (2011), aprender hoje é muito diferente do que era há trinta anos. Nesse contexto, a escola, a educação formal, responsável tanto pela transmissão de conhecimentos tradicionais quanto contemporâneos, parece ainda não ter compreendido seu lugar. Embora na sociedade atual a informação tenha se tornado fundamental, a escola nem mesmo ocupa o papel central no processo educativo global do estudante, dividindo-o com outros espaços e mídias. Nesse contexto, a escola, enquanto instituição, busca reencontrar seu espaço e protagonismo.

Entretanto, esse quadro não significa que a escola, enquanto instituição histórica e socialmente construída, tenha perdido sua importância. Pelo contrário. Buckingham (2007) nos lembra de que a escola ainda é uma instituição social relevante, que define o que é ser criança, e não é, necessariamente, inimiga da cultura juvenil. A escola não é apenas o lugar no qual o aluno é alfabetizado ou aprende conteúdos escolares,

mas um ambiente de socialização, de aprendizagem de conteúdos sociais, culturais e políticos (Bittencourt, 2008).

Em uma sociedade em que a grande maioria das pessoas recebe suas informações cotidianas através das mídias eletrônicas (Greenfield, 1988), marcada por tecnologias que facilitam a comunicação e a produção de conteúdo, a escola tem uma importância fundamental. É na sala de aula que se constrói o sentido do conhecimento (Schmidt, 2013). A qualidade das informações obtidas no ciberespaço depende da qualidade da navegação, ou “da competência semiótica do usuário” (Santaella, 2004, p. 166).

Ademais, o ciberespaço é um ambiente hostil e perigoso, cheio de intencionalidades.⁷ Para uma navegação midiática efetiva, é necessário um letramento midiático com qualidade. Segundo Palfrey e Gasser (2011), cabe à escola e aos pais a criação dos “filtros” necessários para uma utilização saudável das novas mídias eletrônicas. Como um ambiente que une socialização e produção de conhecimento, a escola é o ambiente ideal para a capacitação no uso do ciberespaço, através do letramento digital e midiático, pois a mediação humana ainda é essencial ao acesso ao conhecimento (Lévy, 1999).

Podemos perceber que não é a escola, enquanto instituição, que perde importância na sociedade contemporânea, mas sim seu currículo que, aparentemente, não consegue acompanhar as novas dinâmicas sociais. Se a escola perde, progressivamente, o monopólio da criação e difusão do conhecimento, uma vez que as pessoas, cada vez mais, aprendem em atividades sociais e profissionais, a escola pode reconhecer e se apropriar desses saberes, e não se afastar deles.

De acordo com Lévy (1999), a escola deve preparar os indivíduos para lidar com esta nova realidade social, mas a morosidade de seus processos a impede. Entretanto, é

⁷ Segundo Palfrey e Gasser (2011), o ciberespaço possui programas maliciosos e acessos a informações ilegais. Empresas ou indivíduos, mal-intencionados, podem induzir o usuário despreparado a comportamentos indesejáveis. Pornografia e educação para o consumo são exemplos disso. O conceito de educação para consumo empregado por Mendes (2006) não é a formação de consumidores conscientes, mas o contrário. Os jogos eletrônicos comerciais, segundo este autor, buscam induzir o jogador a consumir mais e com menos critérios críticos, criando padrões de consumo voltados para os interesses das empresas que os desenvolveram.

de suma importância salientar que a escola, enquanto instituição, luta para se adaptar à nova realidade cognitiva de seus alunos. Os currículos escolares têm se esforçado para absorver essas novas perspectivas. No caso específico do ensino de História, na Educação Básica, houve significativas mudanças, em seus métodos e objetivos, nas últimas décadas.

Perspectivas acerca do ensino de História

Atualmente, os objetivos do ensino de História são a formação de identidades (nacional, regional, local, social e política) e a formação intelectual, crítica e humanística do estudante (Bittencourt, 2008). Percebe-se então que, contemporaneamente, o objetivo principal do ensino de História deve ser fornecer aos estudantes subsídios para seu desenvolvimento como cidadãos ativos, com independência de pensamento e ação. Espera-se que o aluno, ao completar seus estudos de História, seja capaz de “observar e descrever, estabelecer relações entre presente-passado-presente, fazer comparações e indicar semelhanças e diferenças entre a diversidade de acontecimentos no presente e no passado” (Bittencourt, 2008, p. 122).

Contemporaneamente, o ensino de História tem como pressuposto básico a articulação entre métodos e conteúdos, com foco na relação entre ensino e aprendizagem (Bittencourt, 2008). Os procedimentos básicos desse novo método de ensino de História são: problematização, ensino e construção de conceitos, análise causal, contexto temporal e exploração do documento histórico (Schmidt, 2013).

Essa nova metodologia de ensino de História também trouxe profundas alterações nas noções do que se configura como material didático no ensino de História. Segundo Bittencourt (2008), estes se dividem em suportes informativos e documentos.⁸ Nessa nova perspectiva, toda produção humana, desde um edifício, uma receita culinária ou um jogo eletrônico comercial, é passível de se transformar em documento histórico e, assim, em material didático no ensino de História, desde que utilizada por um

⁸ Suporte informativo é todo discurso produzido com a intenção de comunicar elementos do saber escolar, como livros didáticos, documentários, etc. Enfim, todo produto cultural voltado ao uso educativo escolar (Bittencourt, 2008). Documentos são produtos culturais produzidos sem intenção didática, voltados ao público geral (Bittencourt, 2008).

professor, dentro de um conteúdo específico do currículo e em ambiente escolar (Bittencourt, 2008). Essa visão é corroborada pelos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), quando estes afirmam que: “rádio, livros, enciclopédias, jornais, revistas, televisão, cinema, vídeo e computadores também difundem personagens, fatos, datas, cenários e costumes que instigam meninos e meninas a pensar sobre diferentes contextos e vivências” (p. 37).

A concepção atual do ensino de História é que este configura uma atividade complexa, de conteúdo profundamente marcado pela dialética e pela hermenêutica. Nas palavras de Schmidt (2013): “é preciso que se leve em consideração o fato de que a História suscita questões que ela mesma não consegue responder, e de que há inúmeras interpretações possíveis dos fatos históricos. Neste caso, a problematização é um procedimento fundamental no ensino de História” (p. 60). Assim, a construção e transmissão do conhecimento histórico, em sala de aula, demanda uma intensa relação dialógica entre professor e aluno.

O professor de História deve fornecer aos alunos condições de um “saber fazer” histórico, que os permita compreender o processo de construção do conhecimento histórico. Por sua vez, instrumentalizado por essas habilidades, o aluno deve ressignificar uma série de fatos, interpretações e tempos históricos entre si, criando o conhecimento histórico. Nesse modelo, o professor não pode mais ter a função de difusor do saber (a tecnologia fornece aos alunos o acesso direto às mesmas fontes de conhecimento que o professor utiliza), mas a de incentivo à aprendizagem e ao pensamento. Sua atividade deve ser centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens, no incitamento à troca de saberes, na mediação (Lévy, 1999).

Desta forma, o ensino de História não se constitui como uma atividade “pronta”, em que há um conteúdo exato e definitivo a ser lecionado aos alunos, mas uma atividade dinâmica e participativa. O conhecimento histórico⁹ não é entregue ou adquirido, mas construído em conjunto, colaborativamente ou cooperativamente (Schmidt, 2013). Não há uma só “verdade”, mas a construção constante de várias interpretações

9 Sistematicamente construído, sob uma perspectiva crítica e científica (Bittencourt, 2008).

possíveis dos fatos históricos, baseadas no estudo e nas ressignificações destes. Essa concepção de ensino de História se aproxima bastante da ideia defendida por Bittencourt (2008), de que a construção do conhecimento só ocorre através da prática da pesquisa. Ensinar e aprender só ocorrem significativamente quando decorrem de uma postura investigativa de trabalho.

Essa concepção de ensino de História compartilha características com as novas formas de produção, apreensão e difusão de conhecimentos existentes na cibercultura. O surgimento de novas tecnologias e meios de comunicação, principalmente entre o fim do século XX (surgimento dos computadores, videocassetes e consoles de videogame domésticos) e o início do século XXI (com a acelerada expansão da internet), imprimiram profundas mudanças culturais, laborativas e sociais nas sociedades industriais. O uso maciço dessas novas tecnologias digitais causou uma intensa mudança na relação com o saber, e suas formas de produção, difusão e recepção.

Ao prolongar determinadas capacidades cognitivas, como memorização e percepção, essas tecnologias redefinem o alcance dessas capacidades, alterando instituições tradicionais, como a divisão do trabalho, relações sociais, de poder e a própria escola (Lévy, 1999). Nas palavras de Greenfield: “cada meio de comunicação produz efeitos sociais e psicológicos sobre seu público, relações sociais únicas e uma forma de consciência ou modo de pensar singulares, que quase independem do conteúdo que é transmitido” (1988, p. 17). Segundo Bittencourt (2008), as mudanças geradas por essas novas mídias são inevitáveis, uma vez que geram sujeitos com novas habilidades e diferentes capacidades de decodificar a realidade que os cerca.

A noção atual de trabalho perpassa, necessariamente, por constante aprendizado, criação e transmissão de conhecimentos. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), a própria noção contemporânea de trabalhador é diferente da noção de alguns anos atrás, pois deste, hoje, espera-se que seja flexível e polivalente. Existe a necessidade de uma formação contínua de competências, com tempo de formação (escolarização) de um lado e vivência profissional e pessoal do outro. Podemos perceber que a sociedade contemporânea tende a reconhecer como válidos conhecimentos obtidos em

relações não formais de educação e ensino. Há uma espécie de transição informal de uma educação institucionalizada para uma troca generalizada de saberes (Lévy, 1999).

Embora tal afirmação possa ser classificada como radical, ela não é desprovida de razão. Uma vez que a maioria da população, nos países industrializados, utiliza as mídias eletrônicas como forma de se relacionar entre si e com o meio que a cerca, novas possibilidades de produção e acesso ao conhecimento surgem, pois, segundo Santaella (2004), “as operações realizadas no ciberespaço externalizam as operações da mente” (p. 172). Essa mesma autora defende que o usuário do ciberespaço, conhecedor da cibercultura, aprende cada vez mais e mais rápido nesse ambiente, ao incorporar as identidades geradas nele.

Essa frase traz à luz outra característica dessa nova forma de ensino e aprendizagem: a apreensão do conteúdo se dá através da alternância entre estímulos sonoros e visuais. Assim, nessa realidade, o texto escrito perde sua preponderância como principal meio de transmissão de conhecimentos (Bittencourt, 2008). Entretanto, isto não se traduz como obsolescência do texto escrito, uma vez que as mídias não se opõem, mas se complementam (Greenfield, 1988). Por conseguinte, uma educação multimidiática apenas complementa o texto escrito, e não o substitui. Receber informações sobre um determinado conteúdo de várias fontes diferentes enriquece o processo de apreensão do conhecimento, ao trabalhar diferentes perspectivas sobre um mesmo tema.

Prensky (2001, 2007) acredita que a escola precisa incorporar elementos comuns à cultura social dos alunos para efetivamente se comunicar com estes. Entre as novas tecnologias de mídia, esse autor entende que os jogos eletrônicos¹⁰ podem se tornar recursos didáticos eficazes, uma vez que a maioria deles não só tem acesso como domina o uso dessa mídia. Embora o autor faça essa afirmação tendo

10 É interessante ressaltar que, embora Prensky (2001, 2007) afirme que os jogos eletrônicos de computador são os que possuem mais potencialidades educativas, não haverá, neste trabalho, distinção entre jogos eletrônicos por suas plataformas. Ao usar o termo “jogos eletrônicos”, estamos nos referindo a todos os jogos eletrônicos, independentemente se são produzidos para computadores, consoles ou celulares.

como base o contexto da Educação em um país desenvolvido, diferente, tanto em cultura educacional quanto social e econômica, do nosso Brasil, não se pode negar a influência que os jogos eletrônicos têm em nossa sociedade contemporânea.

Jogos eletrônicos como recursos didáticos

Jogos eletrônicos são artefatos culturais multimidiáticos, que “além de criar outras mídias e possibilidades de narrativas estabelecem interlocução com outras linguagens” (Alves, 2004, p. 30), exercendo uma profunda influência em diferentes aspectos da sociedade contemporânea. Como o cinema, essa mídia extrapolou sua área de atuação inicial, deixando de ser apenas uma forma de entretenimento. E, como toda nova tecnologia de mídia, os jogos eletrônicos têm uma relação ambígua com a sociedade (Arruda, 2009), ora sendo visto como benéfico, ora como prejudicial.

Porém, é inegável o impacto cultural que essa mídia exerce sobre a sociedade. Atualmente, os jogos eletrônicos são constituídos por saberes específicos de campos do conhecimento variados, como saberes históricos, geográficos e tecnológicos (Mendes, 2006). É interessante ressaltar que esses saberes são historicamente construídos, e, portanto, passíveis de serem transmitidos para outras áreas, além do jogo eletrônico.

Podemos perceber que os jogos eletrônicos são mais que apenas suportes midiáticos, mas elementos culturais relevantes em nossa cultura. Segundo Arruda (2009), eles causaram profundas mudanças, sociais e culturais, em nossa sociedade. Entre as principais mudanças elencadas por esse autor, podemos citar mudanças nas formas de comunicação tradicionalmente estabelecidas, a subversão da ordem social produtiva e a criação de comunidades paralelas, alheias às historicamente construídas, como a Igreja. Enfim, jogos eletrônicos são elementos culturais complexos, que se apropriaram e misturaram características de outros elementos culturais.

Segundo Mendes (2006), os jogos eletrônicos possuem os mesmos atributos dos jogos, definidos por Huizinga (2005). Este entende que jogo é uma construção social, e tem função significante, ou seja, encerra significados em si, transcendendo uma necessidade imediata. Joga-se pelo prazer de jogar, não por uma imposição biológica.

Assim, jogar é um ato cultural e social. Para esse autor, o jogo acompanha a cultura desde o início das sociedades humanas. Portanto, um jogo é produto e produtor de cultura, mantendo com esta uma estreita relação. Enfim, o jogo possui características próprias, resumidas por Huizinga (2005, p. 13):

numa tentativa de resumir as características formais do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como não séria e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo interesse material, com a qual não se pode obter lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se em segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes).

Portanto, os jogos são representações da realidade nas quais o jogador se transporta para o personagem, buscando emular suas ações, dentro do ambiente do jogo, da melhor forma possível, ou da forma que entende ser a melhor possível, uma vez que o jogador não se aliena da realidade (Huizinga, 2005). O jogo eletrônico não só possui essas características como, em certos aspectos, intensifica-as e as transforma, através de suas características hipermidiáticas (Arruda, 2009). Podemos inferir, portanto, que o jogo eletrônico possui características tanto do jogo quanto do ciberespaço, adaptadas às suas intencionalidades.

No jogo eletrônico, da mesma forma que na cibercultura, há uma construção conjunta dos saberes. O enredo, a história do jogo se desenvolve através das ações do jogador. O jogo eletrônico é inerentemente interativo, pois as ações do jogador geram respostas imediatas, ainda que pré-programadas (Santaella, 2004). O jogo eletrônico é, portanto, reativo, refletindo as ações do jogador. Em um mesmo jogo eletrônico, diferentes ações geram diferentes resultados. Como afirma Greenfield (1988), é esta qualidade interativa dos jogos eletrônicos, e do ciberespaço, que impele seus usuários a gerarem estímulos e informações, e não meramente a consumi-los.

Outra característica dos jogos, que é de suma importância no universo dos jogos eletrônicos, é a mediação da realidade através da simulação desta, em ambiente e tempo distinto, com regras claras. Ainda que esse espaço e simulação sejam virtuais, e que essas regras sejam percebidas no decorrer da ação empreendida pelo usuário/jogador, isso em nada diminui a simulação de uma realidade, qualquer que seja, como um dos pressupostos mais importantes no desenvolvimento dos jogos eletrônicos. Como no jogo tradicional, o ambiente simulado dos jogos eletrônicos simula uma realidade específica.

Porém, essa simulação da realidade é potencializada pelas características hipermidiáticas presentes nos jogos eletrônicos, pois “a simulação presente nas imagens interativas, na realidade virtual, nos jogos eletrônicos e nas diferentes telas nas quais estamos imersos, ampliam a imaginação e o pensamento” (Alves, 2004, p. 26). Como afirma Arruda (2009), o jogo eletrônico não é realidade, mas uma virtualização desta. Porém, as ações ali tomadas simulam, da melhor forma possível, as ações executadas na realidade. O jogo eletrônico tem, portanto, uma “potência do real” (Arruda, 2009, p. 63).

Podemos inferir, portanto, que os jogos eletrônicos comerciais, por sua importância e representatividade na sociedade atual, têm uma relevância cultural significativa. Assim, são artefatos culturais largamente conhecidos. Como afirma Alves (2004), o jogo é elemento universal da cultura. Essas características fazem dos jogos eletrônicos comerciais documentos relevantes.

Segundo Bittencourt, documento é “todo conjunto de signos, visuais ou textuais, que são produzidos em uma perspectiva diferente dos saberes das disciplinas escolares e posteriormente passam a ser utilizados com finalidade didática” (2008, p. 296). Por essa perspectiva, o jogo eletrônico comercial é fonte histórica, pois todo documento é fonte histórica. Ele é, portanto, passível de ser utilizado como recurso didático nos processos de ensino e aprendizagem, principalmente no ensino de História, no qual o uso do documento, além de tornar inteligível a fala do professor, estimula no aluno a capacidade de reflexão e observação (Schmidt, 2013).

Entretanto, jogos eletrônicos comerciais são documentos complexos. Como observa Mendes (2006), eles são “artefatos culturais nada inocentes” (p. 10), que educam de alguma forma, nem que seja seus próprios currículos. O uso de jogos eletrônicos como documentos e, por conseguinte, como recursos didáticos, requer uma profunda compreensão de suas características e peculiaridades.

Assim como a educação formal, os jogos eletrônicos comerciais possuem currículos, objetivos e métodos avaliativos próprios (Mendes, 2006). E esses currículos são tanto explícitos quanto ocultos (Bittencourt, 2008). O currículo explícito dos jogos é o desenvolvimento de habilidades necessárias no próprio uso do jogo. Já os currículos ocultos são mais complexos. Normalmente, são voltados para os interesses das empresas desenvolvedoras, normalmente focados em uma educação para o consumo (Mendes, 2006).

De acordo com Arruda (2009), o jogo eletrônico, assim como todo jogo, possui um caráter civilizatório, ao promover formas de autogoverno. Ou seja, ele contribui na compreensão, aceitação e respeito às regras. O jogo eletrônico é “um reflexo de nossa própria dimensão histórica e compreende características de uma dada sociedade” (Arruda, 2009, p. 53). Ora, como uma característica comum aos jogos em geral é seu aspecto lúdico e divertido, podemos inferir que os jogos eletrônicos promovem a internalização, de forma voluntária, de regras de organização social.

Embora essa internalização, por si só, já seja um grande avanço educativo promovido pelos jogos eletrônicos, o verdadeiro potencial educativo destes ultrapassa a mera educação de preceitos sociais. Ações como “ler, contar, memorizar, anotar, registrar, diferenciar e identificar são algumas das práticas cotidianas de vivências humanas presentes também nos jogos eletrônicos” (Mendes, 2006, p. 73).

Dentro do ambiente simulado do jogo, o domínio dessas habilidades é fundamental para o desenvolvimento da narrativa. As interações que ocorrem no ambiente do jogo, seja com a inteligência artificial, ou com outros jogadores, caracteriza um ambiente de aprendizagem. Nas palavras de Arruda (2009, p. 102):

de maneira geral, é possível inferir que os jogos digitais possibilitam espaços de aprendizagem, criados, sobretudo, pelas demandas postas pelo jogo, no que tange à resolução de problemas. Além disto, os jogos digitais contemporâneos, ao inserirem espaços de comunicação online proporcionam, ainda, espaços de aprendizagem entre os jogadores com diferentes histórias de vida e referências culturais espalhados pelo mundo, criando, desta forma, zonas de desenvolvimento proximal permanentes entre as comunidades e jogadores.

Logo, o jogo eletrônico, ao construir narrativas, semelhante ao ofício do historiador, pode reconstruir, e não reproduzir, o passado. Como afirma Arruda, isto é uma poderosa característica positiva dos jogos eletrônicos quando pensados como recursos didáticos no ensino de História: eles podem construir espaços históricos concretos. Em suas palavras, "outro elemento que chama atenção nos jogos digitais é a criação de espaços históricos concretos, ou seja: a materialização (ainda que em aparatos virtuais) da História em um nível de aproximação entre sentidos e realidade jamais vistos" (Arruda, 2009, p. 158).

Entretanto, é necessário ressaltar que os jogos eletrônicos, mesmo aqueles com temáticas históricas, não possuem conhecimento histórico, mas informações históricas. Conhecimento histórico é aquele sistematicamente construído, a partir de uma perspectiva científica e crítica (Bittencourt, 2008). Já informações históricas são criadas a partir da mescla de fragmentos de conteúdos e conhecimentos históricos com o senso comum e as intencionalidades de seus criadores. A transformação dessas informações históricas em conhecimento histórico perpassa, necessariamente, pela mediação do professor de História e dos conteúdos escolares.

Ademais, jogos eletrônicos são documentos com intencionalidades complexas. Segundo Buckingham (2007), esses jogos são acusados de causarem vícios,¹¹ patologias,¹² violência imitativa e de reforçarem estereótipos negativos, como os de

11 O sentido do vocábulo é o mesmo aplicado em um viciado em drogas. O vício no jogo impele o jogador a continuar jogando, mesmo que isto lhe cause prejuízos.

12 Entre outras, lesões de esforço repetitivo, distúrbios alimentares e audiovisuais (Mendes, 2006).

gênero. Alves (2004) e Arruda (2009) desconstroem essa afirmação, pois, para esses autores, a violência existente nos jogos eletrônicos funciona mais como uma forma de catarse do que como modelo de comportamento. Mendes (2006) ainda nos alerta que os jogos eletrônicos comerciais podem educar para o consumo, ao gerar padrões de consumo acríticos, para a violência e para papéis de gênero, pois esses jogos são fortemente envolvidos com o marketing e o consumo. Como todo produto midiático desenvolvido sob a lógica do mercado, jogos eletrônicos comerciais também têm seus próprios objetivos.

Ainda assim, os jogos eletrônicos, principalmente os de temática histórica, proporcionam uma oportunidade de problematização desse conteúdo histórico, ainda que dentro dos limites de sua programação. Portanto, é importante ressaltar, como nos lembra Arruda (2009), que, embora o jogador não aprenda História através do simples uso de jogos eletrônicos comerciais, mesmo os que têm temáticas históricas, ele tem, nesse uso, a oportunidade de um contato com aprendizagens de raciocínios históricos. Cabe ao professor transformar isso em aprendizado histórico. O jogo eletrônico propicia uma vivência histórica, e o professor transforma essa vivência em aprendizado.

Considerações finais

Enfim, o jogo eletrônico gera aprendizado e, logo, tem potencialidades pedagógicas. Porém, o uso eficaz deste como recurso didático exige que sejam respeitadas e problematizadas suas peculiaridades, e que esses recursos estejam integrados, plenamente, aos métodos e objetivos da escola. Como salienta Buckingham (2007): o uso da tecnologia, por si só, não garante mudanças. Sem um planejamento adequado, em que o uso do jogo eletrônico comercial como recurso didático seja plenamente integrado ao currículo, aos conteúdos propostos e à metodologia de trabalho do professor, seu uso, em um ambiente formal de ensino, torna-se ineficiente e até mesmo perigoso.

Como toda tecnologia, seu uso define seu efeito. Se usada corretamente, produzirá efeitos positivos. Se usada incorretamente, produzirá efeitos negativos. O jogo eletrônico possui inequívocas potencialidades pedagógicas, mas seu uso eficaz, como

recurso didático, demanda um esforço conjunto de toda a estrutura educacional. A escola deve oferecer as condições materiais, e o professor deve ter o preparo prévio.

O fato é que não se pode evitar uma tecnologia cujo uso se tornou cotidiano na sociedade. Em vez de gastar tempo e recursos tentando impedir o acesso de seus alunos a essas tecnologias, a escola, enquanto instituição, deveria se esforçar para integrá-las em seu cotidiano pedagógico, oferecendo condições materiais e conceituais para que o corpo discente esteja preparado para absorver e integrar essas tecnologias como recursos didáticos em suas práticas pedagógicas. Esse desafio se faz presente e sua solução, necessária.

Referências

ALVES, Lynn Rosalina Gama. **Game over**: jogos eletrônicos e violência. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

ALVES, Lynn Rosalina Gama. Relações entre os jogos digitais e aprendizagem: delineando percurso. **Educação, Formação & Tecnologias**, v. 1, n. 2, p. 3-10, nov. 2008.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. **Jogos digitais e aprendizagens**: o jogo Age of Empires III desenvolve ideias e raciocínios históricos de jovens jogadores? Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de história**: Fundamentos e Métodos-Docência em Formação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

GEE, James Paul. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave Mcmillan, 2003.

GEE, James Paul. **Good Video Games and Good Learning**: collected essays on video games, learning and literacy. New York: Peter Lang, 2007.

GEE, James Paul. **Why Video Games are Good for Your Soul**: Pleasure and Learning. Melbourne: Common Ground, 2005.

GREENFIELD, Patricia Marks. **O desenvolvimento do raciocínio na era da eletrônica**: os efeitos da TV, computadores e videogames. São Paulo: Summus, 1988.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

MENDES, Cláudio. **Jogos eletrônicos**: diversão, poder e subjetivação. Campinas: Papirus, 2006.

MENDES, Cláudio. **Jogos eletrônicos, educação e violência**. [S.L.]: Midiativa, 2006.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Grupo A, 2011.

PRENSKY, Marc. **Digital game-based learning**: practical ideas for the application of digital game-based learning. Minnesota: Paragon House, 2007.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants – A New Way to Look at Ourselves and Our Kids. **MCB University Press**, v. 9, n. 5, 2001.

PRENSKY, Marc. **“Não me atrapalhe, mãe – Eu estou aprendendo!”**: como os videogames estão preparando nossos filhos para o sucesso no século XXI – e como você pode ajudar! São Paulo: Phorte, 2010.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SCHMIDT, Maria A. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula.
In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 54-66.

The background features a dark gray field with abstract geometric elements. In the upper left, there is a grid of small white dots. A horizontal gray bar is positioned below the dots. A large, light gray circle is centered in the lower half of the image, with a smaller, dark gray circle nested inside it. The title text is centered over these circles.

**O cinema nacional do gênero
histórico e seu uso como suporte
pedagógico no ensino de
História do Brasil**

Wenderson dos Santos Couto

Como citar este capítulo

Wenderson dos Santos Couto. Um olhar para a História nos anos iniciais: práticas e concepções pedagógicas de professoras de uma escola municipal de Contagem. In: Lima, Pablo Luiz Oliveira (org.). *Ensinando histórias: metodologias e práticas docentes na educação básica*. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2024. p. 93-111.

5

Produção cinematográfica e ensino de História do Brasil

As relações entre o cinema e a História têm sido objeto de estudo desde o início do século XX. Mas, apenas na década de 1970, essas interações foram exploradas de forma sistemática, como exemplificado pelo livro **Cinema e História**, de Marc Ferro. Antes disso, a tendência positivista da historiografia limitava as fontes históricas aos documentos escritos oficiais, desconsiderando o debate sobre o cinema como agente histórico e fonte histórica.

Ferro foi pioneiro ao considerar o cinema como um agente histórico e uma fonte valiosa. Atualmente, e conforme indica José D'Assunção Barros (2007), o cinema é visto não apenas como uma representação histórica, mas também como uma tecnologia de apoio à pesquisa histórica e um instrumento para o ensino de História.

Figura 1 – Organograma “Relações entre Cinema e História”

Fonte: organograma elaborado pelo autor a partir de BARROS, 2007, p. 127-159.

O cinema surgiu como um instrumento do progresso científico e posteriormente expandiu-se para outras áreas, como a médica e a militar. Além disso, foi utilizado como meio de doutrinação, propaganda ideológica e política pelo Estado. No entanto, a facilidade de acesso às câmeras permitiu que o cinema se tornasse uma “construção polifônica”, representando diversas vozes sociais e atuando como um “meio de resistência” ou “contra-discurso” frente aos poderes instituídos.

Como produto de uma determinada época, as produções cinematográficas carregam consigo ideologias, imaginários, relações de poder e padrões culturais do período em que foram produzidas, tornando-se valiosas fontes históricas que permitem compreender uma sociedade a partir do sistema que a produziu e do seu universo de recepção.

As produções cinematográficas que se ambientam em contextos históricos específicos podem ser classificadas em diferentes gêneros, tais como documentários, montagens livres, ficções históricas, entre outros. Essas representações históricas não apenas retratam o período em que foram produzidas, mas também servem como

fontes de análise para diferentes representações historiográficas, além de serem utilizadas no ensino de História para difundir o saber histórico e historiográfico de forma reflexiva.

O uso do cinema como recurso no ensino de História deve ir além da mera ilustração. Pode ser empregado como ponto de partida para debates, análise de discurso e outras estratégias pedagógicas que promovam a emancipação, a criatividade e a autonomia dos alunos. Além disso, a filmagem pode ser uma ferramenta útil na prática historiográfica, possibilitando o registro de depoimentos, manifestações culturais, estruturas urbanas e situações cotidianas que enriquecem a compreensão histórica.

Como se pode notar, a relação entre cinema e História é vasta e profícua, indo além do uso pedagógico. Ao explorar o cinema nacional de gênero histórico como suporte pedagógico no ensino de História do Brasil, contribuimos para um aprendizado mais completo, considerando as esferas do trabalho, cultura, ciência, tecnologia e cidadania.

Abordaremos conceitos essenciais para a compreensão da análise proposta, cientes da polissemia de alguns termos, que podem ser interpretados de diversas formas. Não objetivamos esgotar tais conceitos, dada a sua complexidade e a continuidade das discussões e pesquisas. O objetivo é circunscrever o significado desses termos para melhor compreensão do texto.

Cinema do gênero histórico

O termo “cinema do gênero histórico” refere-se à produção cinematográfica com temática histórica, ou seja, filmes que se ambientam no passado e narram fatos e personagens históricos, utilizando cenários e figurinos de época. Esses filmes, segundo Langer, podem ser classificados em categorias como reconstrução histórica, biografias, ficção histórica e adaptações literárias com fundo histórico. Algumas definições relevantes são apresentadas por Eduardo Morettin, que considera o cinema histórico como aquele em que a ação se passa claramente no passado e possui indicações temporais em sua trama (Morettin, 1997, p. 251). Além disso, José Maria Caparrós Lera, citado por Rodrigo de Almeida Ferreira, classifica os filmes históricos

em três grupos: os que têm valor histórico ou sociológico, mas que não buscam uma representação histórica rigorosa; os que se baseiam em acontecimentos históricos, porém sem uma reconstituição estrita; e os que possuem intencionalidade histórica, representando eventos com rigor acadêmico, respeitando as liberdades criativas (Ferreira, 2008, p. 6). Neste trabalho, utilizaremos as tipologias de Langer e Caparrós, bem como o conceito elaborado por Morettin, como ponto de convergência entre as categorizações propostas.

Ensino de História do Brasil

Ao abordarmos o conceito de “ensino de História do Brasil”, partimos do pressuposto de que se trata de um sistema formal de instrução, inserido no processo de escolarização. Conforme ressaltado por Circe Maria Fernandes Bittencourt (2004), o ensino de História é parte integrante da “cultura escolar”. No contexto do ensino de História do Brasil, é importante notar que ele está associado à formação da identidade nacional, mas pode incorrer em um ensino equivocado, baseado apenas em valores nacionalistas patrióticos, culto a heróis nacionais e celebrações cívicas. Atualmente, esse cenário tem sido influenciado pela globalização, levando a História do Brasil a ser considerada um “apêndice da História Global”. Porém, a definição precisa do que compreendemos como ensino de História do Brasil demanda uma discussão mais profunda sobre o currículo, que não é o foco central deste estudo.

Para essa definição, recorremos a Bittencourt e Kátia Abud, que abordaram as mudanças ocorridas nos programas de História do Brasil ao longo do tempo. Desde o período imperial até a reforma Francisco Campos de 1930, houve reformas na Educação, mas apenas em 1930 o ensino de História teve um grande alcance, sendo associado à retomada da concepção de Estado Nacional e à busca por uma identidade nacional (Abud, 2004, p. 32). O currículo de História do Brasil foi unificado com o de História Geral em uma disciplina chamada História da Civilização nas escolas secundárias. Somente na reforma Capanema de 1942, a História do Brasil obteve maior autonomia no currículo, e os conteúdos passaram a contribuir para a compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro e a construção do Estado Nacional. Durante a ditadura civil-militar, a disciplina de História sofreu transformações,

perdendo espaço na grade curricular e sendo mesclada com outras disciplinas. Com a redemocratização, houve mudanças no ensino de História do Brasil, incluindo uma defesa de uma abordagem menos eurocêntrica, a introdução de eixos temáticos e a contemplação da diversidade presente nas escolas.

Diante do exposto, e para a discussão que propomos, definimos o ensino de História do Brasil como o conjunto de conteúdos selecionados e as abordagens utilizadas em livros didáticos e programas de ensino, assim como as estratégias adotadas pelos professores para transmitir esses conteúdos. Além disso, consideramos a relevância da função emancipatória da História na formação de cidadãos críticos e conscientes em diversos aspectos. O foco principal desta exposição será relacionar os conteúdos de História do Brasil com produções cinematográficas nacionais, levando em conta suas dimensões nacional, regional e local. Contudo, conceitos, perspectivas e abordagens próprias do ensino de História, embora importantes, não serão aprofundados nesta discussão.

Trajetória do cinema no Brasil

Nesta seção, abordaremos a trajetória histórica do cinema no Brasil, desde suas origens até os desafios e avanços recentes. A explanação apresentada se baseia em obras como *Cinema Brasileiro no Século 21*, de Frantjesco Ballerini (2012), e *Estado e Cinema no Brasil*, de Anita Simis (2015).

As primeiras exhibições dos irmãos Lumière representavam cenas da vida cotidiana e não tinham ambições artísticas. No entanto, em 1895, eles realizaram a primeira sessão cinematográfica em Paris, que se tornou um marco na popularização das filmagens e projeções.

O cinema chegou ao Brasil em 1896, trazido por imigrantes italianos, e logo despertou grande interesse tanto na elite letrada como na população analfabeta. Os primeiros filmes brasileiros foram produzidos pouco depois, embora a autoria do primeiro seja ainda tema de debate.

Na Europa, George Méliès foi pioneiro em usar o filme como uma expressão artística, criando produções teatrais filmadas. Nos Estados Unidos, Hollywood emergiu no início do século XX, atraindo cineastas de diversas origens.

No Brasil, os primeiros anos do cinema foram marcados por produções limitadas, principalmente registros da natureza. Somente em 1908, surgiu um surto de filmes de ficção, como *Os estranguladores*. Nessa época, a produção cinematográfica brasileira experimentou um crescimento significativo.

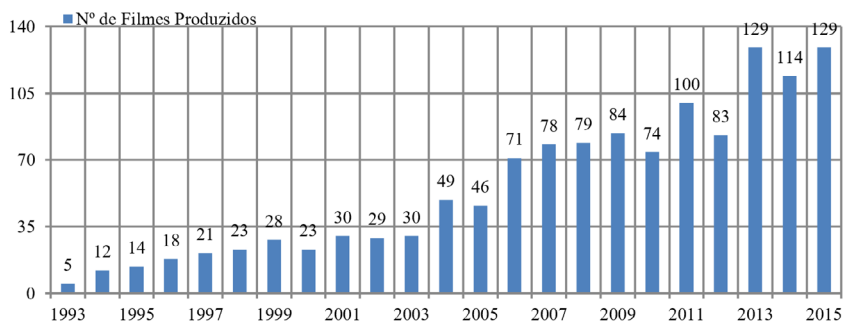
Após a Primeira Guerra Mundial, Hollywood monopolizou o mercado, impactando negativamente a produção nacional. A criação da Companhia Cinematográfica Brasileira em 1911, ligada ao capital estrangeiro, contribuiu para a difusão de filmes internacionais nas salas de cinema brasileiras.

A década de 1920 viu tentativas de formar uma indústria cinematográfica brasileira, com estúdios como a Atlântida e a Vera Cruz. No entanto, esses esforços não foram sustentáveis, e o cinema nacional enfrentou altos e baixos até os anos de 1990.

A partir da década de 1950, surgiu o Cinema Novo, inspirado no Neorrealismo italiano, com forte engajamento político e social. Em contrapartida, o Cinema Marginal surgiu na década de 1960, rompendo com o Cinema Novo e promovendo uma comunicação mais direta com o público.

Durante a ditadura militar, o cinema brasileiro foi usado pelo Estado para promover ideais nacionalistas e como meio de propaganda. Após a abertura política, o cinema nacional enfrentou desafios financeiros e concorrência estrangeira, mas, com a criação de leis de incentivo, a “retomada” do cinema brasileiro começou em meados dos anos 1990.

A criação da Agência Nacional do Cinema (Ancine) em 2001 impulsionou a indústria cinematográfica e videofonográfica nacional. Apesar dos desafios e oscilações ao longo dos anos, o cinema brasileiro tem se recuperado gradualmente e aumentado o número de produções, apesar dos desafios em atrair o público espectador.

Gráfico 1 – Número de filmes brasileiros produzidos por ano, entre 1993 e 2015

Fonte: gráfico elaborado pelo autor a partir de dados facilitados pela Ancine no site <<http://oca.ancine.gov.br/cinema>>.

Compreender a trajetória do cinema no Brasil é essencial para analisar os filmes como documentos históricos, refletindo os contextos e características de cada período em que foram produzidos.

Cinema e Educação no Brasil: fomento estatal e desafios

O cinema chegou ao Brasil no final do século XIX, conquistando rapidamente o interesse popular devido à sua inovação técnica. A partir da década de 1920, educadores e líderes sociais passaram a se preocupar com sua influência sobre a juventude, principalmente nos filmes de comédia, dramas e policiais, que podiam desafiar os valores morais da sociedade da época. Os educadores daquela época defendiam o “bom” cinema, caracterizado por Serrano e Venâncio Filho como aquele que distraía sem causar danos morais, promovia emoções saudáveis, era patriótico e socialmente relevante.

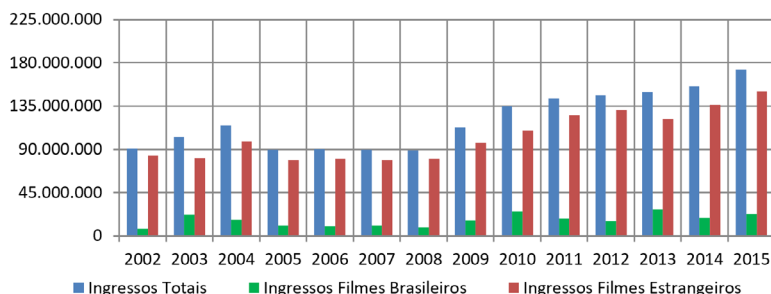
Nesse contexto, nas décadas de 1920 e 1930, um movimento surgiu em prol da utilização do cinema educativo no Brasil. Em 1937, o Estado Novo criou o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), que produziu mais de 400 filmes, muitos

deles voltados para o apoio às disciplinas das instituições de ensino. Porém, o INCE foi extinto em 1966, e, durante a ditadura militar, a produção cinematográfica ficou concentrada na Embrafilme, com foco no mercado.

Somente a partir da década de 1990, o Ministério da Educação (MEC) produziu alguns filmes educativos em parceria com a TV Escola, mas a iniciativa foi modesta se comparada à atuação do extinto INCE. Em 2014, o cinema voltou a ser objeto de atenção dos governantes com a promulgação da Lei 13.006/2014, de autoria do senador Cristovam Buarque, que tornou obrigatória a exibição de filmes nacionais como componente curricular complementar nas escolas brasileiras, com um mínimo de duas horas mensais. Essa lei suscitou debates entre educadores, acadêmicos, cineastas e membros do governo.

Embora a exibição de filmes no ambiente escolar já ocorra com certa frequência, a Lei 13.006/2014 vai além, ao estabelecer a obrigatoriedade da exibição de filmes nacionais. Contudo, é notável que essa legislação tem motivações não apenas educacionais, mas também econômicas, como indicado pelo próprio proponente da lei, que argumentou que o fomento ao cinema nacional depende da criação de uma geração apaixonada por cinema, o que poderia dar uma escala econômica à indústria cinematográfica brasileira.

A resistência do público brasileiro ao cinema nacional ainda é uma realidade. Comparando às bilheterias dos últimos anos, fica evidente a preferência pelo cinema estrangeiro, principalmente o hollywoodiano. A produção nacional enfrenta oscilações e, nos últimos anos, houve uma queda na bilheteria, ao contrário do cinema estrangeiro, que vem aumentando seu público consistentemente desde 2008.

Gráfico 2 – Comparativo: bilheteria nacional e estrangeira entre 2002 e 2015

Fonte: gráfico elaborado pelo autor a partir de dados facilitados pela Ancine no site <<http://oca.ancine.gov.br/cinema>>.

A preocupação com o uso do cinema no ensino não é nova. A criação do INCE em 1937 refletia a preocupação dos educadores em frear a influência negativa do cinema estrangeiro sobre a juventude. Por outro lado, a Lei 13.006/2014 demonstra a preocupação em inserir produções cinematográficas no contexto escolar, mas desta vez com foco comercial, sem necessariamente abordar o aspecto educativo.

A escola deve proporcionar o acesso dos alunos a diferentes formas de linguagem e manifestações artísticas, o que justifica a iniciativa da Lei 13.006/2014. No entanto, é importante não perder de vista as motivações financeiras subjacentes a essa legislação, que busca criar uma demanda para as produções cinematográficas nacionais.

Diante dos números das bilheterias e das preferências do público, é claro que o cinema de valor artístico e cultural ainda tem um alcance limitado, ao contrário das produções com apelo comercial e humorístico, que atraem mais o grande público. O desafio é garantir que nossos alunos tenham acesso não apenas às produções comerciais, mas também a filmes que possam agregar na sua formação cultural e artística.

Portanto, a implementação da Lei 13.006/2014 representa um passo importante para incentivar o uso do cinema como recurso educacional, mas é necessário um

esforço contínuo para superar as resistências e ampliar o acesso dos alunos a produções nacionais de qualidade artística, enriquecendo assim sua experiência cinematográfica e cultural.

Cinema nacional do gênero histórico e sua contribuição para a História Pública

O cinema nacional brasileiro frequentemente aborda temas históricos, constituindo um vasto acervo de filmes com essa temática na Cinemateca Brasileira, com um total de 1330 referências. Essas produções cinematográficas têm se revelado como um veículo para divulgar eventos históricos do Brasil, representando um importante instrumento da História Pública. Esse conceito, definido por Ferreira (2013) como a produção de conhecimento histórico com ampla circulação na sociedade, vem sendo debatido no meio acadêmico brasileiro nos últimos anos.

O conceito de História Pública e sua relevância emergiram na Inglaterra na década de 1970, e recentemente ganharam espaço em debates acadêmicos no Brasil. Eventos como o “Simpósio Internacional de História Pública: A história e seus públicos”, promovido pela Universidade de São Paulo (USP) em 2012, e o “XVII Simpósio Nacional de História: Conhecimento Histórico e Diálogo Social”, realizado pela Associação Nacional de História (ANPUH) no Rio Grande do Norte em 2013, ajudaram a impulsionar essas discussões.

A aprendizagem em História não se restringe ao espaço escolar, e os meios de comunicação desempenham um papel significativo na difusão de informações históricas. Os filmes, entre outros meios, desempenham um papel importante nesse sentido. No entanto, é preciso reconhecer que os filmes não são reproduções fiéis do passado, mas sim representações dele. Alguns professores de História podem demonstrar aversão a certos filmes históricos, devido à narrativa muitas vezes distorcida ou carregada de anacronismos e estereótipos. No entanto, é fundamental perceber que essas produções fílmicas podem estimular o debate e promover a circulação do conhecimento histórico.

A riqueza do acervo de filmes históricos na Cinemateca Brasileira demonstra a importância do cinema nacional como um instrumento da História Pública. Com o avanço tecnológico, essas produções alcançam não apenas os cinemas, mas também a televisão e a internet, estendendo a aprendizagem da História para além da sala de aula.

Embora o acesso ao cinema histórico seja benéfico, é importante considerar quais filmes estão disponíveis e como garantir a diversidade de produções cinematográficas. O risco de perpetuar o consumo massificado e limitar a apreciação ao cinema comercial deve ser enfrentado. Além disso, é necessário assegurar que o conhecimento histórico presente nos filmes seja compreendido pelo público mesmo com os anacronismos e erros históricos próprios da linguagem cinematográfica.

A escola desempenha um papel fundamental ao mediar o contato dos alunos com as produções cinematográficas, promovendo o letramento cinematográfico. Isso possibilita o desenvolvimento de espectadores conscientes, capazes de analisar criticamente os filmes e ir além da cultura midiática dominante. Ao oferecer produções cinematográficas nacionais e históricas, a escola contribui para o enriquecimento cultural dos estudantes e para o fortalecimento do cinema brasileiro como um direito de todos.

O cinema nacional do gênero histórico exerce um papel relevante na História Pública brasileira, divulgando eventos do passado e fomentando o debate sobre o conhecimento histórico. A partir do letramento cinematográfico, a escola pode desempenhar um papel importante na formação de espectadores críticos e no acesso consciente às produções cinematográficas históricas, possibilitando uma compreensão mais ampla da História do Brasil.

Letramento cinematográfico, ensino de História e consciência histórica

A inserção de filmes nas sequências didáticas e planos de aula de professores é uma prática comum atualmente. Porém, antes de utilizar filmes em sala de aula, é importante considerar que produções cinematográficas do gênero histórico não foram idealizadas para fins educacionais. Portanto, é preciso ter consciência de

que, ao fazê-lo, estamos introduzindo um documento na aula. Propõe-se, então, a apropriação do acervo cinematográfico nacional para enriquecer o ensino de História do Brasil. No entanto, essa abordagem requer um letramento específico para a linguagem cinematográfica, que já tem desempenhado papel na construção da consciência histórica dos espectadores.

Ao promovermos o uso crítico do cinema como incentivador de discussões e debates, nos alinhamos à concepção bakhtiniana de gênero de discurso, demandando uma recepção ativa e responsiva por parte dos ouvintes e espectadores. Embora Bakhtin (2003) nunca tenha teorizado sobre o cinema como linguagem, podemos utilizar aspectos de sua teoria, conforme discutido por Robert Stam (1992) em diálogo com o pensamento do autor.

Segundo Bakhtin, é essencial dominar bem os gêneros para empregá-los de forma livre. Assim, ao utilizar o cinema como recurso pedagógico nas aulas de História do Brasil, é importante entendê-lo como uma forma de linguagem intencional, constituída por imagens em movimento, sons, música e escrita. Para não serem receptores passivos da mensagem, alunos e professores devem adquirir um letramento cinematográfico que os habilite a compreender os elementos específicos dessa linguagem.

Esse letramento deve ir além dos aspectos técnicos da produção cinematográfica. Deve promover uma análise multidimensional do filme, considerando elementos como atuação, estrutura narrativa, personagens e suas relações com o contexto histórico e social. Ao usar imagens e filmes, o ensino de História se torna mais acessível e menos abstrato, mas é essencial que a análise vá além do período representado e inclua o contexto de produção da obra, suas intenções e recepção pela sociedade contemporânea.

É fundamental desenvolver o letramento dos alunos e professores para o texto fílmico, composto por imagens, sons e outros recursos que produzem efeitos de sentido específicos. Essa leitura ativa e crítica possibilita uma compreensão mais profunda do discurso presente no filme, tornando o espectador mais responsivo e menos passivo frente às ideologias dominantes presentes nas produções cinematográficas.

Dessa forma, a escola pode contribuir para que o cinema seja visto como uma linguagem específica, capaz de dialogar com os alunos nos mais diversos contextos. O letramento cinematográfico, orientado por uma abordagem crítica, permite que o espectador se torne um analista capaz de compreender as várias vozes sociais presentes no discurso fílmico. Assim, o cinema pode se tornar uma poderosa ferramenta no ensino de História do Brasil, ampliando as possibilidades de construção coletiva do conhecimento e formação de uma consciência histórica mais reflexiva.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de História estabelecem como objetivo geral da disciplina ampliar a compreensão dos alunos sobre sua realidade ao contrastá-la com outras realidades históricas. Isso possibilita que os estudantes façam escolhas e definam critérios orientadores para suas ações. Dessa forma, desmistifica-se a ideia de que o ensino de História se resume ao estudo do passado, destacando a necessidade de articular passado, presente e futuro no processo educativo para desenvolver a consciência histórica dos discentes.

O desenvolvimento da consciência histórica não se limita ao ambiente escolar, mas é uma característica intrínseca do ser humano. Tanto em questões cotidianas quanto em análises complexas dos coletivos sociais, é comum evocar o passado como um mecanismo de análise, interpretação e orientação. Portanto, a consciência histórica está presente em diversos aspectos da vida, não sendo restrita ao contexto educacional.

Os filmes, especialmente os de gênero histórico, além de proporcionarem conhecimentos sobre o passado, constituem recursos relevantes para a construção da consciência histórica dos espectadores em qualquer ambiente. Ao serem utilizados no contexto escolar, os professores valorizam os conhecimentos prévios dos alunos, mediando a elaboração do conhecimento e formando espectadores críticos e reflexivos.

Diversos estudiosos abordam a natureza da consciência histórica. Alguns a veem como inerente ao homem, enquanto outros a consideram uma característica específica adquirida por meio de uma tomada de consciência, contrapondo-se à alienação histórica. Contudo, de acordo com Cerri (2020), é importante destacar que a historicidade é uma condição intrínseca da existência humana, não sendo limitada por classe social ou contexto.

O uso de filmes no ensino de História proporciona uma abordagem dinâmica e enriquecedora. Os professores podem optar por fazer recortes específicos de filmes que se ambientam em contextos históricos, incentivando os alunos a observarem atentamente e refletirem sobre diferentes representações historiográficas. Outra possibilidade seria utilizar integralmente as películas, utilizando-as como ferramentas para promover a fruição estética e uma compreensão mais profunda do período abordado. Os estudantes podem ser incentivados a analisar criticamente o discurso presente nos filmes, debatendo sobre as interpretações dos acontecimentos históricos e suas influências culturais.

Ademais, os alunos podem ser encorajados a produzirem seus próprios filmes, seja na forma de documentários, ficções históricas ou montagens livres, explorando temas e períodos históricos relevantes para a disciplina. Essa atividade não apenas estimula a criatividade e o engajamento dos estudantes, mas também proporciona uma compreensão mais profunda dos eventos históricos, exigindo pesquisa e análise crítica.

Além disso, os filmes podem ser utilizados como fontes históricas em si mesmos, proporcionando percepções sobre a mentalidade, valores e perspectivas de determinada época. Os alunos podem ser desafiados a analisar os filmes como evidências históricas, comparando-os com outras fontes primárias e secundárias para construir uma compreensão mais completa do período em questão.

Os filmes podem ainda servir como apoio à pesquisa histórica, fornecendo imagens, narrativas e contextos visuais que enriquecem a compreensão do passado. Os estudantes podem utilizar trechos de filmes em apresentações, trabalhos escritos e projetos de pesquisa, contextualizando e ilustrando seus argumentos de forma mais vívida e envolvente. Ao integrar o cinema ao ensino de História de maneira multifacetada, ampliamos as possibilidades de aprendizado e enriquecemos a experiência educacional dos alunos.

A proposta de análise fílmica no contexto do ensino de História do Brasil pode ser realizada com base nas cinco dimensões do documento propostas pela professora Miriam Hermeto. Essas dimensões são: material, descritiva, explicativa, dialógica e sensível.

Figura 2 – Organograma: cinco dimensões do documento histórico



Fonte: HERMETO, 2012, p. 143.

Antes de apresentar uma proposta de roteiro de análise, é crucial considerar que o docente deve selecionar cuidadosamente filmes adequados à faixa etária e maturidade dos alunos, além de fornecer uma introdução ao contexto histórico do filme antes da análise, visando facilitar a compreensão. O objetivo primordial é fomentar o letramento cinematográfico e o pensamento crítico dos estudantes, enriquecendo o processo de aprendizagem em História. Portanto, o planejamento prévio da atividade é de suma importância. Vale ressaltar que não buscamos estabelecer uma fórmula infalível, mas sim sugerir etapas que possam guiar o trabalho com filmes em sala de aula, devendo ser adaptadas pelo professor de acordo com suas necessidades específicas.

Roteiro de Análise Fílmica para Professores de História:

1. Dimensão Material:
 - Observem o suporte em que o filme é apresentado e os equipamentos necessários (DVD, Blu-ray, streaming, etc.). Como isso influencia a experiência dos espectadores?

- Analisem a capa, propaganda, cartaz e elementos gráficos do filme. Como esses elementos comunicam o contexto histórico e o tema do filme?

2. Dimensão Descritiva:

- Identifiquem o tema central do filme e o contexto histórico em que se passa a narrativa. Quais acontecimentos, sujeitos e período histórico são representados?
- Examinem como a linguagem cinematográfica é utilizada para retratar os eventos históricos, como o som, a iluminação, a posição de câmera e o figurino.

3. Dimensão Explicativa:

- Pesquisem o contexto de produção do filme, como a época em que foi produzido e as condições sociopolíticas que o cercavam. Como esses fatores influenciaram a narrativa histórica apresentada no filme?
- Confrontem os fatos históricos retratados no filme com conhecimentos prévios sobre o assunto abordado. Como o filme se relaciona com a história real?

4. Dimensão Dialógica:

- Identifiquem as referências culturais, fontes e debates historiográficos presentes no filme. Como o filme dialoga com outras produções históricas e fontes?
- Analisem como o filme representa diferentes perspectivas históricas e como isso pode afetar a compreensão dos espectadores.

5. Dimensão Sensível:

- Explore os sentimentos e afetos que o filme desperta nos espectadores. Como a dimensão emocional da obra pode influenciar na interpretação histórica?

- Encorajem momentos de fruição estética, permitindo que os estudantes vivenciem as emoções e reflexões proporcionadas pelo filme.
6. Atividades Reflexivas:
- Debata em sala de aula sobre a importância da análise crítica dos filmes como fontes históricas.
 - Promova discussões sobre como as representações históricas no cinema podem ser influenciadas por interesses políticos e ideológicos.
7. Perguntas Norteadoras:
- Quais elementos da linguagem cinematográfica ajudam a contextualizar a história retratada no filme?
 - Como as escolhas dos cineastas afetam a narrativa histórica apresentada no filme?
 - Qual é a relevância do contexto de produção do filme para a compreensão dos eventos históricos representados?
 - Quais fontes e debates historiográficos podem ser identificados no filme?
 - Que sentimentos e reflexões o filme despertou em vocês? Como isso influencia a forma como percebem o tema histórico abordado?

Considerações finais

Em conclusão, o cinema nacional do gênero histórico desempenha um papel relevante no contexto do ensino de História do Brasil, indo além de ser apenas um mero instrumento didático. Reconhecer o cinema como uma linguagem artística, estética e cultural permite explorar suas produções como valiosas fontes históricas que refletem ideologias, imaginários, relações de poder e padrões culturais do período em que foram produzidas.

Desde o pioneirismo de Marc Ferro, o cinema tem sido reconhecido como um agente histórico e uma tecnologia de apoio à pesquisa e ao ensino de História. A utilização das produções cinematográficas em contexto educacional pode ir além da mera ilustração, possibilitando debates, análises de discurso e estratégias pedagógicas que promovem a autonomia dos alunos. Além disso, o cinema pode ser uma ferramenta útil na prática historiográfica, registrando depoimentos, manifestações culturais, estruturas urbanas e situações cotidianas que enriquecem a compreensão histórica.

No entanto, é importante destacar que a utilização do cinema no ensino requer um letramento cinematográfico por parte dos educadores e dos alunos. Essa habilidade permite uma leitura crítica das produções, indo além da narrativa apresentada e considerando os elementos específicos da linguagem cinematográfica. O letramento cinematográfico possibilita aos espectadores analisarem os filmes como documentos históricos, compreendendo seu contexto de produção, suas intenções e suas relações com o passado, o presente e o futuro.

Ao promover o letramento cinematográfico e a consciência histórica dos estudantes, a escola contribui para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, capazes de compreender a importância do conhecimento histórico para a compreensão da sociedade e para o exercício da cidadania. O cinema nacional do gênero histórico, quando utilizado de forma consciente e reflexiva, torna-se uma poderosa ferramenta para enriquecer o ensino de História do Brasil, promovendo uma aprendizagem mais completa, abrangendo as esferas do trabalho, cultura, ciência, tecnologia e cidadania.

Referências

ABUD, Katia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 28-41.

BAKHTIN, Mikhail. Os Gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BALLERINI, Franchesco. *Cinema brasileiro no século 21*: reflexões de cineastas, produtores, distribuidores, exibidores, artistas, críticos e legisladores sobre os rumos da cinematografia nacional. São Paulo: Summus, 2012.

BARROS, José d'Assunção. Cinema e História – as funções do Cinema como agente, fonte e representação da História. *Ler História*, Lisboa, n. 52, p. 127-159, 2007.

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares. In: BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004. p. 11-27.

CERRI, Luís Fernando. *Ensino de História e Consciência Histórica*: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2020.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. Cinema-memória: reflexões sobre a memória coletiva e o saber histórico. *O Olho da História*, Salvador, n. 11, dez. 2008.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. *O Filme e a História Pública*: diálogos para a educação não-escolar a partir de Chico Rei (1985). Natal: ANPUH, 2013.

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

HERMETO, Miriam. *Canção popular brasileira e ensino de história*: palavras, sons e tantos sentidos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

LANGER, Johnni. Metodologia para análise de estereótipos. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 2, n. 5, nov. 2004.

MORETTIN, Eduardo Victorio. A representação da história no cinema brasileiro (1907-1949). In: *Anais do Museu Paulista*: História e Cultura Material, São Paulo, v. 1, n. 5, p. 249-271, jan./dez. 1997.

SIMIS, Anita. *Estado e o cinema no Brasil*. São Paulo: Unesp, 2015.

STAM, Robert. *Bakhtin*: da teoria literária à cultura de massa. São Paulo: Ática, 1992.

**Reflexões sobre o
ensino de História local na
educação escolar quilombola**

Ângela Aparecida Ferreira

Como citar este capítulo

Ferreira, Ângela Aparecida. Reflexões sobre o ensino de História local na educação escolar quilombola. In: Lima, Pablo Luiz Oliveira (org.). *Ensinando histórias: metodologias e práticas docentes na educação básica*. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2024. p. 113-129.

6

Ensino de História e militância

Em pleno século XXI, ainda vemos, no ensino de História, o destaque dado aos grandes fatos históricos ocorridos em cidades eleitas para representar a História de Minas Gerais. Essa prática educacional talvez ocorra devido à importância política, econômica, social e cultural que estas representaram no passado. Mas é fato que essa escolha para representar o nosso passado ocorre em detrimento de outros acontecimentos em cidades menos conhecidas que, no entanto, têm muito a oferecer à historiografia brasileira e ao ensino de História. A eleição dos ícones históricos mineiros faz com que muitas outras cidades, do período colonial e imperial, tenham suas histórias quase perdidas no tempo.

Para que o prejuízo histórico não seja ainda maior, torna-se urgente ressaltar a importância do investimento em pesquisas que valorizem o patrimônio cultural e histórico de pequenas cidades com enfoque em comunidades negras. O estudo da História local é uma estratégia metodológica interessante para relacionar o ensino à realidade dos estudantes que se encontram nas escolas do interior de Minas Gerais. Dessa forma, os professores-pesquisadores podem romper com a reprodução do “padrão histórico de poder”, ou seja, “o eurocentrismo como forma hegemônica de

controle da subjetividade [...] em particular no modo de produzir conhecimento” (Quijano, 2002, p. 4). Nas palavras de Arturo Escobar:

os modelos de cultura e conhecimento baseiam-se em processos históricos, lingüísticos e culturais, que, apesar de que nunca estão isolados das histórias mais amplas, porém retêm certa especificidade de lugar. Muitos dos aspectos do mundo natural são colocados em lugares. Além do mais, muitos dos mecanismos e práticas em jogo nas construções da natureza-limites, clarificações, representações, apreensões cognitivas e relações espaciais – são significativamente específicas de lugar. [...] Talvez seja tempo de renovar nossa consciência dos vínculos entre lugar, experiência e a produção de conhecimento (Escobar, 2005, p. 68).

A leitura do artigo “Em Torno de uma Educação Menor”, de Silvio Gallo, leva a refletir acerca do papel do professor enquanto elaborador de mecanismos de aprendizagem, no intuito de angariar a atenção e o interesse dos estudantes pelo tema de estudo apresentado em sala de aula. Essa reflexão alertou-me para o papel que tenho desempenhado na defesa de se privilegiar a História local, de uma cidadezinha do interior – Bom Jesus do Amparo –, para explicar fatos históricos relacionados à historiografia mineira e brasileira. Nesse processo, em específico, a função do professor tem sido de “militância” no resgate do negro como sujeito social. Silvio Gallo aplica o conceito de militância ao fazer docente e explica o papel do professor militante:

o militante tem sempre uma ação coletiva; a ação do militante nunca é uma ação isolada. Então, o professor militante seria aquele que, vivendo as misérias dos alunos ou as misérias da situação social da qual ele participa procurar, coletivamente, ser um vetor da produção de superação, de condições de superação dessa miséria, ser um vetor de libertação, de possibilidades de libertação (Gallo, 2002, p. 171).

Como professora, associo o pensamento de Gallo ao trabalho em sala de aula, quando “milito” em favor da tentativa de explicar o negro que os livros didáticos não apresentaram, ainda, à sociedade brasileira. É uma tarefa árdua trabalhar de forma solitária e procurar brechas nos tópicos da matriz curricular, a fim de fazer diferença

na construção de um “pensamento libertador”, para além da história equivocada dos afrodescendentes, reproduzida ao longo da história da educação brasileira.

Ainda refletindo sobre a educação menor do pensamento de Gallo, foi possível perceber o trabalho que eu vinha desenvolvendo em sala de aula. Sem notar, eu partia do pressuposto da educação menor para a maior, ou seja, exercia a atividade do ensino do micro, da História local, para estabelecer relações com a macro-história enfatizada nos livros didáticos. Para trabalhar a primeira, foram criadas estratégias que se encaixassem naquilo que é permitido pelo poder político da “educação maior”. Assim sendo, agora percebo o meu fazer docente como uma atitude de resistência.

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas. É a sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional (Gallo, 2002, p. 173).

Subvertendo uma História colonialista com a História local negra

Há décadas, os movimentos negros espalhados pelo Brasil têm desenvolvido uma militância ferrenha em prol das conquistas de políticas afirmativas de reconhecimento e valorização do negro, nos diversos espaços de representação nacional. São inúmeras as conquistas alcançadas.

Apesar disso, vejo que o papel da Educação e, mais especificamente, a História do negro retratada em sala de aula, deixa a desejar na sua função de subverter o pensamento histórico negativo e colonialista do afrodescendente, que persiste na Educação e cultura brasileira. O ensino escolar permite a reprodução do pensamento ideológico da cultura dominante sem respeitar as especificidades da vida privada do negro no Brasil. Levar a sério o pensamento quer dizer dedicar-se a encontrar outras formas de pensar. “[Q]uanto menos as pessoas levarem a sério o pensamento, tanto mais pensarão conforme o que quer um Estado.” (Deleuze; Guattari *apud* Aspis, 2012, p. 141). Infelizmente, a educação escolar ainda insiste em atuar enquanto reprodutora da “lógica cultural, política e epistêmica” dos países ocidentais.

A construção dos estados nacionais no continente latino-americano supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica, silenciando e/ou invisibilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades (Candau; Russo, 2010, p. 154).

As ações políticas dos movimentos sociais negros empreenderam significativos avanços na aprovação de leis que estimulassem o estudo das relações étnico-raciais na educação brasileira. A esse exemplo, cita-se a implementação da Lei 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino da História da África e da cultura afro-brasileira no currículo escolar. Entretanto, há muito para ser feito.

De acordo com Walsh, a inclusão da “cultura e da história africana e afro-brasileira e indígena na política curricular” não assegurou modificações consideráveis, uma vez que a abordagem dessas temáticas demanda o afastamento do referencial eurocêntrico (Silva, 2013). A minha pergunta é: será que a Educação está preparada para lidar com a história das minorias de forma que assegure a construção de uma identidade negra positiva?

Para se alcançar o exposto acima, acredito que seja necessário desconstruir conhecimentos e conceitos já consolidados para se obter “formas mais libertadoras”, dessa maneira se produzir novos aprendizados acerca da real história do afro-brasileiro. É preciso explicitar a ascensão social de negros livres e libertos nos setores informais de trabalho. Afirmar, por exemplo, que, durante o regime escravista, o status de liberto angariava possibilidades de contato com a população livre, criação de relação de parentesco e vínculos empregatícios que permitiu a promoção social de negros no Brasil “racista”.

Avalio, a partir de minha prática, que a associação entre negros e escravizados é um equívoco histórico ainda presente em nossa cultura, como reflexo do pensamento reproduzido a partir da aprendizagem escolar. Os textos didáticos ainda não dão visibilidade ao negro livre do cativo e da marginalidade histórica. Entretanto, sabe-se que essa mudança no ensino deveria partir do lugar ocupado pela “educação maior”, mas

a educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da LDB, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos (Gallo, 2002, p. 173).

Desmitificar a história do negro submisso ao processo de exploração perpetuado no pensamento brasileiro, ao longo do tempo, deveria ser papel da “educação maior”. No entanto, esta insiste em permitir as ausências de conteúdos no ensino de História da escravidão negra, que poderia promover o pensamento crítico e reflexivo das futuras gerações de escolas brasileiras. Parece haver uma intenção de controle do pensamento que conduza a uma educação formadora de consciência negra. Isso nos lembra Deleuze, para quem “[...] as verdades permanecem arbitrárias e abstratas enquanto se fundam na boa vontade de pensar. Apenas o convencional é explícito” (Deleuze, 2003, p. 89).

Nesse sentido, apresento o desafio de apontar e desenvolver temas para o ensino de História, a fim de promover a consciência do estudo de acontecimentos históricos locais, contextualizados a uma historiografia maior, mais ampla que, se relacionada à realidade do aluno, contribuirá para o exercício de uma efetiva consciência negra.

A História local surge como uma necessidade no ensino de História do Brasil. Especialmente, na história da escravidão e comunidades negras dos períodos colonial, imperial e pós-abolicionista, como estratégia de movimento do pensamento na aprendizagem de valorização da figura do negro e ao mesmo tempo como ponto de partida para provocar afetações.

Ao exercer a docência no ensino de História, foi possível perceber as dificuldades que envolvem o trabalho em sala de aula quando se trata dessa disciplina, pois esta é vista por alunos e professores de outras áreas como aprendizado de um passado distante, pouco significativo e sem caráter prático. A minha tentativa no trabalho de mestrado foi despertar um olhar para uma historiografia que, apesar de estar aparentemente distante no tempo, pode ser associada à origem histórica dos estudantes e à realidade

na qual vivem, partindo de suas falas, como aponta Rancière: “[...] em certos momentos, talvez seja preciso escutar ainda, para que o ato de ensinar jamais perca inteiramente a consciência dos paradoxos que lhe fornecem sentido” (Rancière, 2002, p. 9).

As incertezas apontadas, insatisfações, frustrações e opiniões equivocadas acerca da função da História, no ensino escolar, serviram de motivação para que deslocasse meus pensamentos e possibilidades de criação, no intuito de dar sentido ao estudo da história do negro como sujeito de sua própria história.

O pensamento histórico que pode ser construído ao se estudar a história da população negra brasileira, abordada nos livros didáticos, angustiou-me no sentido de considerar os meus esforços ínfimos, diante do dano que determinadas interpretações podem trazer para os conflitos nas relações étnico-raciais. O sentimento de impotência muitas vezes domina o meu fazer em sala de aula quando lido com as questões históricas do negro no Brasil escravista. Por isso, é preciso “subverter”, abalar a história do negro materializada no ensino de História.

Sub-versão é extemporaneidade, pensar contra si mesmo, contra o fato, contra o presente, enunciando “o povo que falta”. Trata-se de “novas possibilidades de vida”, de “novas formas de subjetividade” (Zourabichvili; Foucault *apud* Aspis, 2012, p. 183).

A intenção é provocar e incentivar futuros pesquisadores a produzirem trabalhos que contemplem a História local. Dessa forma, poderão fornecer subsídios para a reflexão da trajetória histórica do negro ex-escravizado, como elaborador de alternativas para sobreviver e resistir ao cativo, como estratégia de re-existência, rumo à emancipação fora ou dentro do sistema escravista.

A forma de abordagem da escravidão negra nos livros didáticos muitas vezes induz ao entendimento do negro submisso, sujeito que, apesar de compor a maioria étnica brasileira, aceitou sua condição escrava. Isso nos leva a conjecturar acerca das reais intenções do Estado: “é uma questão política: saber se o sistema de ensino tem por pressuposto unir desigualdade a ser ‘reduzida’, ou uma igualdade a ser verificada.” (Rancière, 2002, p. 9).

A resistência às transformações educacionais que poderiam fazer diferença para uma futura “igualdade” entre seres humanos, sem distinção de cor, motiva-nos a pensar em um “não saber” como silêncio¹ do processo de dominação branco no movimento da escolarização brasileira.

As sociedades de controle funcionam através da comunicação de modos de vida que devem ser acatados mimeticamente sem qualquer questionamento e que, no entanto, se configurem como escolha. Protocolos que modulam as ações, sem que sejam visíveis, notados (Aspis, 2012, p. 200).

Os livros didáticos de História são portadores de saberes que reproduzem a cultura ideológica racista que inferioriza o negro. Preocupa-nos a formação de pensamentos equivocados construídos por leituras de textos que tratam das relações étnico-raciais. Qual criança ou adolescente se identificaria com fatos e momentos históricos de exibição do seu igual à representação de humilhação imposta pelo branco, que são apontados nos livros didáticos de História? Pior ainda é pensar na possibilidade de crianças e jovens brancos se identificarem com a posição de superioridade e violência em relação ao negro. Daí a urgência de “poder” fazer chegar ao espaço escolar saberes silenciados no ensino de História.

A representação dos negros baseadas em estereótipos e cargos subalternos na grande mídia é o resultado da abordagem desse sujeito social no ensino de História, que se reflete nos estudantes, e consequentemente na ausência de uma identidade positiva para os jovens negros. Infelizmente, analiso a Educação no Brasil como reprodutora

1 “Importante é o reconhecimento de que no continente se desenvolveu, com diferentes denominações, uma apologia da mestiçagem, como a expressão democracia racial no nosso país, que configurou um imaginário sobre as relações sociais e raciais mantidas entre os diferentes grupos presentes nas sociedades latino-americanas caracterizado pela cordialidade. Elimina-se, assim, o conflito, continuando a perpetuar estereótipos e preconceitos, pois, se seguirmos a lógica de que os diferentes grupos étnico-raciais desde o início do processo colonizador foram se integrando “cordialmente”, podemos pensar que as diferentes posições hierárquicas entre eles deve-se à capacidade e empenho dos indivíduos e/ ou à inferioridade de determinados grupos. Essa ideia se disseminou no imaginário social contribuindo para que as sociedades não se reconhecessem como hierarquizadoras, discriminadoras e racistas” (Candau; Russo, 2010, p. 159).

de desigualdades étnico-raciais, que precisam ser combatidas, a partir da inserção de temas que mostrem a História de fato, e não uma historiografia de referência eurocêntrica, que diminua culturalmente e socialmente corpos negros, colocando-os em posição servil.

Quando a Educação mostrará o tratamento jurídico da situação do negro nas leis brasileiras? Onde estão as leis que determinaram a condição de inferioridade do negro em relação ao branco? As futuras gerações precisam saber que o negro foi proibido de falar, comparado ao animal, trocado por animais, cristianizado como forma de aculturação e domesticação do pensamento e que no período pós-abolicionista foi proibido de trabalhar nas fábricas e proibido de comprar terras. Quando é que o negro passou a ser respeitado enquanto cidadão brasileiro?

Essas inquietações serão colocadas como provocações no sentido de desestabilizar e mover os pensamentos dos estudantes para, assim, produzirem saberes contra o silêncio em relação às leis que deram suporte à reprodução da condição de inferioridade social e cultural do negro, ao longo da história brasileira. “o controle é muito eficaz quando penetra essas [...] dimensões: do falar, do enunciar e anunciar, da informação, da expressão” (Aspis; Gallo, 2012, p. 169). Assim se consolidou a “ideia viral” disseminada ao longo do tempo de geração em geração.

Agora se trata de fazer diferença e pensar o ensino de História que capacite e libere as gerações futuras, para entender os conceitos e justificativas geradas para escravizar pessoas a partir de distinções fenotípicas. Deve-se pensar em ressignificações atribuídas a palavras discriminatórias, originadas no início do processo de escravidão e que, no entanto, persistem na sociedade atual. Essa questão deve ser pensada a partir

da ideia de uma prática política contraposta à geopolítica hegemônica monocultural e monorracional do conhecimento, pois se trata de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade do poder (Candau; Oliveira, 2010, p. 24).

É necessário pensar em uma ação política educacional que permita uma revisão no ensino de História que consiga romper com o padrão “histórico de poder”, que se apresente para reescrever a historiografia da população negra e inspire futuras gerações a reconhecerem-se como iguais e descendentes de sujeitos históricos. Para que isso ocorra, é preciso resistir ao que está posto e deixar de reproduzir conhecimentos que corroborem para disseminar desigualdades “raciais” que conduzem a uma segregação velada. Assim, acredito em uma educação que apresente um ensino de História que produza entendimento de igualdade entre brancos e negros. “Repetir, repetir até gerar uma diferença. Microscopicamente e insistentemente resistir. Re-existir. Criar diferença: repetir para criar diferença, não reproduzir.” (Aspis, 2012, p. 186).

A intenção é exatamente fugir da reprodução daquilo que está posto e partir para a elaboração, produção de ideias e conceitos que façam diferença no ensino de História negra brasileira. Nesse sentido, como afirma Walsh: “assumir esta tarefa implica um trabalho de-colonial dirigido a tirar as correntes e superar a escravidão das mentes [...] a desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade” (Walsh, 2007, p. 9 *apud* Candau; Oliveira, 2010, p. 24).

Para construir uma educação para os quilombolas que faça diferença, há que se considerar a necessidade de “desatar o nó, aprender a desaprender, e aprender a reaprender a cada passo” (Mignolo, 2008, p. 305). Isso implica afirmar que, para se pensar a educação quilombola, precisa-se desconstruir preconceitos em torno da história da população negra no Brasil.

Que educação quilombola é essa que se pretende se não produzirmos conhecimento para apresentar as pessoas negras enquanto sujeitos da sua própria História? Há muito que se fazer para desconstruir a ideologia de inferiorização da população negra que persiste na educação brasileira, através da colonialidade do saber. No que concerne a essa concepção, ela assegura a subalternização de afrodescendentes, pois, segundo Mignolo (*apud* Silva, 2013), “faz com que o subalternizado além de não ser considerado sujeito de direito também não possa assumir a condição de sujeito epistêmico”.

Visto isso, levanto a hipótese de que a colonialidade do saber propicia o prosseguimento da colonialidade do ser. Conjecturo acerca da colonialidade do ser quilombola, nas duas primeiras décadas do século XXI, pois, para Mignolo *apud* Silva (2013):

a colonialidade do ser é um fenômeno individual e coletivo, tanto atinge o sujeito como o grupo a que pertence, com isso essa colonialidade tem uma falsa legitimidade, alcançando as subjetividades em diversos níveis de auto percepção de valores socioculturais e de referência s ontológicas (Mignolo, 2008 *apud* Silva, 2013, p. 6).

A reflexão do ser negro no Brasil é imprescindível à educação quilombola que se pretende construir. Daí o esforço que faço na tentativa de levantar questões para serem tratadas no ensino de História na Educação Básica.

Acredito que o estudo da presença de comunidades quilombolas em Minas Gerais é pouco explorado ou, em alguns casos, nem faça parte da pauta do ensino de escolas mineiras situadas em municípios nos quais está inserida essa modalidade de formação social. Visto isso, apresento a possibilidade de pensarmos no ensino de História relacionando-a com a temática quilombola a partir da perspectiva local.

Pensar uma Educação Escolar Quilombola para a diferença: docência em prática para construção do saber

A forma de se pensar em relação ao conhecimento que construímos é também resultado da parceria feita nos grupos KIZOMBA/UFGM e Programa Ações Afirmativas na UFGM. As contribuições foram inúmeras, a começar pela construção de minha identidade enquanto pesquisadora com interesse na área das relações étnico-raciais. Vale enfatizar que os trabalhos desenvolvidos no grupo contribuíram para que eu pudesse entender melhor o propósito da minha pesquisa de mestrado.

Durante o curso de mestrado, tive o privilégio de atuar como professora formadora no primeiro Curso de Aperfeiçoamento para Professores Quilombolas da Educação

Básica das Comunidades Remanescentes de Quilombos,² oferecido pela Faculdade de Educação da UFMG em 2014 e 2015. A participação como professora nesse curso ampliou o meu conhecimento acerca da educação quilombola e, com isso, despertou o desejo de preparar materiais aos quais professores de escolas quilombolas de diferentes regiões do Estado pudessem ter acesso.

Nesse curso, atuei como professora na disciplina “Cultura, Memória e Espaços Formativos”, em que, em parceria com outros colegas, orientamos os cursistas a olharem o território onde a escola quilombola está inserida como espaço formativo de memória, que deve ser explorado na elaboração e execução dos planos de aula.

Aplicar uma ação pedagógica voltada para a Educação Quilombola implica uma valorização do território enquanto espaço de memória de perpetuação, reprodução e ressignificação dos saberes e fazeres ancestrais, como expressão identitária do povo quilombola.

A construção da identidade quilombola exige conhecimento acerca da origem do grupo que, por sua vez, remete também à História ancestral que, no curso, apareceu como uma necessidade intrínseca às comunidades representadas por professores, gestores e lideranças quilombolas.

No entanto, vale ressaltar que levá-los à investigação sobre o passado histórico não fez parte da metodologia do Curso de Aperfeiçoamento. Mas o olhar atento de historiadora para as questões que envolvem a História quilombola conduziu a minha atenção para notar que há uma premência desse saber. Essa constatação me permitiu conjecturar acerca da utilização de um roteiro padrão, com perguntas específicas, para se retomar a memória histórica dos quilombos. A intenção é de que isso possa auxiliar professores quilombolas na investigação acerca do passado histórico do

2 O curso supracitado foi resultado de pesquisas realizadas no campo de ação do Programa Ações Afirmativas na UFMG. A partir daí, o grupo de pesquisa reuniu informações sobre comunidades quilombolas do Vale do Jequitinhonha e Norte do Estado de Minas Gerais. Assim, embasados nesse trabalho de pesquisa, foram mapeados alguns municípios que apresentaram demanda por formação continuada de professores que privilegiasse o trabalho com a Lei nº 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola.

povo. Por outro lado, talvez, corrobore para que a memória de determinados modos de fazer e viver desses grupos não seja silenciada ou venha a cair definitivamente no esquecimento. Esse roteiro será apresentado no terceiro capítulo, que se destinará a apresentar fontes e estratégias metodológicas para se trabalhar com temas relacionados aos quilombos.

Não há aqui a pretensão de apresentar a metodologia do curso oferecido pela UFMG, mas mostrar como essa experiência foi extremamente relevante para a minha formação profissional, no âmbito da pesquisa com comunidades quilombolas. Até então, havia pesquisado somente a Comunidade Quilombola de Felipe, em Bom Jesus do Amparo, e tinha o olhar voltado para a preparação de material específico para alunos da Escola Estadual Edmundo Pena – única instituição de Ensino Fundamental e Médio que atende crianças, adolescentes, jovens e adultos oriundos desse quilombo.

O contato com professores de diferentes escolas quilombolas me fez entender que há uma carência de pesquisas relacionadas às histórias e culturas locais dos quilombos. Por outro lado, essas comunidades não podem ficar aguardando a chegada de pesquisadores para recuperarem a História de sua localidade. Infelizmente, muitos moradores desses quilombos talvez nem tenham a oportunidade de verem pesquisas sobre sua comunidade. De acordo com a assertiva, concluo que há de se falar sobre memória: anciãos, lideranças e professores quilombolas têm ou deveriam ter essa dimensão em relação à História da formação desses povos.

No entanto, conhecer outras realidades e professores de diferentes escolas quilombolas me fez entender que poderia ir muito além, no sentido de pensar não somente nos alunos quilombolas de Bom Jesus do Amparo, mas, ao produzir esse material com foco na Comunidade de Felipe, poderia, ao mesmo tempo, colaborar com a Educação Quilombola de Minas Gerais ao produzir um guia de fontes para professores. Em adição a isso, vale explicitar a possibilidade de que esses materiais instrucionais possam ser explorados por professores de diferentes áreas do conhecimento no fazer interdisciplinar.

Ao lecionar nessa formação continuada, deparei-me com questões apresentadas pelos professores que vão ao encontro de minhas angústias quanto à carência de

materiais sobre quilombos e estratégias de ensino voltadas para a valorização do território, memória e identidade, como conceitos que devem ser aplicados em sala de aula. Enfim, a educação quilombola carece de materiais adequados que orientem professores para “o fazer docente”. Nesse sentido, as pesquisas do Programa Ações Afirmativas na UFMG apontaram para uma tentativa dos professores de

buscar a história das comunidades, identificar sua riqueza cultural e a sabedoria das pessoas mais velhas. Entretanto, nem sempre esse trabalho consegue identificar as desigualdades de poder que ocorrem na valorização das culturas. Além disso, faltam aos professores/as um repertório de conteúdos adequados à discussão do patrimônio material e imaterial, à montagem de portadores de memória e organização de espaços de memória, bem como um entendimento mais consistente sobre o território em sua dimensão política e simbólica (Projeto do Curso de Aperfeiçoamento de Educação Escolar Quilombola da UFMG, 2014/2015, p. 3).

A experiência com a metodologia do curso me fez entender a importância da criação de espaços de memória dentro dos territórios quilombolas. Também não fez parte das orientações nenhuma receita para a formação desses lugares, pois cuidamos para que essa ideia seja construída pelos próprios professores.

Porém, para este trabalho, propusemos também a apresentação de materiais que visam orientar sobre espaços de memória dentro das comunidades quilombolas. Para isso, será de extrema importância a retomada da História local, bem como as rememorações das formas e estratégias de vida referentes à ancestralidade como forma de resistência à sobrevivência. Essa ideia surgiu a partir das visitas guiadas a museus e trabalhos de campo em quilombos como estratégia metodológica do curso, para levar os cursistas a pensarem na possibilidade de materializar memórias quilombolas dentro de lugares reservados à preservação dos saberes locais.

As casas de memória poderão ser exploradas na educação escolar quilombola como espaço de visitação para apresentar o quilombo como lugar de produção de conhecimento. Por outro lado, permitirão que gerações atuais e futuras tenham acesso à História da comunidade, o que possibilitará melhor entendimento da

formação e construção da identidade dos quilombos. Visto que o território quilombola pode ser percebido como “revelador de história, cultura e seus paradoxos, a materialidade do patrimônio constitui artefato para a construção de identidades – entendidas sempre como em negociação – e para demandas de inclusão” (Rubino, 2011, p. 395).

Considerações finais: trabalhando com o patrimônio e memória quilombola em sala de aula

Apresentar algumas ideias para a criação de centro de memória na Comunidade Quilombola de Felipe poderá servir de parâmetro e incentivo para grupos quilombolas darem sequência a projetos de construção de “casas de memória” como lugar propício para preservar a História. O próprio território dos quilombos já é, por si só, um lugar de memória e de reprodução memorialística. O patrimônio cultural desses povos é constituído por bens intangíveis e tangíveis. De acordo com Cristina Reis Figueira e Lilian Lisboa Miranda (2012), o patrimônio imaterial é composto por crenças, ideias, saberes, fazeres, costumes, danças, cantigas, cantorias, tradição oral, imagens iconográficas, entre outros. Além disso, há que se considerar aqueles que se constituem em patrimônio material representado na forma de objetos que se relacionam às expressões artísticas, religiosas, bem como ao trabalho, achados arqueológicos e outras formas.

Aqui, atemo-nos em citar alguns dos elementos culturais que se aproximam da realidade da expressão material e imaterial do cotidiano quilombola que poderão compor o acervo patrimonial a ser resguardado como parte integrante da memória local. Com relação à educação patrimonial, Figueira e Miranda (2012) se expressam sobre isso da seguinte maneira:

no tocante à educação patrimonial, a conceituação de história local e de história global (história total, como é denominada na bibliografia especializada) é também um aspecto essencial a ser ponderado na vivência escolar, ainda mais em um mundo em que a globalização avança rapidamente e em que as diferentes culturas do planeta experimentam contatos intensos e quase cotidianos por

meio da mídia e dos meios tecnológicos, tão presentes em nossos dia a dia. Assim, analisar a questão da identidade individual, local e nacional é aspecto de suma importância para a preservação e para o acatamento do patrimônio cultural em nosso país (Figueira; Miranda, 2012, p. 46).

Seguindo essa linha de raciocínio, faz-se indispensável retomar questões levantadas pelos professores quilombolas ao longo do curso ofertado pela FaE/UFGM. Conforme estes, os jovens se interessam, cada vez mais, por novas tecnologias, o que tem motivado o desinteresse pela História local e atividades culturais que envolvem as comunidades. Essa realidade se apresentou como uma preocupação geral entre os cursistas, uma vez que essa atitude da juventude quilombola poderá levar os fazeres cotidianos dos grupos ao esquecimento. O preocupante é pensar na não identificação desses jovens com a identidade quilombola. Diante do exposto, concordo com os argumentos de Figueira e Miranda quando afirmam que a memória é um “elemento primordial para a afirmação da identidade étnica e cultural” (Figueira; Miranda, 2013, p. 57).

Assim, a consideração do trabalho com memória e patrimônio cultural nas escolas quilombolas poderá levar os alunos a reconhecerem parte da sua História e de suas identidades individuais e coletivas, nos lugares e nos objetos de memória, presentes no território em estudo.

Quanto à apresentação dos aprendizados adquiridos, ao fazer parte do corpo docente do curso para professores quilombolas do Norte de Minas e Vale do Jequitinhonha, vale destacar a visita ao Museu dos Quilombos e Favelas Urbanos (MUQUIFU), em Belo Horizonte. Esse espaço é reservado à preservação da memória dos moradores do “quilombo” do Morro do Papagaio. Seu acervo é formado por objetos que fizeram parte do cotidiano de ex-moradores do lugar, mais especificamente diante da eminência do esfacelamento das Vilas Esperança e São Bento, em função do projeto de reestruturação urbanística Vila Viva, da prefeitura de Belo Horizonte.

A divulgação desse museu poderá inspirar outros grupos a pensarem na possibilidade de formação das casas de memórias em comunidades quilombolas. Conjecturar acerca da criação desses espaços em território de quilombos é uma proposta do curso de aperfeiçoamento que muito em breve fará parte da realidade dos quilombos mineiros. Visitar o MUQUIFU fez diferença para os professores pensarem em espaços

de memória dentro das escolas e outros lugares das comunidades. Esse resultado foi verificado nos planos de ação desenvolvidos pelos professores.

Outro espaço significativo para o meu crescimento profissional foi conhecer o Quilombo Manzo Ngunzo Kaiango, que é também um terreiro de candomblé. A intenção foi levar os professores a compreenderem que as diversas manifestações culturais e religiosas dos povos dos quilombos precisam ser valorizadas no cotidiano escolar.

Esse trabalho de campo foi extremamente significativo para que eu pudesse rever os meus próprios preconceitos. Ao mesmo tempo, levou-me a fazer uma revisão do meu “não saber” ao tentar abordar temas relacionados à religiosidade de matriz africana em sala de aula. Definitivamente, deparei-me com o meu despreparo para lidar com essa temática, e, diante da falta de conhecimento sobre o assunto, concluo que nós, professores, somos obrigados a tentar repassar um saber que, às vezes, não possuímos e para o qual não fomos preparados. Assim, participar como professora no primeiro curso de aperfeiçoamento da FaE/UFGM para professores de comunidades quilombolas contribuiu significativamente para a minha compreensão do que significa a educação quilombola. Essa experiência foi fundamental para compreender a necessidade da construção de materiais didáticos para professores de História e outras áreas do conhecimento trabalharem sobre a temática quilombola na Educação Básica.

Referências

ASPIS, Renata Pereira Lima. Ensino de filosofia e resistência. 2012. 226 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1618486>. Acesso em: 13 jan. 2025.

ASPIS, Renata Lima; GALLO, Sílvio. Biopolítica-vírus e educação-governamentalidade e escapar e... **Revista de Estudos Universitários**, Sorocaba, v. 37, n. 2, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/reu/article/view/651>. Acesso em: 13 jan. 2025.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, 2010, p. 15-40.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? In: LANDER, Edgar (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLASSO, 2005. p. 63-79.

FIGUEIRA, Cristina Reis; MIRANDA, Lilian Lisboa. **Educação patrimonial no ensino de História nos anos finais do ensino fundamental**: conceitos e práticas. São Paulo: SM, 2012.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. *Educação e Realidade*, p. 169-178, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/25926/15194>. Acesso em: 16 maio 2024.

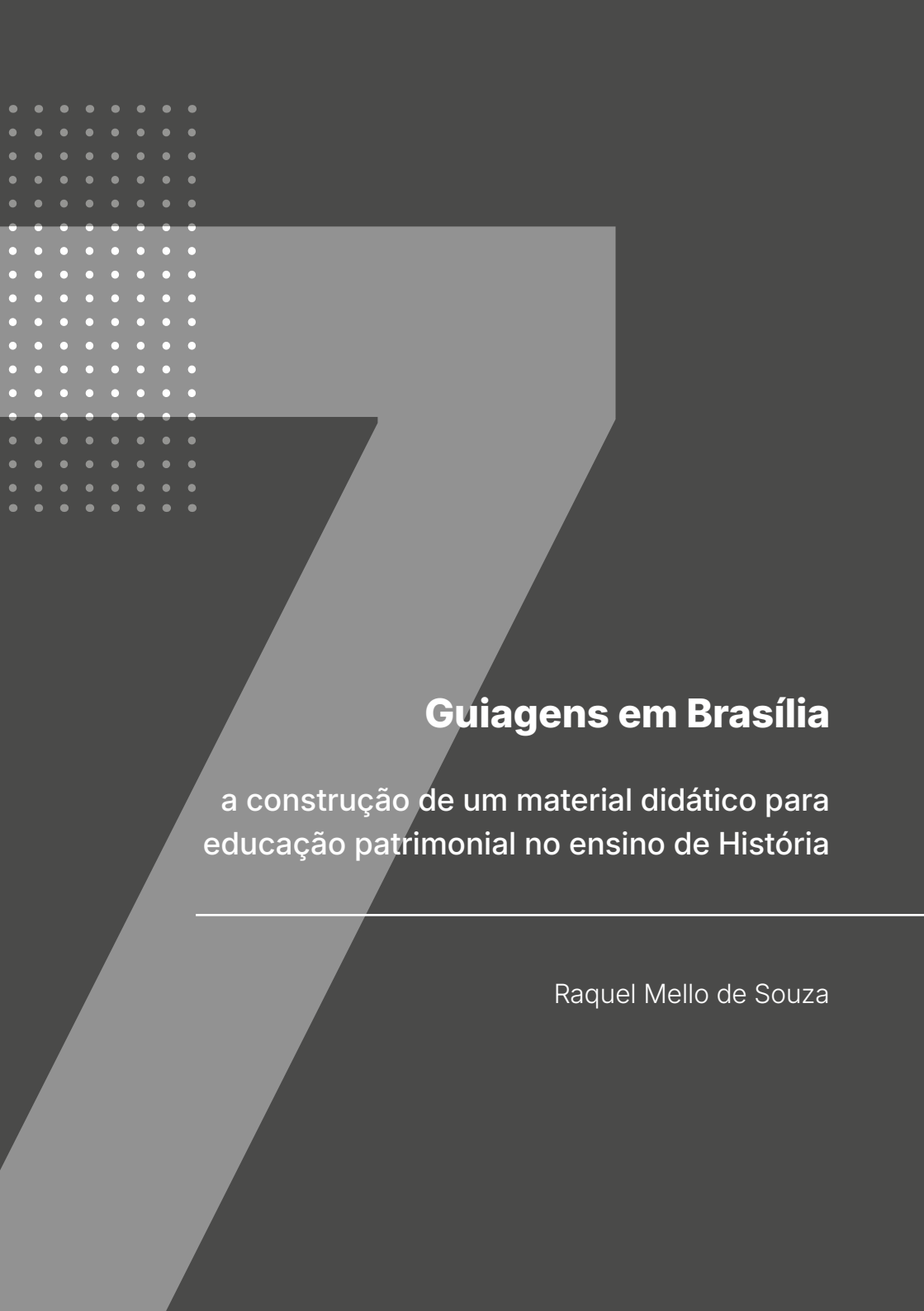
MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, n. 34, p. 287-324, 2008.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Novos Rumos*, ano 17, n. 37, p. 4-28, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RUBINO, Silvana. “Patrimônio: História e memória como reivindicação e recurso”. In: BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lília (org.). **Agenda brasileira**: temas de uma sociedade em mudança. São Paulo: Cia. das Letras, 2011, p. 390-399.

SILVA, Janssen Felipe da. Geopolítica da educação: tensões entre o global e local na perspectiva dos estudos pós-coloniais latino-americanos. **XXI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**. Recife: UFPE, 2013.



Guiagens em Brasília

a construção de um material didático para
educação patrimonial no ensino de História

Raquel Mello de Souza

Como citar este capítulo

Souza, Raquel Mello de. Guiagens em Brasília: a construção de um material didático para educação patrimonial no ensino de História. In: Lima, Pablo Luiz Oliveira (org.). *Ensinando histórias: metodologias e práticas docentes na educação básica*. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2024. p. 131-141.



Introdução

O processo de construção de um guia de educação patrimonial para a cidade de Brasília, reconhecida como Patrimônio Cultural da Humanidade pela UNESCO em 1987, é o objeto deste capítulo. Seu fundamento é uma pesquisa sobre os sentidos patrimoniais da capital federal, refletindo acerca das contradições suscitadas pela experiência de se viver em um espaço patrimonializado. Partindo das memórias da autora, ex-moradora da cidade, assim como pela revisão bibliográfica de narrativas acadêmicas, poéticas e fotográficas, esta pesquisa se assenta na produção acadêmica sobre as cidades de estudiosos afiliados a Walter Benjamin, Georg Simmel, Jane Jacobs e James Holston, bem como nas reflexões sobre Patrimônio e Educação Patrimonial de Néstor Canclini, François Choay, José Reginaldo Santos Gonçalves e Ulpiano Toledo Bezerra de Meneses. O produto técnico resultante da pesquisa, composto por livreto e mapa avulso, é denominado ***Guiagens em Brasília – roteiros temáticos para a educação patrimonial***.

Brasília nasceu nas mentes políticas, nos sonhos beatificados, na idealização de uma nova civilização. Inicialmente, foi imaginada em um discurso de ordem política, sob o

signo de uma cidade esplendorosa, onde se ergueria uma nova civilização, próspera e inédita. O urbanismo modernista de Lúcio Costa combinou-se à visão modernizante de Juscelino Kubitschek e, juntos, num empreendimento monumental, não reformaram o que já existia, mas implantaram uma cidade-piloto que deveria anunciar o nascimento de uma nova forma de civilidade. Em 1955, a ideia de Brasília encontrou pleno eco na campanha presidencial de Kubitschek. Ele iniciou sua candidatura com o compromisso de construir a nova capital. Em primeiro lugar, ele argumentava que a construção da capital daria origem tanto à integração nacional ('integração pela interiorização' era um de seus slogans) como ao desenvolvimento regional, levando o mercado nacional às regiões de economia de subsistência. Em segundo lugar, ele sustentava que Brasília iria produzir tanto um novo espaço nacional como uma nova época para o país, incorporando o interior à economia e sendo ao mesmo tempo o marco decisivo na trajetória temporal do país rumo à sua emergência como uma grande nação (Holston, 1993, p. 25).

Lúcio Costa, na época, afirmou que estava convencido que essa nova arquitetura, essa nova abordagem, era uma coisa ligada à renovação social. Parecia que o mundo, a sociedade nova, assim como a arquitetura nova, eram coisas gêmeas, uma coisa vinculada à outra (Costa, 1995, p. 131). Se um dos valores simbólicos da cidade relaciona-se à capacidade de integrar e representar a diversidade cultural do povo brasileiro, seu valor patrimonial encontra-se no traçado arrojado desse arquiteto e urbanista, segundo os princípios do urbanismo modernista.

Este capítulo apresenta a descrição do produto técnico construído pela pesquisa Guiagens em Brasília: educação patrimonial na cidade modernista ou como flunar pelo plano piloto, realizada a partir das práticas de visita à cidade de Brasília, adensada pelas reflexões teóricas desenvolvidas no percurso do mestrado profissional da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, entre os anos de 2017 e 2018. Demonstraremos, também, algumas leituras realizadas sobre os guias de cidade que contribuíram para formular o problema de pesquisa com o objetivo de refletir sobre a construção do produto *Guiagens em Brasília*.

Um produto educacional sobre educação patrimonial

O produto foi imaginado, originalmente, num duplo suporte, impresso e digital, que combinasse um guia de bolso e um mapa de Brasília construído a partir de plataformas digitais colaborativas. Fomos beber na fonte dos clássicos: reler Mario de Andrade e o seu *O turista aprendiz*; descobrir os guias de cidade de Gilberto Freyre para Recife e Olinda; pesquisar sobre os escritos de Beatriz Sarló sobre Buenos Aires. E, ainda, levantar o máximo de artigos e pesquisas pertinentes aos estudos sobre Brasília que pudessem ser encontrados.

O que se segue, é, portanto, um material de revisão de literatura pertinente, incompleto e em constante processo de construção, visto que os estudos sobre a cidade de Brasília continuam interessando a toda ordem de estudantes e pesquisadores, especialistas de diversas áreas, como os arquitetos, sociólogos, turismólogos e outros. Muitos materiais, semelhantes em certo modo ao que fizemos, foram encontrados a partir de então. Selecionamos alguns entre os mais instigantes para descrever suas ideias principais, suas motivações específicas e alguns pontos forte ou fracos que pudessem, cada um a sua maneira, contribuir para enriquecer e instigar nossa própria produção.

Um exemplo interessante que inspirou este projeto foi a publicação *Guia do morador de Belo Horizonte* (Regaldo; Andrés, 2013). Mesmo que aplicado a outra cidade, esse foi o primeiro exemplar que pareceu adequado a ser observado enquanto modelo de análise. Segundo seus organizadores, o *Guia do morador de Belo Horizonte* “reúne narrativas da cidade cotidiana que revelam pequenas histórias, práticas e modos de vida para muito além do que nos contam os guias turísticos” (Regaldo; Andrés, 2013, p. 11). Essa “publicação mostra o que não cabe no discurso oficial nem nos almanaques destinados aos turistas” e exhibe “um território de afetos, habitado por outras histórias e protagonista de narrativas em plena vitalidade” (Regaldo; Andrés, 2013, p. 12). O aspecto mais relevante que essa publicação inspira para o produto aqui proposto é “um convite tácito ao leitor para que entre no jogo e crie suas próprias categorias, pesquise sua história pessoal de relação com a cidade, proponha outros capítulos que traduzam o cotidiano da metrópole, sua multiplicidade e encanto”.

O primeiro ponto a se destacar no *Guia do morador de Belo Horizonte* é sua relação direta com as narrativas subjetivas sobre a cidade, valor caro para *Guiagens em Brasília*. O segundo ponto louvável é a forma híbrida que assume, tendo sido realizado em um suporte impresso que converge e interage com um conteúdo virtual. E, finalmente, o terceiro ponto a ser mencionado diz respeito a sua intenção de contribuir para ressignificar o espaço público para o cidadão belo-horizontino. Em certa medida, o Guia do Morador de Belo Horizonte realiza quase tudo que imaginei fazer no *Guiagens em Brasília*.

No campo dos trabalhos de caráter acadêmicos dedicados a apresentar a cidade de Brasília a visitantes da cidade, em uma perspectiva semelhante à que aqui apresento, cabe ressaltar os trabalhos de Gama (2004), Melo (2013), Bonfim (2014), Andrade (2015) e Paula (2015). James Gama (2004) produziu um estudo sobre Brasília escolhendo como objeto de sua pesquisa o turismo místico e religioso que se realiza na capital do país. Sua pesquisa converge com nossa percepção de que os espaços sagrados da cidade de Brasília representam um acervo importante para se compreender as comunidades que ajudaram a fundar e ocupar o planalto central. Centrado na perspectiva dos estudos sobre o turismo, Gama (2004) enfatiza a necessidade de se conhecer as manifestações religiosas como vivências em que o visitante as contemplaria como participante das cerimônias, ritos, festas das comunidades congregadas em suas práticas celebrativas. Mariana Inocência Oliveira Melo (2013) dedicou-se a investigar as apropriações cotidianas dos moradores da cidade e seus visitantes de dois parques urbanos, compreendidos como espaços públicos significativamente importantes para a consolidação das práticas de socialização na cidade de Brasília. Para a autora, o Parque Farroupilha e o Bosque dos Buritis moldam as relações humanas na cidade, transformando a relação do habitante com a cidade e com a vida que a anima, pelas práticas de lazer e turismo cidadão.

O trabalho de Isabela Pereira Bonfim (2014) foi o que mais se aproximou da perspectiva desta pesquisa, pois apresenta-se como um guia para conhecer Brasília como brasiliense. A autora quis promover o turismo em Brasília, por meio de opções alternativas à visão da cidade tão somente como sede do poder político brasileiro, aproximando o turista do cotidiano do morador comum da capital. Seu objetivo

foi aproximar o guia turístico tradicional das narrativas jornalísticas por meio da produção de um material que atendesse às necessidades práticas do turista, estruturado nas formas das reportagens jornalísticas para apresentar Brasília como cidade viva, e não como simulacro do poder.

Otávio Ribeiro Andrade (2015) produziu um guia de bolso que relaciona iniciativas de economia criativa na cidade de Brasília, elencando projetos e eventos dedicados a fomentar a participação da comunidade brasiliense em tais iniciativas, com o objetivo de estimular estes movimentos de participação cultural ativa e ocupação dos espaços públicos urbanos.

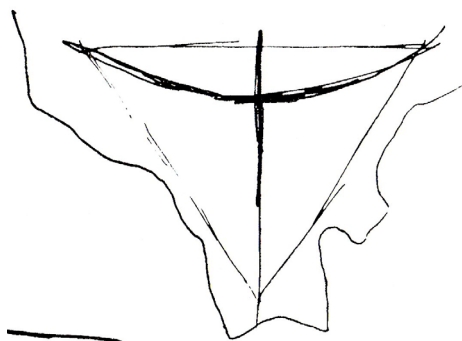
Nos últimos anos, tem-se presenciado na cidade uma espécie de movimento, encabeçado por uma geração nascida e criada em Brasília, que busca redescobrir a cidade e suas potencialidades, elevando-a ao posto de, mais uma vez, cidade da inovação. São brasilienses cansados do clichê de que “não há nada para se fazer em Brasília”, e buscam combater essa meia-verdade por meio de suas próprias ações – “ora, se não há nada para fazer, que façamos nós mesmos”. Existe na cidade, então, um cenário jovem que busca fazer de Brasília um organismo pulsante e sintonizado com mudanças e movimentos globais por meio da movimentação de cenários como a arte e o empreendedorismo. E, nesse cenário com protagonistas definidos, Brasília é o palco. A cidade é ferramenta essencial para as mudanças nas dinâmicas sociais.

O guia impresso que se apresenta como produto técnico desta pesquisa foi dimensionado para o formato de um guia de bolso, inspirado nos cadernos de viagens Moleskine, resultando em um pequeno livreto de 160 páginas, acompanhado de um mapa impresso avulso, a ser alocado em um bolso interno na contracapa do mesmo livreto. No processo de construção de um produto, a busca pela identidade visual que o representasse é como aquele primeiro passo que se precisa dar, quando se começa uma longa caminhada. Investigando arquivos de pesquisa sobre Brasília, selecionamos o embrião da identidade visual do produto e demos início ao desenvolvimento dos argumentos, dos signos e dos arquétipos simbólicos que a justificassem como tal.

Escolhemos como imagem primordial um dos desenhos originais de Lúcio Costa, arquiteto e urbanista, idealizador e executor da cidade modernista. Seu desenho

(Figura 1) é o segundo movimento do gesto inicial que consta no projeto que ele apresentou para disputar o concurso da NOVACAP de transferência da Capital Federal. O primeiro, em suas palavras, “gesto primário de quem assinala um lugar ou dele toma posse” era a cruz, traçada em papel branco, que se transformaria nos eixos norteadores do plano cartesiano onde a cidade seria disposta. Norte, Sul, Leste Oeste.

Figura 1 – Relatório do Plano Piloto, de Lúcio Costa, 1957.



Fonte: REIS, Carlos Madsen; VASQUES, Claudia Marina; RIBEIRO, Sandra Bernardes (Orgs.). Relatório do Plano Piloto de Brasília. Brasília, DF: Iphan-DF, 2018, p. 31.

Nesse segundo gesto, a cruz original, o eixo horizontal, envergou-se, quando o urbanista deitou-a no espaço topográfico do Planalto Central. O declive suave na paisagem natural do planalto, que faz escoar as águas em direção ao lago artificial criado para sustentar a futura cidade, exigia que as retas se curvassem sutilmente, perdendo, assim, a silhueta dura e rígida e aproximando-se da imagem que se colaria eternamente à cidade, a da curvatura suave das asas de um avião. Tomando para esta pesquisa esse ícone fundante, ele foi virado de cabeça para baixo. Invertemos a perspectiva de quem olha de cima, do alto, para a de quem olha de baixo, do chão. Pusemos o avião a voar sobre as nossas cabeças. Ao fazê-lo, aproximamos a imagem fundante de outra imagem simbólica. Dobramos as linhas simples e as compusemos como linhas paralelas. Tudo à mão livre como o arquiteto o fez. Deixamos entre elas

um vão, que pareceu dar leveza ao desenho. Colorimos seus quatro flancos, buscando as cores primárias e secundárias básicas. Curvamos suas áreas para seguir o padrão do arquiteto. E fizemos uma pipa, sobrevoando os céus da cidade-avião.

Figura 2 – Identidade visual matriz do projeto *Guiagens em Brasília*



Fonte: imagem elaborada pela autora.

Elegemos esta como imagem inicial da identidade visual do produto. A pipa satisfazia a outro signo caro à ideia do projeto: a ludicidade. A proposta original do projeto era a de realizar visitas guiadas pela cidade de Brasília, apoiadas na construção de roteiros temáticos que pudessem ampliar o roteiro que tradicionalmente se aplica à condução do turista, restrito à visitação do eixo Leste-Oeste do Plano Piloto, no corpo do avião, onde se reúnem os símbolos do poder da capital federal e seus monumentos arquitetônicos, executados por Oscar Niemeyer, denominado roteiro cívico.

Outras áreas urbanas passariam a ser apresentadas aos visitantes, tais como os ambientes residenciais, as atividades cotidianas, as áreas de lazer, de uso público

e comunitário, os quais pudessem ser contemplados evidenciando as interações entre as escalas urbanísticas da cidade modernista. A pipa suscita este espírito de experiência lúdica, dinâmica e criativa, por seu movimento fluido, solto no espaço, evocando a ideia de que as *Guiagens em Brasília* deveriam se realizar sem um traçado rígido, pré-determinado. A ela, soma-se o arquétipo do *flâneur*, que aparece nominalmente referenciado no título do projeto. O *flâneur* é uma criação literária do século XIX, enaltecida pelos escritos poéticos de Baudelaire e analisado filosoficamente por Walter Benjamin, que produziu uma das mais contundentes análises do surgimento do homem moderno e sua relação com a vida social das grandes cidades. Esse tipo social deriva do substantivo francês *flâneur*, que etimologicamente significa “errante”, “vadio”, “caminhante” ou “observador”, sendo *flânerie* o ato de passear a esmo, sem direção. Seu tipo sociológico é o do observador atento, que passa despercebido entre a multidão como parte aderente a ela, mas que se nega a se comportar como determinado pela norma das grandes cidades. O *flâneur* sente-se em casa, estando fora dela. Age como residente em terras estranhas e investiga, observa e frui o espaço da cidade.

O livreto *Guiagens em Brasília* está dividido em seis capítulos. No primeiro capítulo, são apresentados pequenos textos de apresentação sobre o guia que oferecem as primeiras diretrizes sobre o que leitor irá encontrar nas páginas seguintes. Em primeiro lugar, expõe-se os motivos pessoais que levaram a autora a querer desenvolver esse produto, relacionando-o diretamente a sua experiência pessoal na cidade de Brasília. Ali, ainda, uma dedicatória é evocada ao poeta Nicolas Behr, cujas poesias serão reproduzidas ao longo do livreto. Por fim, são apresentadas, nessa primeira seção, explicações sucintas sobre como se localizar e se deslocar por Brasília, considerando as características cartesianas da cidade.

O segundo, terceiro, quarto e quinto capítulos do livreto estão destinados, cada um, a apresentar um dos roteiros temáticos desenvolvidos para a contemplação das escalas urbanísticas de Lúcio Costa: Brasília Monumental, o Sagrado em Brasília, Pioneiros de Brasília e os Jardins de JK. Para facilitar o manuseio desses quatro capítulos do livreto, as faces externas das folhas à direita são decoradas com as quatro cores respectivas à identidade visual do produto. Assim, o leitor poderá rapidamente encontrar as

páginas que dizem respeito a um dos quatro roteiros sugeridos, referenciando-se nas cores de cada um deles. Cada roteiro temático conformará um capítulo do livreto, sendo nomeado em uma folha de entrada, ilustrada com a cor relativa ao seu tema. Cada capítulo será subdividido da seguinte maneira: a seção será aberta com uma breve explicação sobre o conceito que envolve a escala urbanística a ser contemplada ali; em seguida, apresenta-se uma explicação pormenorizada sobre o roteiro temático que se irá desenvolver sobre essa escala; adiante, apresentam-se os pontos de visita sugeridos para se contemplar os lugares de memória ali relacionados. E, por fim, o sexto capítulo encerra com um mapa síntese impresso em duas páginas desdobráveis, em que estão representados, cartograficamente, os pontos de visita propostos para aquele roteiro.

Cada capítulo do livreto foi construído a partir da lógica de interação entre o discurso patrimonial da monumentalidade, ou seja, o discurso oficialmente considerado para dar à Brasília a titularidade de Patrimônio Cultural da Humanidade, e o discurso patrimonial do cotidiano, produzidos a partir da História da ocupação humana da cidade e de suas transformações ao longo do tempo. Se, por um lado, utilizamos as escalas urbanísticas de Lúcio Costa como referenciais para construir as 173 sugestões dos lugares de memória a serem visitados, por outro lado, apresentamos essas escalas como pano de fundo para que o visitante contemple as transformações que os moradores da cidade fazem destas, moldando o planejamento da cidade no tempo e conforme suas necessidades e usos. Assim, os roteiros temáticos sugeridos convergem para a norma das escalas urbanísticas com a intenção de oferecer condições para que o visitante as compreenda em sua lógica de funcionamento, mas, principalmente, apresentam as transformações cotidianas que estas têm sofrido quando apropriadas pelos habitantes da cidade. Os roteiros temáticos pretendem, assim, dar visibilidade aos usos cotidianos dos espaços urbanos e resgatar a História das comunidades pioneiras e dos personagens não oficiais relacionados à fundação da cidade, ampliando o sentido dos bens patrimoniais existentes neste Patrimônio Cultural da Humanidade.

Considerações finais

Apresentamos aqui brevemente a construção do Produto Técnico resultante das ponderações acadêmicas desenvolvidas em nossa pesquisa de mestrado. A educação patrimonial não pode ser resumida à difusão e divulgação de informações sobre um bem cultural. Para além dessas ações, reconhecemos que a educação patrimonial em Brasília deve transcender o reconhecimento dos bens culturais, visando à sua preservação a partir da “conscientização” da sociedade. Nesse sentido, a educação patrimonial que pretendemos executar ainda está distante do ideal que as ações educativas deste campo mais progressista apontam, para que se torne realmente um processo participativo e não uma ação esporádica.

Seguindo na direção que aponta Simone Scifoni (2012), “os projetos [de educação patrimonial] devem ser pensados e planejados junto com as comunidades envolvidas, a partir de suas próprias necessidades e demandas” (Scifoni, 2012:32), considerando a participação social com seus laços afetivos, sociais e simbólicos. Em termos acadêmicos, isso implica seguir em direção à aplicação de uma metodologia etnográfica para o desenvolvimento da educação patrimonial em Brasília: incorporar a metodologia do trabalho etnográfico para registrar os lugares de memórias dos cidadãos brasileiros a partir de suas narrativas pessoais. Em termos práticos, isso implica perseguir o propósito de ampliação do produto para sua conversão em formato digital. Essa pesquisa se encerra apontando para possibilidades de se trabalhar a educação patrimonial junto à comunidade brasileira a partir do guia que foi apresentado, entendido como um esforço de sistematização de uma prática de educação patrimonial já realizada na cidade modernista.

Referências

ANDRADE, Mário. **O turista aprendiz**. Brasília: IPHAN, 2015.

ANDRADE, Otávio Ribeiro. **Guia de experiências em Brasília**. 2015. 40 f. Monografia (Bacharelado em Comunicação Social)—Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

BONFIM, Isabela Pereira. **Cidade além do Congresso**: um guia para conhecer Brasília como brasiliense. Monografia (Graduação em Comunicação) – Faculdade de Comunicação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

COSTA, Lúcio. **Lúcio Costa**: registro de uma vivência. São Paulo: Empresa das Artes, 1995.

GAMA, James. **Brasília, a Terra Prometida**: turismo místico e religioso na capital do país. Monografia (Pós-Graduação em Gestão e Marketing do Turismo) – Centro de Excelência em Turismo, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

HOLSTON, James. A **cidade modernista**: uma crítica de Brasília e sua utopia. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

MELO, Mariana Inocência Oliveira. **Parques urbanos, a natureza na cidade**: práticas de lazer e turismo cidadão. Dissertação (Mestrado Profissional em Turismo) – Centro de Excelência em Turismo, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

PAULA, Julia Sasse Duarte de. **O céu de Brasília como atrativo turístico**: o olhar do morador e o olhar do turista. 2015. 76 f., il. Monografia (Bacharelado em Turismo)—Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

REGALDO, Fernanda; ANDRÉS, Roberto. **Guia do Morador de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: Piseograma, 2013.

REIS, Carlos Madsen *et al.* (Org.). **Relatório do Plano Piloto de Brasília**. Brasília: Iphan-DF, 2018.

SCIFONI, Simone. Educação e Patrimônio Cultural: reflexões sobre o tema. In: TOLENTINO, Átila Bezerra. **Educação patrimonial**: reflexões e práticas. João Pessoa: Superintendência do Iphan-PB, 2012. p. 30-37.

The background features a dark gray field with two large, overlapping circles in a medium gray shade. A dark gray circle is positioned within the upper-left portion of the top circle, and another dark gray circle is within the lower-left portion of the bottom circle. In the top-left corner, there is a rectangular area filled with a grid of small white dots.

Ensino de História por sequências didáticas com o uso de imagens

Daniel Fernando do Carmo

Como citar este capítulo

Carmo, Daniel Fernando do. Ensino de História por sequências didáticas com o uso de imagens. In: Lima, Pablo Luiz Oliveira (org.). *Ensinando histórias: metodologias e práticas docentes na educação básica*. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2024. p. 143-161.

8

Ensino de História e consciência histórica

O ensino de História na Educação Básica não tem por objetivo formar especialistas nesse campo, ainda que alguns conhecimentos metodológicos sejam basilares para capacitar estudantes a desenvolverem competências de análise e compreensão crítica sobre aspectos históricos e a partir da História. O ensino de História nos documentos normativos da educação brasileira, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), intenciona oferecer possibilidades e práticas de desenvolvimento de educandos críticos e protagonistas, autopropositores de seus destinos, participantes ativos da dinâmica social, conscientes e operantes de seus direitos de cidadania, bem como entendedores desse conceito, e ainda construtores de suas identidades particulares e sociais. Oferece ainda propostas para o desenvolvimento e efetivação da vida cidadã com valores éticos democráticos, levantando a urgência do compromisso com a luta contra desigualdades, preconceitos e injustiças. A ação educativa sugerida expõe o dever de professores, instituições de ensino e agentes educadores em buscar o desenvolvimento de sujeitos de entendimento e capacidade de tomadas de decisão, que contemplem noções de ética, de humanidade, de afeto e inteligibilidade em suas práticas e considerações.

No que diz respeito ao campo da História, essas concepções podem ser mobilizadas e trabalhadas em grande parte a partir daquilo que Luís Fernando Cerri (2020), em diálogo com Jörn Rüsen (2001), denomina de consciência histórica. Por esse conceito se entende a maneira como um sujeito organiza a relação entre as noções de passado, presente, futuro e memória, para significá-las, elaborar e amparar suas percepções, identidades e decisões. A relação com essas categorias temporais, passado, presente, futuro, e com a dimensão da memória é idiossincrática, mas também intelectual, na medida em que as racionalizações dos eventos, seus condicionantes e reverberações, constituem substrato para a atribuição de significados, entendimento e construção do ser e projeções das ações dos sujeitos. Assim sendo, as categorias passado, presente e futuro podem ser formuladas a partir de métodos interpretativos que construam significações cognoscíveis sobre elas, e sobre as várias dimensões da memória. Sobre a memória e sua dimensão interpretativa, Jacques Le Goff (1924-2014) diz que “Tal como o passado não é a história, mas o seu objeto, também a memória não é a história, mas um dos seus objetos e, simultaneamente, um nível elementar de elaboração histórica” (Le Goff, 1996, p. 51).

Muito daquilo que nós dizemos ser, como nos enxergamos e performamos nossas identidades parte das memórias mobilizadas em narrativas do tempo histórico para significar o passado, e das noções que construímos sobre quem fomos, como vivemos, de onde viemos, com quais grupos nos relacionamos (Ricoeur, 2007, p. 174). E, por conseguinte, em grande parte podem estabelecer afetos e desejos acerca daquilo que temos por expectativa para o futuro e pelo qual empreendemos nossos esforços. O passado e a memória não são determinantes das identidades futuras, mas substrato mobilizado para a construção de significados e rotas, pavimentação de percursos escolhidos e buscados pelos sujeitos individuais e coletivos. Não se trata de destinos preestabelecidos, mas o conhecimento e intelecção do passado, e suas tensões com o presente, podem ser libertadores para escolhas, projeções, autoconhecimento e performance de identidades pessoais e coletivas (Hall, 2014, p. 32).

O ensino de História pode trabalhar com a concepção de consciência histórica, mas os professores devem ter claro que não se ensina efetivamente consciência histórica.

Não é algo que os estudantes busquem exatamente por não possuírem, ou algo que deva ser formado a partir de um agente externo que a implante em sujeitos vazios dessa dimensão. Muito pelo contrário, todos os estudantes, bem como todos os seres humanos, são providos dessa concepção e a articulam em todo o tempo (Cerri, 2020).

Ao longo de toda a vida, de acordo com Koselleck (2007), as pessoas relacionam suas impressões daquilo que experienciam e entendem como passado, para significar o presente e estabelecer expectativas e projetos de futuro. Abordagens as quais Koselleck elaborou metodologicamente, atribuindo valores para essas experiências e prospecções como categorias de “passado de experiência”, que é o passado sempre a partir do marco referencial do presente, e “horizonte de expectativas”, que é o futuro presumido ou idealizado. A partir das verificações dessas categorias, o historiador pode proceder análises dos significados dos tempos históricos (2007).

O conceito de letramento em História se relaciona com a vida prática dos indivíduos, correspondendo ao uso social dos conhecimentos históricos. Diz respeito à mobilização dos saberes em História, de seus métodos e conceitos para realizar interpretações e atribuições de significados ao tempo e ao curso dos eventos, de modo que o sujeito educando seja capaz de se localizar na narrativa histórica com sentido e tomar decisões com consciência a partir dessas noções. Dimensão que Luís Fernando Cerri (2020) relaciona com o conceito de consciência histórica, destacando a necessidade da operacionalização dos saberes históricos na prática de atribuição de sentidos e ação prática dos sujeitos.

A utilidade da história se dá pela consciência de como os acontecimentos que narramos ganham sentido, e de como o conhecimento deles nos ajuda a nos orientar no tempo, articulando as nossas decisões com nossa experiência pessoal ou aprendida dos livros sobre o passado, e por fim com as nossas expectativas individuais e coletivas. De uma forma nova, crítica e complexa, a história tem condições de reassumir a condição de mestra da vida. Se o ensino de história não leva a isso, não se completou o processo educativo de letramento histórico, ou seja, o conhecimento não voltou à vida prática (Cerri, 2020, p. 117).

Os saberes históricos, dentro da perspectiva do letramento, não podem ser tomados como um conjunto de conhecimentos técnicos, nos quais os sujeitos possuem domínio das atribuições peculiares de cada elemento, mas não são capazes de mobilizar o conjunto de saberes na direção de aplicações aos variados contextos sociais e demandas de leitura, atribuição de sentido e ação na dinâmica social. Por isso, o letramento pode ser sucintamente definido como uso social dos saberes históricos, em que o objetivo do letramento está na atuação consciente e propositiva nas diversas instâncias da vida. Sendo parte de uma formação mais integral, ou seja, não dotando os sujeitos apenas de conteúdos no nível da informação, sem, no entanto, instrução e capacitação para sua aplicação prática, mas antes conferindo competências que podem ser conscientemente operacionalizadas para finalidades específicas e em resposta a demandas específicas.

Nessa perspectiva, o sujeito historicamente letrado não se limita apenas a estabelecer conexões entre as informações novas e uma série de fatos históricos, objetivos durante os processos de leitura das narrativas históricas. Para além disso, o letramento em História exige uma interação mental durante as leituras das narrativas históricas com uma estrutura histórica utilizável, estabelecendo uma orientação temporal e permitindo a construção de novos significados para o sujeito (Silva, 2011, p. 124).

Existe no cotidiano das pessoas uma diversidade de textos com os quais se relacionam todos os dias em todos os momentos. Textos verbais e não verbais, imagéticos, sonoros, gestais, dimensões simbólicas, signos, olfativos, táteis e de paladar. Basicamente qualquer elemento que contenha algum grau de comunicação e expressividade de suas características, intenções, estado ou comunicações pode ser tomado como algo a ser interpretado, por sua vez, lido, sendo, portanto, um tipo de texto na medida das relações que constituem com os sujeitos, com amplas possibilidades entre os variados gêneros textuais. O trabalho educacional com variados gêneros textuais está sinalizado como recurso para o ensino e aprendizagem de História nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Músicas, gravuras, mapas, gráficos, pinturas, esculturas, filmes, fotografias, lembranças, utensílios, ferramentas, festas, cerimônias, rituais, intervenções na paisagem, edificações, bem como textos literários, poéticos e jornalísticos, anúncios, receitas médicas, diários, provérbios, registros paroquiais, processos criminais, processos inquisitoriais, dentre outros, foram transformados em documentos, fontes de pesquisa histórica e são potencialmente recursos pedagógicos fundamentais para o ensino (Brasil, Ministério da Educação, 1998, p. 84).

Sobre a prática e papel do professor de História junto aos estudantes, acredito que este deve se aproximar à concepção socrática de um parteiro de ideias, de alguém que oferece alguma forma de auxílio, suporte, facilitação ou viabilização a educandos que já são sujeitos históricos e portadores de consciências históricas como condição inerente ao ser humano (Cerri, 2020, p. 116). Desse modo, a ação do professor é de um facilitador, de um provocador ou apontador de possibilidades e provocações intencionais para que os sujeitos educandos possam “dar à luz” suas consciências históricas, narrativas e significados (Cerri, 2020, p. 67). Para que possam ser capazes de deliberar sobre suas ações com consciência e autodeterminação. Constituídos como protagonistas e autônomos, no entanto, responsáveis pelo que construirão, tendo em vista sua relação com a alteridade, com o social e com a universalidade de maneira a promover o bem como cidadão, o direito e a vida.

É importante destacar que, para Cerri, o sentido primordial de se estudar a História reside na construção dos sujeitos no tempo presente, de modo libertário através da consciência histórica, fazendo uso de competências narrativas e do letramento histórico para proporem seus próprios destinos. A esse respeito, conceitua que

a história não é o estudo do passado, nem como ciência nem como ensino. A história é um nexos significativo, entre passado, presente e futuro, não apenas uma perspectiva do que aconteceu, não o levantamento do que “realmente aconteceu” (Cerri, 2020, p. 120).

A elaboração de narrativas significativas é um resultado da consciência histórica, um produto de sua constituição que pode ser representado em formatos verbais, mas

também, e de especial interesse nesse trabalho, em formatos não verbais, imagéticos. Não sem graduações simbólicas a serem pesquisadas, mas de grande potencialidade de comunicação e afeição de sentidos que não seriam sensibilizados do mesmo modo, e com a mesma dimensão e intensidade em outros formatos e suportes.

O que são sequências didáticas e sua aplicação no ensino e aprendizagem de História

Como contribuição, propomos a construção de práticas educativas no ensino e aprendizagem de História a partir da utilização de sequências didáticas.

Sequências didáticas são ferramentas educacionais do processo de ensino e aprendizagem, construídas de forma intencional a partir de procedimentos encadeados. Zabala (1998) se refere a essa metodologia como “série ordenada e articulada de atividades que formam unidades didáticas” (Zabala, 1998, p. 53). A noção do conceito de sequência didática pode ser enriquecida

como conjunto de sequências de atividades progressivas, planejadas, guiadas ou por um tema, ou por um objetivo geral, ou por uma produção de texto final. O interesse desse procedimento didático normalmente é justificado pelas seguintes razões: permitiria um trabalho global e integrado; na sua construção, considerar-se-ia, obrigatoriamente, tanto os conteúdos de ensino fixados pelas instruções oficiais quanto os objetivos de aprendizagem específicos; contemplaria a necessidade de se trabalhar com atividades e suportes de exercícios variados; facilitaria a construção de programas em continuidade uns com os outros; propiciaria a motivação dos alunos, uma vez que permitiria a explicitação dos objetivos das diferentes atividades e do objetivo geral que as guia (Machado; Cristovão, 2006).

São previamente elaboradas através de séries sucessivas de atividades que se complementam de modo progressivo, aprofundando e consolidando saberes, com a finalidade de promover maior eficiência das aprendizagens. Zabala caracteriza sequências didáticas como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e

articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (Zabala, 1998, p. 18).

Através dessa metodologia, é possível mapear procedimentos adequados ao desenvolvimento dos estudantes, ao mesmo tempo que se pode verificar os conhecimentos prévios empregados em cada tarefa. Desse modo, a utilização de sequências didáticas como estratégias de ensino e aprendizagem permite adequações às realidades dos estudantes em meio aos processos e geração de situações de aprendizagem que mobilizem e estimulem múltiplas competências e habilidades.

Sua utilização se justifica pelo planejamento orientado com finalidades objetivadas, mas não rigidamente determinada em resultados pressupostos. Proporciona maior consciência das propostas de atividades e envolvimento por parte dos estudantes nos processos de realização das tarefas, tendo como finalidade a própria efetivação de aprendizagens.

Mas acreditamos que a opção de começar pelas sequências didáticas se justifica se, tal como já mencionamos nos capítulos anteriores, levamos em conta a importância capital das intenções educacionais na definição dos conteúdos de aprendizagem e, portanto, do papel das atividades que se propõem. Desta forma, haverá uma grande diferença entre um ensino que considere conteúdo de aprendizagem, por exemplo, a observação dos fenômenos naturais, e o que situe num lugar de destaque as atitudes ou determinadas habilidades sociais, o que determinará um tipo de conteúdo, algumas atividades e, sobretudo, um tipo de sequência (Zabala, 1998, p. 54).

Os modelos e aplicabilidades das sequências didáticas podem ser variados, não sendo as atividades ou conteúdos seus elementos definidores, mas sim caracterizadas pela estrutura intencional de sugestão de etapas sucessivas e articuladas entre si por procedimentos de graduações progressivas de complexidade e aprofundamento. Desse modo, é importante saber identificar e construir sequências didáticas que melhor atendam aos objetivos pedagógicos bem como compreendam o público-alvo em suas múltiplas potencialidades, demandas e realidades. Assim, é importante

reconhecer as possibilidades e as carências de cada unidade, com o fim de que nos permita compreender outras propostas e reconhecer, em cada momento, aquelas sequências que se adaptam mais às necessidades educacionais de nossos alunos (Zabala, 1998, p. 59).

É interessante notar que existe proximidade entre o que se denomina por sequência didática e o método de elaboração tradicional denominado planos de aula, uma vez que ambas propostas desenvolvem atividades planejadas e procedimentos semelhantes. Contudo, a visão de longo prazo e a dimensão de conjunto de aulas articuladas entre si, com objetivos progressivos planejados e assistidos, diferenciam as sequências didáticas do plano de aula, que em geral se trata do planejamento de uma única aula.

Os planos de aula comumente pressupõem um ponto de partida em comum de onde todos estudantes iniciam as tarefas, situando-os em um mesmo ponto de conhecimento. Não considerando as ausências e/ou diversidades de conhecimentos experienciados, acumulados e aprendidos em diversos contextos por eles. Desse modo, o olhar para o conjunto de estudantes se dá de forma a homogeneizá-los, não oportunizando suas trajetórias pregressas, prejudicando desenvolvimentos de conhecimentos tanto a níveis individuais como coletivos. Planos de aula tradicionais também não se desenham abertos a reavaliações e transformações de suas propostas ao longo de sua execução, mostram-se rígidos às condições apresentadas pelos estudantes que, por ventura, possam impor algum nível de resignificação da tarefa. É concluído com uma avaliação que considera êxito uma boa execução de cada etapa do plano de aula, atingindo o fim previamente estabelecido.

As sequências didáticas permitem construções de propostas baseadas em situações-problemas, e contextos e anseios refletidos a partir da vida dos estudantes. Por se tratar de um percurso demarcado por etapas sucessivas, o envolvimento e aprendizagem dos estudantes pode ser observado ao longo de todo processo, permitindo intervenções pontuais e mais assertivas para cada estudante. A sequência considera a adequação ou mesmo reelaboração de suas propostas ao longo do processo e foca em resultados frutos do desenvolvimento nos percursos e análises qualitativas. Pode também contribuir para a realidade social dos estudantes a partir

de propostas e projetos que articulem os saberes com situações-problemas aplicáveis na experiência de vida concreta ordinária.

Para a construção de sequências didáticas, faz-se uso de planos de aula articulados entre si, como ferramentas que estão contidas nos processos articulados planejados das sequências didáticas, e não o contrário. Assim sendo, as sequências didáticas são processos mais amplos, complexos e extensos do que planos de aula isolados.

Para a construção de sequências didáticas, é importante considerar ao menos cinco passos estruturais:

1. Elaboração da proposta a partir das intenções de aprendizagem, contextos e identidades escolares e dos estudantes.
2. Apresentação da proposta em classe para os estudantes, buscando clarear as ações e propósitos em um sentido de trajetória educacional a ser desenvolvida pelos sujeitos.
3. Início da realização das atividades a partir do universo particular e social dos estudantes, de seus conhecimentos prévios e relações cognitivas e afetivas com o tema. Nesse momento, é possível obter indicações para reajuste do projeto caso se perceba necessidade, tendo os estudantes como norte das intenções educacionais.
4. Realização das atividades propostas em forma sequencial, modular, progressiva em suas complexidades e habilidades mobilizadas.
5. Avaliação, compartilhamento e análise dos resultados obtidos, construção de propostas de intervenção e projeção de novas propostas pedagógicas que consolidem ou aprofundem os conhecimentos, ou mesmo que produzam abertura para novos conhecimentos a partir do início de novas propostas com novos temas.

No que diz respeito às perspectivas de Educação, a elaboração de sequências didáticas para o ensino e aprendizagem de História deve considerar aspectos que

promovam o ensino e aprendizagem de modo significativo para os estudantes em suas vidas cotidianas e relações sociais aos quais estão envolvidos. Desse modo, a construção do saber não pode se dar apenas em aspectos técnico-científicos, mas deve considerar proposições sócio-interacionais que toquem na compreensão de culturas e identidades; representações; elaboração e verificação de conceitos e valores; relações de poder; problematização de contextos, fatos e situações.

A proposição sócio-interacionismo ofertada em Vygotsky compreende que a aprendizagem se dá em contextos históricos, sociais e culturais, de modo dialético, mediado pelo contato intersubjetivo do sujeito com seu meio e com as alteridades, ou seja, com outras pessoas. Nesse processo, existem trocas de experiências, ideias, impressões que geram reflexões e conclusões, dadas como novos conhecimentos. Nesse processo, a inserção dos indivíduos em determinados meios culturais é fundamental para processos de aprendizagem, mudanças e desenvolvimentos dos indivíduos, sempre no sentido do contato e relação entre dois ou mais sujeitos. Nessa estrutura de aprendizagem, as funções psicológicas são fundamentadas na parte biológica do sujeito, mas possuem funcionamento embasado nas relações sociais que se dão em contextos históricos. Desse modo, a cultura, como contexto, é formadora do ser humano por meio de sistemas simbólicos que amparam as práticas, representações e sentidos do ser e do viver. Podemos ler também em Freire, sob perspectiva da Educação, uma reflexão acerca dos sujeitos e seu contexto nas seguintes linhas:

na medida em que os homens, simultaneamente refletindo sobre si e sobre o mundo, vão aumentando o campo de sua percepção, vão também dirigindo sua “mirada” a “percebidos” que, até então, ainda que presentes ao que Husserl chama de “visões de fundo”, não se destacavam, “não estavam postos por si” (Freire, 2011, p. 99).

Perspectivas e aspectos que devem ser trabalhados com vistas a propiciar o desenvolvimento de estudantes não apenas como cidadãos, no sentido de “perfeitamente” inseridos e funcionais nos sistemas sociais oficiais, mas como agentes livres e problematizadores, promotores e transformadores de realidades próprias

e de seu entorno, em direção à construção de sociedades inclusivas, abertas a diversidades, que possibilitem as variadas formas de existência e identidade.

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens (Freire, 2011, p. 98).

Esse procedimento parte da compreensão da realidade de que o estudante é sujeito de identidade própria, válida e de direito, para também pensar o outro e sua relação com ele, a alteridade e a sociedade em suas múltiplas comunidades e singularidades. É uma educação que contempla o indivíduo como proposta de protagonismo e o coletivo de modo relacional e interativo, sem ferir as personalidades distintivas dos sujeitos. Agente de transformações de si mesmo e do mundo a partir de seu entorno. Ernani M. Fiori nos diz que

a educação reproduz, assim, em seu plano próprio, a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do homem. Para o homem, produzir-se é conquistar-se, conquistar sua forma humana. A pedagogia é antropologia (Fiori *apud* Freire, 1987, p. 18).

E ainda:

distanciando-se de seu mundo vivido, problematizando-o, “decodificando-o” criticamente, no mesmo movimento da consciência o homem se redescobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência. Testemunhando objetivamente sua história, mesmo a consciência ingênua acaba por despertar criticamente, para identificar-se como personagem que se ignorava e é chamada a assumir seu papel. A consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão direta; uma é a luz interior da outra, uma comprometida com a outra. Evidencia-se a intrínseca correlação entre conquistar-se, fazer-se mais si mesmo, e conquistar o mundo, fazê-lo mais humano (Fiori *apud* Freire, 1987, p. 20).

Uma educação assim pensada deve ter em mente que parte de seus objetivos está assentada na constituição de sujeitos autônomos e protagonistas na acepção de

Paulo Freire em seus estudos educacionais, como um método de conscientização (Freire, 2004). Sujeitos em constante desenvolvimento de suas consciências e autoconsciências, capazes também de dialogar com outras formas de epistemologias tais como saberes transversais, saberes de outras estruturas cognitivas, saberes não hegemônicos, saberes não científicos, saberes tradicionais e contra-hegemônicos.

Nesse tocante, Boaventura de Sousa Santos contribui de forma muito significativa com seus estudos de saberes decoloniais e epistemologias do Sul (Santos, 2010), ao nos lembrar que a educação oficializada balizada apenas em critérios científicos e técnicos não atende a amplitude das relações, potencialidades e existências humanas. É preciso que abordagens epistemológicas do processo de ensino-aprendizagem contemplem reflexões e ações da dimensão cultural e política em seus variados espectros. Um currículo escolar, bem como sequências didáticas que se norteiem por esses valores, estarão mais próximos de um ensino que promova o humano como central em direitos e potencialidades.

Mas, como não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homens-mundo. Daí que este ponto de partida esteja sempre nos homens no seu aqui e no seu agora que constituem a situação em que se encontram ora imersos, ora emersos, ora insertados (Freire, 1987, p. 103).

Desse modo, as sequências didáticas devem visar contribuir para o exercício do ensino-aprendizagem de História sob a perspectivas de cooperar para a promoção de educandos enquanto sujeitos em desenvolvimento de seus potenciais humanos, de direitos, cidadãos e protagonistas de suas histórias. Durante minhas práticas de ensino, gosto de pensar nos educandos como “sujeitos fecundos de existência”, no sentido de enxergá-los como carregados de vida latente, potencial, em movimento e constante nascimento. Penso assim na tentativa de me aproximar da individualidade e humanidade dos educandos, tentando compreendê-los como vidas em constante pulsão e detentoras de legítimos e inalienáveis direitos de existência e autoconstrução.

Proposta metodológica de utilização de imagens no ensino de História: sequência didática

Diante da pesquisa realizada, apresento a seguir algumas concepções para elaboração de propostas de sequências didáticas com o objetivo de sugerir ações de ensino de História por meio de imagens.

As propostas partem de obras pictóricas de Portinari, tomadas como fonte documental para estudos de História do Brasil. Foram selecionadas imagens de seu conjunto temático com foco nos tópicos Jogos Infantis, Tipos Brasileiros, História do Brasil, Trabalho, Trabalhadores e Retirantes. Esse conjunto temático, se adequadamente trabalhado, por critérios e métodos bem operados e válidos para os saberes da ciência histórica, pode ser referenciado ou desdobrado em muitos outros temas e subtemas, não apenas circunscritos ao momento histórico em que as pinturas foram realizadas, mas também de períodos posteriores e contemporâneos, sem, contudo, cair nas armadilhas do anacronismo. As produções de Cândido Portinari se mostram relevantes por seus significados, simbolismos e representações, valores e identidades que constroem e engendram. As sequências podem ser acrescidas de outros tipos de imagens com finalidades pedagógicas para somar, tencionar comparações, interpretações, distinções, entre outros aspectos que se perceba pertinentes, relevantes e adequados para o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem.

As propostas serão desenvolvidas como material propositivo e de apoio à investigação e prática docente em História, mas abertas a permitir ações diversificadas para complementar, adaptar ou viabilizar sua utilização. No entanto, sempre tratando as imagens de obras pictóricas de Portinari como fontes documentais primárias.

Metodologias de análise e estudo da imagem artística como aquelas elaboradas por Heinrich Wölfflin (1864-1945) e Erwin Panofsky (1892-1968), que tratam da análise da obra artística, dos fundamentos da História da Arte e por meio da arte; de teóricos como Aby Warburg (1866-1929) e Ernst Gombrich (1909-2001), que propõem uma História cultura da imagem; e Arnold Hauser (1892-1978), que apresenta uma História social da arte, serão trabalhadas como ferramentas metodológicas de possibilidades interpretativas. Bem como procedimentos de contextualização, interpretação e

análise documental próprios do campo da História. Esses procedimentos têm como objetivo aproximar e inter-relacionar os campos e percebê-los em abordagens interdisciplinares e transdisciplinares. Além de perspectivas de análise em cultura da imagem, sociologia e História da imagem, Educação pela imagem e análise do discurso e das proposições da imagem.

Todo o material produzido na pesquisa foi analisado para investigação da questão da imagem como potência educativa para o conhecimento histórico, conhecimento do tempo presente e autoconhecimento. Foram analisados tanto as potencialidades como os limites percebidos para o trato da imagem nessa perspectiva de ensino e aprendizagem em História.

As propostas foram elaboradas com vistas a serem um produto instrutivo e propositivo para aplicação em meio educacional como proposta de ensino de História através de imagens.

A proposta se destina a ser utilizada por educadores que desejem conhecer e desenvolver trabalhos de ensino e aprendizagem em História dentro dessa perspectiva. Conta com material textual de conhecimento e proposição sobre a utilização de imagens como suporte documental para produção de conhecimento histórico, sugestões para práticas de oficinas e laboratórios de estudos históricos através de imagens, sendo as sequências didáticas constituídas por planos de aula específicos, originais e inéditos, com objetivos, estruturação, práticas, metodologia e checklist avaliativo qualitativo para análise de resultados e autoavaliação. O método avaliativo seguirá o formato de avaliação por rubricas.

Para as sequências didáticas produzidas como produto desta pesquisa, a avaliação por meio do quadro de rubricas possui a intenção de verificar o alcance dos objetivos de aprendizagem de modo qualitativo, possibilitando que o professor possa localizar e intervir nos pontos de defasagem de aprendizagem. Cada uma das sequências é acompanhada por uma autoavaliação que deve ser respondida pelos estudantes, também apresentada na forma de quadro de rubricas, para que os estudantes tenham a oportunidade de produzir autorreflexão a partir dos critérios e objetivos previamente designados.

Os professores interessados em aplicar as sequências didáticas propostas no produto podem alterar os critérios de verificação e conceitos de acordo com as adaptações necessárias para a turma, contexto escolar, Projeto Político Pedagógico ou outras demandas.

É importante que o professor apresente o quadro de rubricas para os estudantes no início do processo de aplicação das sequências didáticas. Assim, os estudantes podem saber quais os objetivos da jornada que iniciam, relacionar os objetivos previamente às habilidades que percebem em si, ter visão clara e panorâmica dos desenvolvimentos esperados e recorrer a uma ferramenta que oferece um tipo de mensuração de seus avanços. O processo de desenvolvimento fica ao alcance do estudante, podendo ser consultado e avaliado também por ele próprio, convidando-o a maior protagonismo nos processos de ensino e aprendizagem ao qual está envolvido. Contudo, é atribuição do professor aplicar a avaliação por rubricas ao final dos processos de cada estudante para produzir o seu exame de modo técnico e criterioso.

O quadro não precisa ser integralmente preenchido ao final do processo, podendo alguns critérios serem preenchidos ao curso ou ao fim de cada aula, à medida que as habilidades forem requeridas em cada etapa da sequência didática. O professor pode ainda dividir o quadro de avaliação por rubricas para cada aula por suas habilidades trabalhadas ou elaborar um quadro novo e personalizado para cada aula. É sempre fundamental, nesse caso, que se atenha aos objetivos gerais e à noção da totalidade dos processos e etapas da sequência didática.

Também é interessante que o professor possa realizar, de modo individual, um momento comparativo junto com cada estudante, colocando em perspectiva a avaliação por rubrica preenchida pelo professor, a autoavaliação preenchida pelo estudante, e, se houver, caso tenha sido proposto, a avaliação por rubrica preenchida pelo estudante.

Introdução da sequência didática

Obras de arte do tipo pintura são potenciais fontes históricas e pontos de reflexão para desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes. Por isso, o tema da

infância será apresentado por meio de duas imagens de pintura de Cândido Portinari, seguido de debate acerca dos modos e práticas de infância nos tempos representados pelo artista, e dos modos e práticas de infância nos tempos presentes. Levando em consideração que a pintura de Portinari não representa exatamente o ocorrido, mas sim uma memória afetiva de um tipo de infância experienciada e imaginada. A primeira pintura foi produzida quando o artista tinha 29 anos de idade. A segunda pintura foi produzida quando o artista tinha 57 anos de idade. O debate visa promover comparações e tomadas de consciência iniciais sobre o tema.

Objetivo da sequência didática

- Apreciar, interpretar e analisar duas pinturas de Cândido Portinari, construindo interpretações dos significados estéticos e contextuais, elaborando também interpretações do tempo presente através de habilidades de comparação.
- Promover pesquisa sobre o artista e seu período.

Desenvolvimento da sequência didática

- Apresentar as imagens aos estudantes, propondo uma leitura inicial das formas de construção dos elementos de estética visual das pinturas, destacando temas, personagens, cenários, ações, título, data de produção, cores.
- Propor reflexão acerca dos sentimentos suscitados pelas imagens.
- Discutir, a partir de exposições verbais dos estudantes, os temas propostos e sua relação com o contexto histórico.
- Propor reflexão acerca dos tipos de infância que os estudantes entendem existir nos dias atuais, da forma como eles imaginam que deve ser uma infância ideal nos dias atuais, e das experiências de infância vividas por eles e por pessoas que os cercam.

- Durante as proposições dos estudantes sobre as pinturas e sobre o debate acerca do tema da infância, produzir coletivamente uma nuvem de palavras e ideias. Propor o registro dessa nuvem nos cadernos dos estudantes.
- Propor que os estudantes construam em seus cadernos uma nova nuvem de palavras, dessa vez de modo individual, acerca do que eles imaginam ser uma experiência de infância ideal.
- Solicitar que alguns estudantes compartilhem a segunda nuvem de palavras com a turma através de leitura.
- Realizar coletivamente comparações entre as vivências de infância por eles percebidas na contemporaneidade, em contraste com as imaginações de infância ideal compostas por eles na segunda nuvem de palavras.

Conclusão da sequência didática

- Propor como atividade de para-casa uma pesquisa sucinta sobre o artista Candido Portinari e sua série de pinturas sobre infância, brincadeiras e jogos infantis.
- Registrar a pesquisa no caderno.

Considerações finais

A elaboração de propostas deve pensar seus objetivos a partir dos sujeitos estudantes, e ser direcionada a eles como referencial desde o ponto de partida do projeto. Assim sendo, as atividades serão dirigidas a se relacionar com os contextos e vivências dos estudantes, o que objetiva tornar o ensino-aprendizagem mais “palatável” aos educandos, mais percebido como real, relevante, significativo e útil em suas vivências cotidianas.

Assim, o desenvolvimento das propostas de sequências didáticas não pode se furtar a relacionar aspectos de sociointeratividade, diálogo com as representações sociais dos sujeitos, relações ético-raciais e de gênero, relações sociais, econômicas, políticas e de poder, identidades e alteridades que demandam compreensão, inclusão e

afetividades. As propostas precisam ainda preconizar elementos de transversalidades, interseccionalidades e interdisciplinaridades ao interagirem com elementos de outros componentes curriculares, aproximando e conectando saberes, desenvolvendo habilidades socioemocionais e interacionais.

Propostas como essas tocam em dimensões não apenas conceituais ou técnico-científicas, mas conectam questões da psicologia pessoal e social dos educandos. Também não se dão como saberes universalistas, mas dialogam com localidades, fatos, representações, procedimentos e atitudes que desenvolvem importantes mecanismos de valores que são refletidos e potencialmente desenvolvidos.

Sabe-se que nenhuma seleção de objetos de conhecimento é neutra, mas partem de seleções que articulam dimensões políticas. O ato de ensinar se torna também um ato político de ação e interação. De proposição, problematização, protagonismos, relações, de estabelecimentos de agentes sobre realidades e condicionamentos. Desse modo, é muito importante que as responsabilidades dos educadores sejam bem compreendidas por esses agentes na consciência de que suas ações devem sempre contemplar elementos socializadores. Devem se ater aos Direitos Humanos como prática educativa transversal para promoção da humanização social na diversidade e inclusão, aberta e participativa, formadora e em constante discussão de seus movimentos culturais em prol das relações humanizadas e afetivas que promovam as possibilidades de variadas vidas e existências.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Terceiro e Quarto Ciclos do ensino fundamental – História e Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de História e Consciência Histórica**: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: FGV, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto; Editora PUC-Rio, 2007.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Unicamp, 1996.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. **História**: novos objetos. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

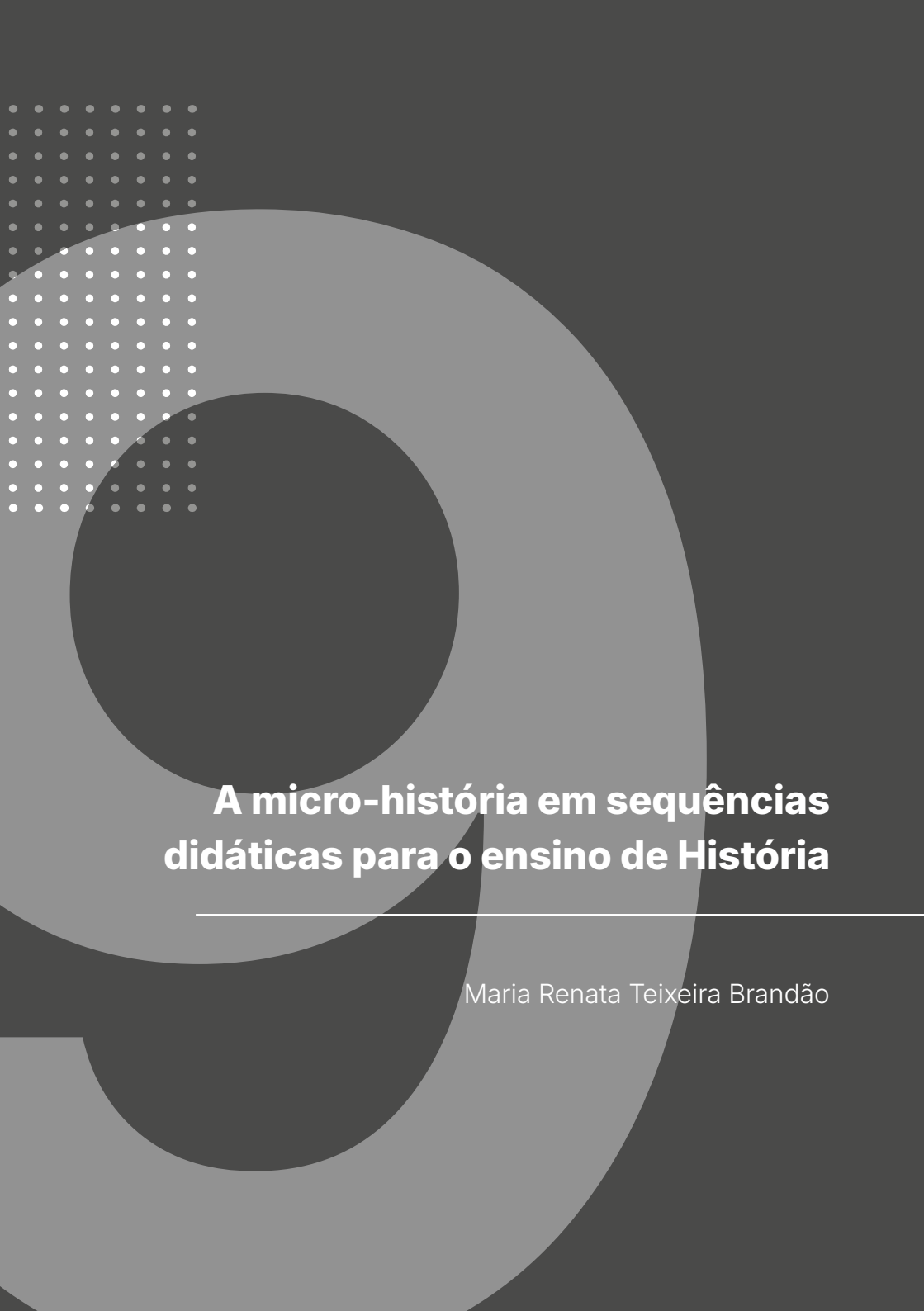
MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v. 6, n. 3, set./dez., 2006.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São. Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Marco Antônio. Letramento no Ensino de História. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v. 12, n. 17, 2011.

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

The background features a dark gray field with a large, light gray circle. Inside this circle is a smaller, dark gray circle. In the upper-left corner, there is a rectangular area filled with a grid of small white dots.

A micro-história em sequências didáticas para o ensino de História

Maria Renata Teixeira Brandão

Como citar este capítulo

Brandão, Maria Renata Teixeira. A micro-história em sequências didáticas para o ensino de História. In: Lima, Pablo Luiz Oliveira (org.). *Ensinando histórias: metodologias e práticas docentes na educação básica*. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2024. p. 163-183.

9

Introdução

Este capítulo visa apresentar uma pesquisa realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Educação e Docência concluída no ano de 2016 na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Esta fundamentou-se na necessidade do uso de diferentes linguagens e recursos didáticos no ensino de História, acompanhando as propostas de inovações para a Educação Básica que vêm sendo discutidas no Brasil.

O professor de História vive em constante desafio no que se refere ao desenvolvimento de práticas pedagógicas eficientes e inovadoras capazes de atrair o interesse pelo aprendizado histórico. Dessa forma, a introdução de novos objetos de aprendizagem e de níveis metodológicos de ensino não permite mais organizar o trabalho em sala de aula em torno de uma sucessão rígida de lições e exercícios. Os aludidos métodos instigam os professores a reinventar permanentemente arranjos didáticos e situações de aprendizagem que respondam melhor à heterogeneidade e às necessidades dos alunos.

Os questionamentos sobre currículo formal e em ação tornam-se fundamentais no momento em que, ao (re) pensar aspectos pertinentes a ele, podemos reconstruir

novas estratégias de (re) significação do real. Partindo desse pressuposto, como tentativa de reestruturação da metodologia e dos conteúdos abordados nas aulas de História, propõe-se a conexão de paradigmas de dois grandes campos do saber: a História e a Educação.

Especialmente nas últimas décadas, novos eixos temáticos e metodológicos passaram a fazer parte da investigação e da prática historiográfica. Entre eles, apresenta-se a micro-história, uma modalidade de pesquisa que nasceu da renovação epistemológica e metodológica de um grupo de historiadores italianos, como Carlo Ginzburg, Edoardo Grendi e Giovanni Levi, que descreveram e interpretaram casos “minúsculos” e periféricos à luz de uma História mais geral, buscando registrar uma série de fatos significativos que seriam imperceptíveis e que, no entanto, foram interpretados por sua inserção em contextos mais amplos e relacionáveis.

Utilizando-se das conceituações e abordagens da micro-história, objetivou-se aqui a construção de sequências didáticas para serem utilizadas nas aulas de História na Educação Básica. Para tal, foram selecionados artigos da **Revista de História da Biblioteca Nacional** – produção de teor científico, porém com ampla circulação –, que contivessem a microanálise como base documental e analítica.

Após investigação de todas as produções da referida revista, realizadas desde o seu início em 2005, foram escolhidos três artigos para a realização da pesquisa. São eles: Uma parteira diplomada – Madame Durocher e o Brasil do séc. XIX, de julho de 2005; De minas para a morte, de dezembro de 2010; e Os monges e a Guerra do Contestado, também de dezembro de 2010.¹

Cada um desses artigos serviu como base para a construção de uma sequência. Além disso, para a divulgação das possibilidades do uso da micro-história na Educação Básica, foi construído um blog no qual foram publicadas as pesquisas conceituais aqui realizadas acerca do tema, bem como as próprias sequências didáticas.

¹ A seleção desses artigos foi realizada tendo como base a presença dos conceitos caros à micro-história como corrente metodológica. Para a sua realização, foi feito um estudo mais aprofundado das publicações de Edoardo Grendi, Giovanni Levi e Carlo Ginzburg, bem como de autores que desenvolveram trabalhos sobre a micro-história.

Este trabalho também pretende dialogar sobre o uso de fontes documentais escritas e não escritas no ensino de História, tomando como base os indícios, os vestígios. Estes são sinais pouco perceptíveis aos olhos do pesquisador, mas que podem revelar áreas da produção cultural de agentes e sujeitos históricos, antes esquecidos pela História tradicional.

Através dele, buscou-se a ampliação dos olhares sobre as possibilidades metodológicas da micro-história nas aulas de História. Objetivou-se, ademais, produzir sequências didáticas que possam contribuir para o enriquecimento e aprofundamento do conhecimento histórico na Educação Básica.

Atualmente, os debates acerca do ensino de História têm ganhado força no ambiente acadêmico. As temáticas ligadas ao desenvolvimento cognitivo, à História como disciplina escolar e suas peculiaridades e às diversas condições de apreensão do conhecimento histórico por parte dos alunos têm estado cada vez mais presentes em eventos e pesquisas nas universidades.

Em geral, dentro dos Departamentos de História, as pesquisas ligadas ao ensino da disciplina foram por muito tempo esquecidas. Nos programas de mestrado e doutorado, as linhas de pesquisa não concebiam o ensino de História como foco principal de seu trabalho. Por esse motivo, talvez, as indagações acerca desse tema têm sido respondidas, em sua maioria, pelas pesquisas ligadas à área da Educação.

Nas pesquisas que tangem a Educação, as discussões acerca de temas relacionados ao cotidiano escolar, tais como: projeto pedagógico, autonomia, identidade e profissão docente, políticas públicas para a Educação, cultura, a importância do conhecimento e da informação na sociedade contemporânea, questões de gênero na escola, confrontados com experiências de outros contextos e teorias, acrescentam sobremaneira à compreensão da constituição da História como disciplina escolar (Bittencourt, 2011).

Os crescentes desafios que eclodem na Educação contemporânea brasileira têm também levado a um aumento do interesse em conhecer e desvendar as dinâmicas que envolvem os saberes nascidos na escola, a cultura escolar e a produção de sentidos pelos sujeitos envolvidos.

A trajetória reflexiva que resultou neste trabalho foi fruto das indagações e inquietudes trazidas pelo exercício da docência na Educação Básica e pela inserção em grupos de pesquisas ligados à Educação e ao ensino de História. A vinculação entre os conteúdos científicos e pedagógicos, a forma construtiva de produzir-se conhecimento e a estreita ligação entre a teoria e a prática tornaram-se reflexões importantes ao longo da carreira docente.

Assim, pude notar que é no âmbito do processo educativo que mais se afirma a relação entre teoria e prática. A Educação é uma prática intencionada pela teoria. Nos currículos de formação de professores, a pesquisa também se constitui como princípio cognitivo, perscrutando com os alunos a realidade escolar, desenvolvendo com eles a investigação de determinado campo, e, assim, tornando a pesquisa também princípio formativo na docência.

Tendo então como princípio a ideia de que a construção do conhecimento se dá pela prática de pesquisa, infere-se que o ensinar e o aprender só ocorrem significativamente quando advêm de um trabalho com postura investigativa.

Considerando a relação entre teoria e prática tão presente ao longo da trajetória profissional, a realização deste trabalho buscou articular a Historiografia e o ensino de História partindo do pressuposto de que esses dois âmbitos do conhecimento estão intrinsecamente conectados.

A micro-história

Esta pesquisa baseou-se na importância da micro-história e dos conceitos trabalhados pelo pesquisador e autor Carlo Ginzburg para o campo da historiografia. Tem-se como objetivo discutir alguns dos conceitos desse autor e testar suas potencialidades para o ensino de História.

A micro-história, como já citado anteriormente, constitui-se em um gênero textual marcado por particularidades no tratamento do conhecimento histórico. Três historiadores destacaram-se na formação dessa tradição historiográfica: Carlo Ginzburg, Edoardo Grendi e Giovanni Levi, especialmente com suas publicações pela

editora Einaudi, entre 1980 e 1988. Essa corrente vem sendo praticada principalmente por historiadores italianos, franceses, ingleses e estadunidenses, com ênfase no papel desempenhado pelos primeiros micro-historiadores, na importância da revista *Quaderni Storici* e no sucesso da coleção italiana *Microstorie*.

A revista *Quaderni Storici* talvez tenha sido o empreendimento coletivo mais evidente dos micro-historiadores e a fonte mais sólida para a pesquisa da sua produção historiográfica. Os trabalhos publicados na coleção *Microstorie* também queriam dar conta das heterogeneidades, descontinuidades da realidade histórica e do conhecimento que o trabalho do historiador produz sobre elas. Queriam uma mudança radical na escala de observação, propondo uma escala microanalítica para a reconstrução do vivido e das relações interpessoais de indivíduos de uma época. Além disso, visavam reconstruir conflitos, dispositivos locais e deslocamentos opondo-se à visão etnocêntrica.²

A micro-história representou uma renovação dos procedimentos analíticos proporcionada pelo interesse pelas transformações, expressividade e representações. Era assim feita a escolha essencial de uma escala de observação baseada na convicção central de que ela oferecia a possibilidade de enriquecer as significações dos processos históricos por meio de uma renovação radical das categorias interpretativas e de sua verificação experimental. Dessa proposta também faz parte uma reflexão constante, politicamente motivada por um interesse genuíno e teoricamente articulada pelo problema da transformação social, das oportunidades do protagonismo social e da própria definição mais concreta dos “sujeitos” da História.

Nas últimas décadas, podemos destacar que a historiografia encontrou-se em um momento de incerteza, momento esse marcado por dúvidas e interrogações. Grandes tradições historiográficas se fragmentaram em uma multiplicidade de correntes e métodos. A perda das certezas da quantificação, o abandono dos recortes clássicos dos objetos de pesquisa histórica, os questionamentos acerca das noções de “mentalidades” ou de “cultura popular”, das categorias como “classes sociais” ou

2 Ao romper com essa visão etnocêntrica, buscam uma aproximação com a Antropologia através do uso de referências teóricas de Clifford Geertz e Fredrik Barth.

“socioprofissionais” e dos modelos de interpretação (“marxista”, “estruturalista”, etc.) são alguns dos sinais dos novos desafios que a História enfrentava.³

Alguns problemas se tornaram evidentes: a subjetividade do historiador; as categorias utilizadas na análise (que têm elas próprias uma História) e as categorias usadas pelos atores; as hierarquizações e concepções fixas não eram suficientes para explicitar a especificidade das relações e trajetórias que definem as identidades (Chartier, 2002).

Esse abandono já se mostrou necessário sob a abordagem da Escola dos Annales, na qual estudiosos como Braudel e Foucault apontaram para uma antropologia histórica que trabalhasse o conceito de estrutura, tentando pensar a História de ritos, mitos, etc.

Os primeiros Annales, de Lucien Febvre e Marc Bloch, em meados dos anos 1930, tentaram romper com a dedução de que alguns pensamentos voluntaristas explicariam a totalidade dos processos de transformação social, caminhos a seguir para uma análise histórica que teria como modelo as descrições dos fatos de mentalidade. Os aludidos estudiosos fizeram uma crítica intelectual do tempo em que as ideias eram vistas de forma isolada dos acontecimentos. Surge, então, a proposta da existência de estruturas de pensamento e do conceito de “aparelhagem mental” (materiais de ideias sobre os quais os eruditos empregarão mais palavras e conceitos que os menos favorecidos).

Nos anos 1940, com o surgimento daquilo que se chamou de História das Mentalidades, ideias como a de utensilagem mental, de Febvre, habitus, de Norbert Elias e Bourdieu, entram em cena. Os objetos não seriam mais as ideias nem as bases econômicas das sociedades, mas sim “a mentalidade, aquilo que os indivíduos têm

3 Chartier trata desse assunto, logo nas primeiras linhas de sua obra *À Beira da Falésia*. O sugestivo título já insinua, metaforicamente, os caminhos imprecisos percorridos pelos profissionais da História atual. Ora, marchar sobre rochas altas e íngremes, à beira-mar, demonstra expressar, simbolicamente, a dúvida, acompanhado do temor que toma conta das operações historiográficas. Como, após o entusiasmo da Nova História, sobreveio um período de insegurança, Chartier percebe que essas incertezas e inquietudes, enunciadas no título de sua obra, advêm do abandono dos objetos clássicos, da crítica às categorias, das noções e dos modelos de interpretação, como o estruturalismo e o marxismo, chão outrora seguro, pertencente à historiografia triunfante.

em comum com os homens de seu tempo”. A mentalidade, sempre coletiva, regula as representações e os julgamentos dos atores sociais.

O tempo longo de permanência das mentalidades, pouco plásticas e móveis, que utiliza conjuntos documentais maciços e uma coleta de dados ampla, traça a sua consideração global do sistema ideológico da época analisada.

O conceito de utensilagem acabou entrando em desuso por suas teorias homogeneizantes e compactas. Mas esses conceitos constituíram-se como fundadores da História Social, que vem romper com uma História baseada em grandes tendências.

Nos anos 1960, especialmente na Inglaterra, a “história a partir de baixo” ganha espaço entre os historiadores, discussões sociológicas que se misturavam ao ofício do historiador.

Como desafio à “nova história das sociedades” que surgia e da qual a micro-história fez parte, estava a necessária articulação entre a descrição das percepções, representações e racionalidades dos atores e também a identificação das interdependências desconhecidas que, juntas, delimitam suas estratégias.

De acordo com Roger Chartier, a noção de representação compreende três registros de realidade: as representações coletivas (incorporam nos indivíduos as divisões do mundo social e organizam a percepção a partir das quais eles classificam, julgam e agem), as formas de exibição e de estilização da identidade que pretendem ver reconhecidas e a delegação a indivíduos representantes da coerência e da estabilidade da identidade assim afirmada.

Nesse momento da historiografia, os documentos deixam de ser considerados apenas pelas informações que trazem. Nesse sentido, passam também a ser estudados em si mesmos, em sua organização discursiva e material, suas condições de produção e utilizações estratégicas.⁴

⁴ De acordo com Roger Chartier, o tempo das certezas da objetividade e da epistemologia da coincidência entre o real e o conhecimento, marcado por escolas historiográficas anteriores, protegia a História de inquietudes.

Métodos de análise baseados em pares de oposição (erudito-popular, criação-consumo, realidade-ficção, etc.) eram insuficientes para dar conta das especificidades das trajetórias e estratégias dos indivíduos e foram elas mesmas objetos de questionamentos. É importante identificar como as práticas, representações ou produções cruzam-se e relacionam-se em diferentes figuras culturais.

Então, a partir das décadas de 1970 e 1980, incertezas e o apagamento das técnicas de tratamento que davam unidade a seus procedimentos permeavam a historiografia. A ênfase dada às estruturas estava mal-assegurada em relação às novas exigências teóricas. Cada série de discursos deveria ser então compreendida em sua especificidade, isto é, inscrita em seus lugares (e meios) de produção e em suas condições de possibilidade, relacionada aos princípios de regulação que a ordenam e a controlam e interrogada em seus modos de abonação e de veracidade (Burke, 2005).

Como novo campo metodológico, a micro-história surge com a pretensão de reconstruir, a partir de uma situação particular, a maneira como os indivíduos produzem o mundo social, por meio de suas alianças e confrontos, através das dependências que os ligam ou dos conflitos que as opõem. O objeto da História passa a ser as subjetividades e as estratégias executadas pelas comunidades, parentelas, famílias, indivíduos.

De acordo com Ginzburg, é importante verificar como um indivíduo das camadas populares apropria-se e transforma elementos intelectuais que vêm da cultura letrada. Segundo ele, o que os leitores fazem de suas leituras é uma questão decisiva diante da qual tanto as análises temáticas da produção impressa quanto aquelas da difusão social das diferentes categorias de obras permanecem impotentes. Os modos como os indivíduos se apropriam de um motivo intelectual ou de uma forma cultural são mais importantes do que as distribuições estatísticas desse motivo.

Como tendência historiográfica, a micro-história aproximou-se de outras ciências sociais. As interrogações acerca da cultura traziam questionamentos que somente no diálogo com outros campos de análise poderiam ser respondidos.

Assim, a micro-história ligou-se a Thompson, que demonstra seu interesse pelas relações sociais e significados culturais, aproximando a História cada vez mais da

Antropologia. Nela se encontravam discussões sobre organização social e formas de articulação e integração dos grupos sociais, as inter-relações entre eles e transformações sociais, etc.

Nesse mesmo momento, a Antropologia também passava por questionamentos e crise de modelos tradicionais que consideravam a comunidade como uma “variação estrutural coerente” dentro de uma sociedade mais ampla. Antropólogos, como Fredrik Barth, já tentavam romper com essa visão, criticando o etnocentrismo e defendendo a ideia de que “aquilo que costumamos chamar de sociedades são sistemas desordenados, caracterizados pela ausência de fechamento” (Barth, 2000).

Fredrik Barth afirmou que o mapa que retrata o mundo repartido em “sociedades” separáveis e internamente coerentes é uma representação bastante simplificada do campo das relações sociais. Ele enfatiza a necessidade de se problematizar o conceito de sociedade, amplamente utilizado também pelas abordagens da História. Segundo o antropólogo, aquilo que chamamos de sociedades são sistemas desordenados, caracterizados pela ausência de fechamento. Em seu diálogo constante com Barth, os micro-historiadores enfatizavam que a História de uma comunidade não pode ser explicada sem transcendê-la. Para eles, o comportamento costumeiro de uma sociedade resulta da interação de escolhas individuais, impossíveis de serem previstas por modelos (Burke, 2005).

Trabalhos como os de Peter Burke, Jacques Revel, Edoardo Grendi, Giovanni Levi e Carlo Ginzburg são fundamentais para a definição dos procedimentos microanalíticos. Ao definir uma escala de observação, esse tipo de narrativa fez frente aos historiadores estruturais por apresentar melhor sentido do fluxo do tempo. Além disso, essa corrente tende a envolver-se cada vez mais com o privado, o pessoal e o vivido. Assim, fenômenos previamente considerados compreendidos ganham nova significação quando observados sob outra escala de observação. A micro-história também se volta para compreender, através de uma análise detalhada e minuciosa das fontes, “a variedade de referências, diálogos, interesses, que transbordam da trajetória intelectual de cada historiador” (Ginzburg, 1989).

A micro-história pretende, então, reconstruir, a partir de uma situação particular, a maneira como os indivíduos produzem o mundo social, através das dependências que os ligam ou dos conflitos que os opõem. Os objetos da História passam a ser as racionalidades, representações e as estratégias executadas pelas comunidades, parentelas, famílias e indivíduos (Chartier, 2002).

Já citado acima por suas contribuições no campo microanalítico e na sua constituição como metodologia de pesquisa, Ginzburg, em seu percurso de pesquisa dos mais originais e criativos, pode representar também grandes potencialidades para o ensino de História na Educação Básica.

Carlo Ginzburg nasceu na cidade de Turim em 1939. Filho de Leone Ginzburg, especialista em literatura russa, e Natalia Ginzburg, escritora, viveu em uma família de intelectuais. Foi professor da Universidade da Califórnia e hoje leciona na Scuola Normale Superiore di Pisa. De sua vasta obra, dez livros foram traduzidos para o português aqui no Brasil, sendo oito publicados pela editora Companhia das Letras, um pela Paz e Terra (Indagações sobre Piero) e outro pela Bertrand Brasil (A micro-história e outros ensaios). Três deles possuem maior projeção no campo da historiografia. O primeiro, e mais famoso, é o best-seller *O queijo e os vermes*, hoje em sua nona edição. Publicado originalmente em 1976 (em italiano), no Brasil está presente traduzido desde 1987.

Esse foi seu primeiro livro publicado no país. Nele, Ginzburg narra a História de um moleiro que foi perseguido pela inquisição por ter concebido uma cosmologia na qual Deus e os anjos nasceram como os vermes de um queijo em putrefação. A construção dessa narrativa histórica partiu de uma leitura das atas da inquisição, tendo o historiador reconstruído a visão desse personagem a partir do olhar do acusador.

O segundo de seus livros mais famosos no Brasil é a coletânea de ensaios *Mitos, Emblemas e Sinais*, gênero que marcou a produção histórica e historiográfica de Ginzburg. Publicada originalmente em 1986 e no Brasil em 1989, essa coletânea trata das relações entre morfologia e História, explicitando a leitura interdisciplinar que esse autor possui da História por meio das relações entre símbolos atemporais e sua historicidade. Na aludido trabalho, ele publicou a versão final de seu ensaio “Sinais:

raízes de um paradigma indiciário”, no qual algumas das palavras mais associadas à sua obra, como “indícios” e “paradigma indiciário”, têm sua trajetória histórica investigada. Embora esse ensaio esteja entre os mais citados da obra de Ginzburg, ele é apenas a introdução de um paradigma de metodologia histórica e possui diversas decorrências em outros textos do autor.

A micro-história e outros ensaios, obra organizada pelo autor para a coleção Memória e Sociedade, inclui uma parte significativa do campo de estudos percorrido, da História da Arte à análise dos comportamentos coletivos em momentos de ruptura (saques, rituais, conspirações, imagens da Idade Média), passando por reflexões aprofundadas sobre a construção das fontes, a posição do investigador e os métodos interdisciplinares de estudar o passado. Nesses ensaios, encontramos a síntese dos paradigmas construídos pelo autor ao longo dos últimos 30 anos: a redução da escala de observação, a circularidade da cultura, o procedimento por indícios e o cruzamento da análise morfológica com a análise histórica. Nesta pesquisa, dois desses paradigmas foram analisados buscando-se propor seu uso didático nas salas de aula da Educação Básica: a circularidade da cultura e a redução da escala de observação.⁵

Assim, os debates propostos pela micro-história motivaram aqui as reflexões sobre as práticas escolares e a cultura escolar. Elas também fomentaram a premissa de interligação entre o ensino e a escrita da História, bem como as interações sobre a constituição e os sentidos da História como disciplina escolar.

Ao longo do século XIX, a questão do método dizia respeito não apenas à investigação histórica propriamente dita – a objetividade, as técnicas, a crítica documental –, mas também ao ensino de História nas escolas primárias e secundárias, que deveria obedecer a procedimentos específicos, como a

5 A escolha desses dois conceitos deve-se à sua importância dentro da própria micro-história bem como pela importância deles para o trabalho didático da História na Educação Básica. Busca-se instigar os alunos à compreensão do conceito de cultura e cultura popular através da redução da escala de observação que coloca em relevo problemas que não seriam observáveis de outro modo.

adequação de linguagem, a definição de prioridades em termos de conteúdo, a utilização de imagens úteis à compreensão da história como nação. É somente a partir daí que a História como disciplina escolar se constituiu, fortemente marcada por uma perspectiva nacionalista, servindo aos interesses políticos do Estado, mas carregando também elementos culturais essenciais que, incorporados, garantiam a consolidação dos laços entre parcelas significativas das populações, no processo de construção das identidades nacionais coletivas (Fonseca, 2004, p. 25).

Compreender a constituição da História como disciplina, bem como os paradigmas que envolveram sua consolidação, seus métodos e procedimentos, tornou-se extremamente importante para esta pesquisa. Além disso, as reflexões sobre o currículo e sobre a conformação e dinâmicas das disciplinas escolares tornaram-se também necessárias.

Após um esclarecimento sobre a corrente metodológica da micro-história, suas implicações e conceituações, bem como sobre os paradigmas que envolveram os trabalhos dos micro-historiadores, especialmente de Carlo Ginzburg, seguiu-se à etapa de reflexão sobre as sequências didáticas e o papel do professor-pesquisador na confecção e tratamento em sala de aula dessas sequências.

A construção de sequências didáticas

As reflexões acerca das possibilidades de aproximação da História Acadêmica e da História Escolar tiveram como instrumento artigos com conteúdo de abordagem micro-analítica publicados pela *Revista de História da Biblioteca Nacional*. Esses artigos representam textos de divulgação científica e serviram como base para as sequências didáticas construídas através desta pesquisa.

Para isso, foi necessário um estudo teórico que embasasse sua estruturação. Através de um levantamento de autores que tratam do tema “sequências didáticas” como modelo teórico, foi selecionada a conceituação realizada por Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly.

Buscando responder à pergunta “Como ensinar a expressão oral e escrita?”, Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly propõem a sequência didática como uma estratégia adequada para elaboração do processo de ensino-aprendizagem, compreendendo “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. É sugerido um modelo de sequência didática contendo quatro momentos distintos, mas articulados e interdependentes, em torno de um gênero textual específico.

Para esses autores, sequências didáticas são um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa. Organizadas de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar para a aprendizagem de seus alunos, elas envolvem atividades de aprendizagem e de avaliação. Podem e devem ser usadas em qualquer disciplina ou conteúdo, pois auxiliam o professor a organizar o trabalho na sala de aula de forma gradual, partindo de níveis de conhecimento que os alunos já dominam para chegar aos níveis que eles precisam dominar.

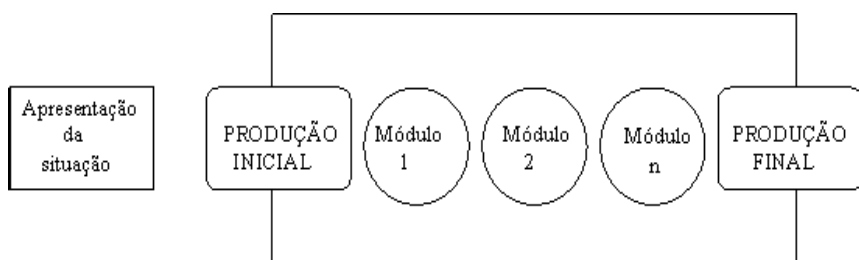
O objetivo geral de uma sequência didática seria, então, ajudar os alunos a se apropriarem de um gênero. Nesse sentido, para os autores acima citados, faz-se necessária a escolha de gêneros que eles não dominem totalmente, pois as sequências didáticas servem para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 98).

Sob essa abordagem, podemos inferir que a micro-história e os artigos publicados em revistas de História de ampla circulação podem ser considerados gêneros textuais, já que possuem características e finalidades próprias. Considera-se que estes podem trazer novos olhares sobre a História se utilizados na Educação Básica.

Os gêneros, de acordo com Bakhtin (2003, p. 262), são infinitos porque “são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo”. Dessa forma, as sequências didáticas, que são então sistematicamente organizadas em torno de um gênero textual oral ou escrito, devem ser realizadas no âmbito de um projeto de classe, elaborado durante a apresentação da situação, o que torna as atividades de aprendizagem significativas e pertinentes.

Os conceitos de sequência didática e modelo didático de gênero propostos por Dolz e Schneuwly (2004) buscam propor uma estrutura de base para uma sequência didática constituída pelos seguintes passos: apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2, módulo 3 e produção final, como demonstra o esquema abaixo:

Figura 1 – Estrutura de base para sequência didática



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 98.

No início da sequência, deve-se apresentar a situação. Segue-se com a produção inicial e os módulos a serem trabalhados na sequência e o fechamento da sequência, que também deve promover relatos e descrições dos conhecimentos adquiridos após a sequência.

Nesta pesquisa, escolheu-se como fechamento um seminário (debate) no qual os alunos irão compartilhar suas representações e sua compreensão acerca do problema proposto pela sequência. Nesse seminário, os temas que suscitaram o debate estarão ligados à micro-história e às possibilidades de sua abordagem, à *Revista de História da Biblioteca Nacional* e às visões acerca do artigo escolhido para o trabalho.

A primeira atividade a ser desenvolvida em uma sequência didática deve ser a apresentação da tarefa oral ou escrita de maneira detalhada para os alunos. Logo em seguida, estes devem elaborar um texto inicial, oral ou escrito, acerca dos seus conhecimentos do gênero a ser trabalhado. O objetivo da apresentação do tema feita

pelo docente é fazer com que os alunos construam uma representação da situação de comunicação e da atividade a ser executada. Nesse momento, é apresentado um problema bem definido, respondendo a algumas questões tais como: qual é o gênero abordado? A quem se dirige a produção? Que forma assumirá a produção? Quem participará da produção?

Em relação aos conteúdos, é necessário que os alunos percebam, imediatamente, a importância destes e com quais deles eles irão trabalhar. E é nessa apresentação inicial que ocorrerá esse primeiro contato.

A segunda etapa da sequência compreende a produção inicial, que pode ser oral ou escrita. Nesse momento, os alunos revelam para si mesmos e para o professor as representações que possuem acerca da atividade. Isso permite delimitar as capacidades de que os alunos já dispõem e suas potencialidades, podendo “motivar” a sequência e também os envolvidos nesse trabalho.

A sequência deve começar, então, pela definição do que é preciso trabalhar a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos que, apropriando-se dos instrumentos de linguagem próprios do gênero trabalhado – os artigos da **Revista de História da Biblioteca Nacional** –, estarão assim mais preparados para a produção final.

Além de permitir ao professor obter informações preciosas para a construção modular das sequências, a produção inicial facilita possíveis adaptações a serem feitas nos módulos. Essa produção representa o primeiro lugar de aprendizagem da sequência, um momento de conscientização do que se constitui o objeto de aprendizagem e das possíveis dificuldades e limites em relação ao tema proposto. Esse efeito pode ser ampliado se o desempenho dos alunos for também objeto de análise e discussão em classe promovida, por exemplo, através da troca de textos escritos entre os alunos da classe.

A etapa que se segue à da produção inicial é a da formulação dos módulos da sequência. Nesse momento, devem-se trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e fornecer os instrumentos para superá-las.

Dentro de cada módulo, faz-se necessário trabalhar problemas de vários níveis de funcionamento na mente do indivíduo. Inspirados na psicologia da linguagem, podemos distinguir quatro níveis na produção de textos: a representação da situação de comunicação; a elaboração de conteúdos (baseada na criatividade, na busca por mais informações sobre o tema); o planejamento do texto (momento de estruturação do seu texto de acordo com o plano que defende); e a realização do texto (escolha dos meios de linguagem mais eficazes para a escrita de seu texto) (Dolz; Schneuwly, 2004).

Outro princípio essencial de elaboração de um módulo que trate de um problema de produção textual é o de variar os modos de trabalho, utilizando-se de variadas atividades e exercícios que possam enriquecer o trabalho em sala de aula, diversificar as vias de acesso às noções e instrumentos, e aumentar assim as chances de sucesso.

As atividades e exercícios podem ser agrupados em três categorias: as atividades de observação e de análise de textos; as tarefas simplificadas de produção de textos; e a elaboração de uma linguagem comum para falar dos textos, comentá-los, criticá-los e melhorá-los.

Na realização dos módulos, os alunos também adquirem uma linguagem técnica para falar sobre o gênero abordado, que será comum à classe e ao professor. Em geral, esse vocabulário técnico e as regras elaboradas durante as sequências são registradas numa lista que resumiria tudo que foi aprendido nos módulos. A criação dessa lista pode ser feita ao longo dos módulos ou ao final, durante a atividade de síntese.

Essa atividade final tem por objetivo dar ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados em cada um dos módulos. Como dito acima, neste trabalho, foi feita a escolha da realização de debates, seminários ou a produção de textos escritos como produção final.⁶

6 O debate e o seminário foram escolhidos como objeto de ensino porque permitem desenvolver várias habilidades necessárias para a vida em sociedade, tais como: capacidades linguísticas (discurso, argumentação, retomada do discurso), cognitivas (crítica), sociais (ouvir e respeitar o outro) e individuais (situar-se perante uma situação, tomar posição diante de um assunto, construir sua própria identidade)

Ao programar e realizar uma sequência didática, certas especificidades do procedimento devem ser observadas. Por isso, é importante delinear os princípios teóricos que irão nortear o procedimento de uma sequência didática. Nesta pesquisa, como eixos norteadores, podemos citar: a compreensão de que o trabalho docente é também um trabalho investigativo, que deve propor reflexões, estar em constante diálogo com as produções acadêmicas e produzir conhecimento no âmbito escolar; a possibilidade de se trabalhar com a metodologia da micro-história no ensino de História, especialmente utilizando-se de dois de seus conceitos fundamentais, a redução de escala e a circularidade cultural; a ampla gama de possibilidades de utilização de artigos científicos publicados pela *Revista de História da Biblioteca Nacional*, artigos esses que divulgam pesquisas acadêmicas através de uma linguagem e formato voltado para públicos mais amplos; e a necessidade de abordagens de produção de conhecimento que liguem de uma certa forma a História Acadêmica e a História Escolar.

Outro ponto fundamental a ser salientado é o caráter modular desse procedimento e sua possibilidade de uma abordagem mais ampla, diversa e de observação e avaliação feitas de forma gradual e em diálogo com os objetivos iniciais. Deve-se também compreender que as atividades desenvolvidas produzirão textos e discursos que também devem ser objeto de análise pelo professor e também pelos próprios alunos.

Explorar a multimodalidade da linguagem presente nos artigos faz parte dos objetivos, na medida em que essa abordagem em sala de aula pode suscitar debates relevantes e enriquecer a análise do tema. O conceito de multimodalidade funda-se na semiótica⁷ e se debruça sobre todas as construções textuais, sejam elas traçadas através da linguagem escrita, oral e/ou visual. A semiótica vai, desse modo, estudar os ditos e os não ditos do texto, abarcando, também, os recursos linguísticos articulados para a materialização do seu dizer (Kress, 2009).

⁷ Esta esfera do conhecimento existe há um longo tempo e revela as formas como o indivíduo dá significado a tudo que o cerca. Ela é, portanto, a ciência que estuda os signos e todas as linguagens e acontecimentos culturais como se fossem fenômenos produtores de significado. Ela lida com os conceitos, as ideias, estuda como estes mecanismos de significação se processam natural e culturalmente. Ao contrário da linguística, a semiótica não reduz suas pesquisas ao campo verbal, expandindo-o para qualquer sistema de signos – Artes visuais, Música, Fotografia, Cinema, Moda, Gestos, Religião, entre outros.

Ao longo do trabalho de pesquisa, foram analisadas as publicações da revista desde os primeiros números lançados. Esta foi criada a partir de uma dissidência ocorrida em 2005 da revista Nossa História, criada em 2003 e que seria tirada de circulação em 2006. O primeiro número da nova revista circulou em julho de 2005.

A partir desse levantamento inicial, foram selecionados alguns artigos que tratavam de trajetórias individuais. Nessa fase exploratória, foi necessário retomar o conceito de micro-história a partir da releitura das publicações feitas por seus principais representantes.

Trabalhamos aqui com a ideia de que as escolas de Educação Básica também podem ser espaços para a produção de conhecimentos, especialmente de conhecimentos que se voltem para a realidade local e individual que tomem o entorno como objeto de investigação. Este trabalho busca evidenciar essa possibilidade e fazer um convite aos educadores para se tornarem participantes de um processo que busca apurar a escuta, aproximar as pesquisas acadêmicas na área ao conhecimento construído nas escolas, ampliar os olhares, procurando transformar em objeto de conhecimento as histórias de pessoas, de lugares, de festas, representações, saberes e práticas que nos aproximam do conhecimento histórico e da consciência histórica. Para isso, foram construídas três sequências didáticas, a saber:

- Sequência didática 1: “Uma parteira diplomada – Madame Durocher e o Brasil do séc. XIX”
- Sequência didática 2: “Os monges e a Guerra do Contestado”
- Sequência didática 3: “ De minas para a morte”

Para este capítulo, foi elaborada uma síntese da primeira sequência didática elaborada como produto da pesquisa realizada. As outras sequências foram publicadas através de um site criado com o intuito de divulgar a pesquisa e ampliar as possibilidades de se utilizá-la em salas de aula.⁸

8 O site criado para a divulgação da presente pesquisa realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Educação da Faculdade de Educação da UFMG está disponível no seguinte endereço: <https://microhistorianasaladeaula.wordpress.com/>

Figura 2 – Síntese da Sequência Didática 1: “Uma parteira diplomada – Madame Durocher e o Brasil do séc. XIX”



“UMA PARTEIRA DIPLOMADA – MADAME DUROCHER E O BRASIL DO SÉC. XIX”

Artigo: MOTT, Maria Lúcia. Uma parteira diplomada – Madame Durocher e o Brasil do século XIX. Revista Nossa História. Ano 2, número 21. Julho de 2005.

Figura singular, a francesa Madame Durocher usava casaca e cartola para circular com mais liberdade no Rio de Janeiro oitocentista, onde trouxe à luz mais de 5 mil crianças, matriculou-se no Curso de Partos da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. A partir daí, passou a se dedicar aos estudos e, depois, à profissão. Ela atendia de escravas a princesas e, em 1866, se tornou a parteira da Casa Imperial. Em 1871, Madame Durocher — que participou do nascimento da Princesa Leopoldina, filha de D. Pedro II — foi convidada a ingressar na Imperial de Medicina, mais tarde, Academia Nacional de Medicina.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1

“UMA PARTEIRA DIPLOMADA: MADAME DUROCHER E O BRASIL DO SÉC. XIX”

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

A fim de introduzir a temática da sequência, o professor deve fazer um breve resumo do artigo a ser analisado.

PRODUÇÃO INICIAL

O professor deve propor um debate com a turma acerca das primeiras impressões dos alunos ao ler o artigo. Algumas questões podem suscitar esse debate, no qual a troca de informações e impressões deve ser o foco principal

MÓDULO 1

No primeiro módulo, o professor deve tentar levar os alunos ao contexto estudado - a cidade do Rio de Janeiro no séc. XIX - descrevendo seus traços principais e analisando com eles imagens importantes para essa breve “viagem no tempo e espaço”

MÓDULO 2

Nesse módulo deve-se utilizar de questionamentos a fim de que os alunos visualizem nesse caso particular a presença da *circularidade cultural*, da troca, interligação, entre as culturas erudita e popular na atuação de Mme. Durocher como parteira.

MÓDULO 3

A análise de fontes iconográficas segue-se neste módulo a fim de propiciar diálogos baseados na percepção dos alunos acerca das temáticas já trabalhadas no estudo da trajetória de Mme. Durocher.

PRODUÇÃO FINAL

Como produção final para essa sequência, é proposto que os alunos elaborem um texto escrito de forma a documentar e analisar as informações obtidas ao longo da atividade.

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerações finais

A micro-história contribui para o ensino de História na medida em que traz para a sala de aula um conteúdo carregado de valor e significados, no qual o aluno se identifica. Ademais, a utilização de diferentes documentos em sala de aula nos dá a medida dos

caminhos que podemos seguir, visando ao debate que não se prenda apenas aos livros didáticos. Nesse sentido, a utilização de instrumentos como os artigos da *Revista de História da Biblioteca Nacional* aqui utilizados poderão constituir-se em importantes elementos a serem explorados nas aulas.

As sequências construídas começaram a ser utilizadas e também testadas com alunos do Ensino Médio da Escola Estadual Professor Moraes. Ao longo do trabalho com esse material, observou-se um maior interesse dos alunos nas temáticas abordadas.

Foi criado, também, ao longo do processo de construção das sequências didáticas aqui propostas, o blog “A micro-história em sala de aula”.⁹ Nele, foram inseridos textos escritos acerca dos conceitos elucidados pela pesquisa, fontes iconográficas aqui utilizadas e as sequências produzidas. Além da divulgação para os professores de História da Educação Básica e incentivo para a utilização dessa pesquisa em sala de aula, o blog visa extrapolar esse público, levando essas informações a pessoas que se interessam pelas dinâmicas da História Acadêmica e da História Escolar, bem como pelas possibilidades de implantação dos conceitos aqui trabalhados na Educação. Considerando o avanço das discussões sobre o ensino de História nas últimas décadas, esta pesquisa buscou contribuir para as reflexões sobre o uso de novas metodologias e ferramentas na prática docente.

Referências

BARTH, Fredrik. *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Organização de Tomke Lask. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria. 2000.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011.

9 O referido blog encontra-se no endereço: <https://microhistorianasaladeaula.wordpress.com/>.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Tradução de Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CHARTIER, Roger. **À Beira da Falésia**: a história entre incertezas e Inquietude. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2002.

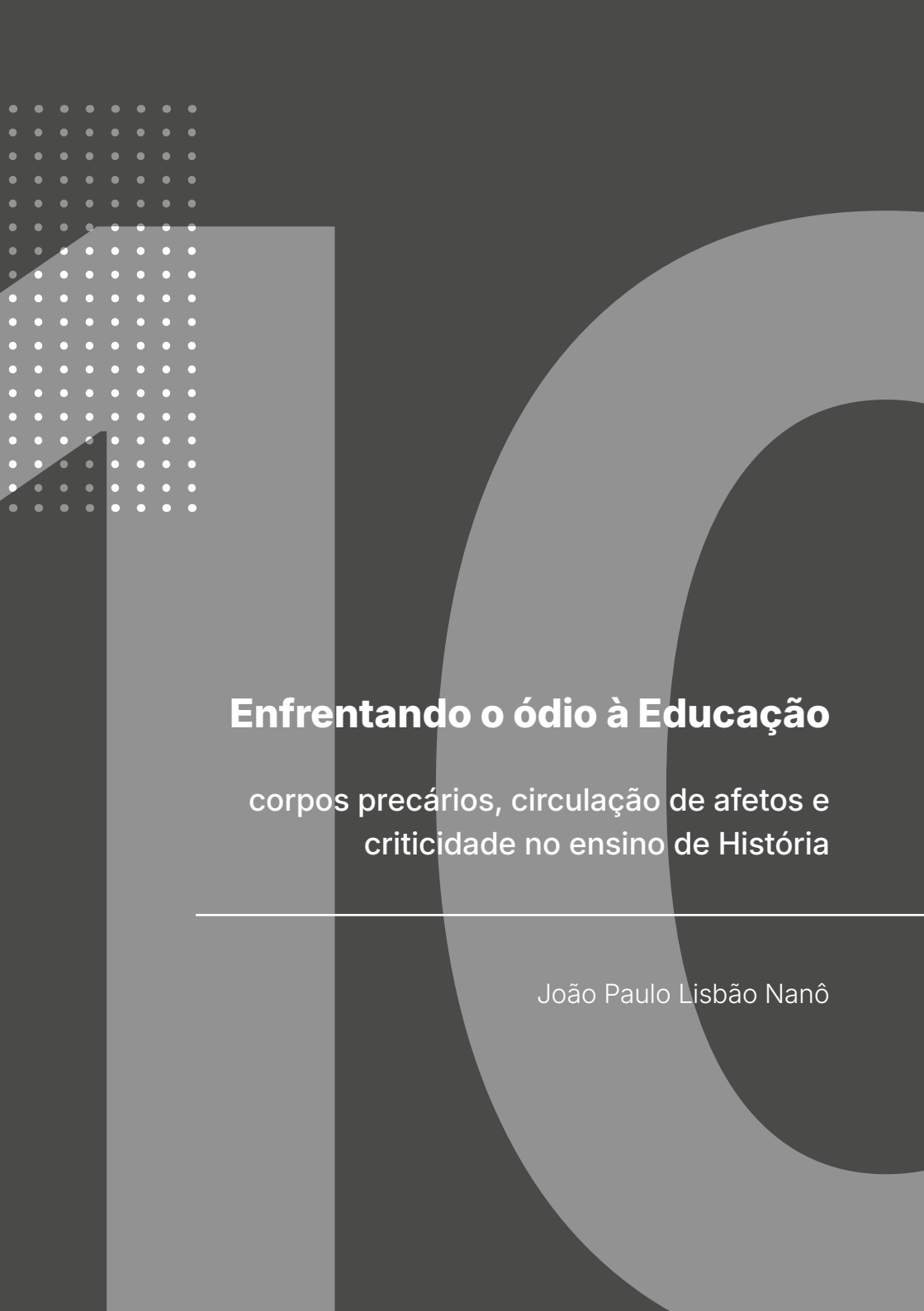
DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. **In:** SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. **História & ensino de História**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GINZBURG, Carlo. **A micro-história e outros ensaios**. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

KRESS, Gunther; Bezemer, Jeff. Escribir em um mundo de representaci3n multimodal. **In:** KALMAN, Judith; STREET, Brian (Coord.). **Lectura, escritura e Matemáticas**. México: sigle XXI, 2009. p. 64 -83.



Enfrentando o ódio à Educação

corpos precários, circulação de afetos e
críticidade no ensino de História

João Paulo Lisboa Nanô

Como citar este capítulo

Nanô, João Paulo Lisbão. Enfrentando o ódio à Educação: corpos precários, circulação de afetos e criticidade no ensino de História. In: Lima, Pablo Luiz Oliveira (org.). *Ensinando histórias: metodologias e práticas docentes na educação básica*. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2024. p. 185-210.

10

Aspectos introdutórios

O presente capítulo tem como intuito discutir a potência das práticas relacionadas à mobilização das narrativas do sofrimento e superação nas aulas de História como caminho para a efetivação de uma educação voltada para a constituição de concepções de dignidade humana que validem e reconheçam os direitos humanos a partir de uma dimensão crítica. Compreendemos que, a partir da circulação de novas formas de afecção no ambiente escolar, do fomento a uma atitude e leitura crítica de mundo junto aos educandos, é possível não só validar a diversidade no ambiente escolar, mas também promover uma visão crítica frente à precarização dos corpos e formas de vida, no que tange à sociedade brasileira.

No atual contexto da educação brasileira, encontramos-nos ainda em um cenário de ataques ao caráter educador das escolas promovidos por projetos como o “Escola sem partido” e pelo avanço das pautas ultrarreacionárias de caráter neofascistas e/ou

neoliberais com sua tendência ao enfraquecimento dos laços sociais e à barbarização das relações em nossa sociedade.¹

Desta feita, compreendemos que os ataques a esses corpos precarizados e as discussões críticas que possam ensejar no espaço escolar, por parte de movimentos reacionários, se dão, em grande medida, pela potencialidade de contraponto que esses corpos e práticas pedagógicas interpõem às concepções dogmáticas e identitárias restritas apreoadas por esses movimentos.²

A premissa que nos guia é a de que os atravessamentos proporcionados pelas narrativas de sofrimento e superação, entendidas aqui como enunciações das situações de opressão e/ou de precariedade dos corpos, são capazes de implicar novas formas de afecção nos estudantes e, a partir dessa mobilização empática, promover uma aproximação crítica das situações postas em questão. No contexto deste capítulo, mobilizamos estas narrativas a partir de conteúdos da Educação Básica trabalhados na disciplina de História.

1 Referimo-nos a este processo de barbarização a partir da perspectiva de Adorno (2020), para quem o fenômeno da barbárie não seria apenas um descompasso entre o desenvolvimento e o “esclarecimento” da civilização, mas, assim como anteriormente apontado por Freud, parte constituinte do próprio processo civilizatório. Adorno e Horkheimer, na *Dialética do esclarecimento* (1985), atentam para o fato de que o desenvolvimento tecnológico propiciado pela sociedade burguesa se deu a partir da dominância de certa forma de racionalidade, tratada pelos autores enquanto razão instrumental, na qual predominaria a perspectiva utilitária e a perda da dimensão crítica dos fins dos processos e da ciência em detrimento de viabilizarem os meios pelos quais as estruturas de poder e dominação se estruturariam e se manteriam. O elemento de barbárie, desta feita, seria intrínseco ao processo civilizatório, encontrando guarida justamente nesse elemento puramente utilitário da razão predominante na sociedade burguesa, evidenciando, ao contrário do que se poderia imaginar, que não é mero fruto de um obscurantismo ou ausência de “luzes” por parte de certos setores sociais. Esta, ainda, segundo o autor, abriria espaço para uma rebelião violenta e irracional, fruto do recalçamento de frustrações e medos, que não se voltariam objetivamente contra os poderes e estruturas que instituem esse sofrimento e mal-estar, mas se materializariam, geralmente, em manifestações, discursos e atos de segregação e violência contra minorias e setores vulneráveis da sociedade.

2 Referimo-nos aqui à visão restrita e mesmo negação da diversidade das formas de vida e sexualidade por parte dos discursos de caráter reacionário.

A fim de compreendermos o contexto e contra que essas práticas serão propostas, iniciamos nossa discussão a partir do mapeamento da ascensão do discurso de antipolítica e da nova extrema-direita no Brasil, perpassando a disputa feita por esta nos espaços escolares para, enfim, debruçarmo-nos acerca do nosso entendimento de Educação e do ensino de História, frente a esse cenário, assim como do papel que as narrativas de sofrimento e superação representam enquanto ferramentas para o enfrentamento aos discursos e afetos que circulam a partir dessa mesma extrema-direita.

Como evidência da potencialidade da mobilização dessa prática nas aulas de História, utilizaremos como referência relatos de alunos da disciplina de História ministrada pelo autor no ano de 2019 na Escola Estadual Celso Machado, Bairro Milionários, região do Barreiro, em Belo Horizonte, coletados a partir de uma questão que propunha a reflexão crítica do curso, constante na última avaliação bimestral realizada pelos alunos do 9º ano, assim como impressões trazidas pelos participantes da pesquisa de mestrado em Educação realizada pelo autor junto ao Promestre FaE/UFGM defendida no final de 2021.

O advento das hordas reacionárias

Nos idos de 2012, em meio às manifestações do Occupy Wall Street, Primavera Árabe e outros movimentos insurrecionais ao redor do mundo, o filósofo esloveno Slavoj Žižek (2012) recuperou, no início de um artigo em que criticava a postura dos intelectuais ditos radicais de esquerda, uma antiga maldição chinesa endereçada aos grandes desafetos: “Que você viva em tempos interessantes.” A maldição em questão traria em si o desejo de que o alvo desta passasse por momentos de intensa conturbação, instabilidade, guerras e lutas pelo poder.

O governo de Jair Messias Bolsonaro e o movimento político encabeçado por este encarnaram, nos últimos anos, essa antiga maldição. O movimento que desembocou na ascensão de um governo ultrarreacionário e com claras ligações com milicianos e os porões da ditadura militar iniciou-se pela constituição de um discurso antipolítica que se formou a partir dos movimentos e insatisfações populares que eclodiram após os rescaldos das Jornadas de Junho de 2013 e em especial dos movimentos pró-impeachment da presidenta Dilma Rousseff a partir de 2015.

A eclosão das bases desse movimento deu-se após uma década marcada pela inclusão de milhões de brasileiros na sociedade de consumo, fosse ancorada na valorização do salário-mínimo, fosse pela expansão do crédito a partir da crise de 2008. Segundo Machado e Scalco, em artigo publicado no livro *O ódio como política*:

esse momento nacional, que veio embrulhado de brilho e esperança, era marcado pela micropolítica de “reivindicação do direito ao prazer” [...], a emergência econômica caracterizava-se por um processo subjetivo profundo em que a histórica invisibilidade e humildade dos “subalternos” se transmutava em orgulho e autoestima, tanto no nível individual como no de classe [...] Em contexto de economias emergentes, a entrada de sujeitos na economia de mercado produz um duplo-movimento, já que também resulta na produção de sujeitos mais demandantes, conscientes e exigentes [...] De um lado, havia um mercado e um governo - dizendo que todos podiam consumir. De outro, permanecia uma sociedade que escancarava um “não” atualizando os marcadores simbólicos da diferença (Machado; Scalco, 2018, p. 55).

Essa tensão entre ascensão pelo consumo e manutenção/atualização dos marcadores de distinção social buscam criar um distanciamento subjetivo entre os grupos que já se encontravam integrados e os recém-chegados, um reforço da alteridade que contempla a dimensão que Freud nomeou de “narcisismo das pequenas diferenças” (Freud, 2020). Esse investimento narcísico que visa criar uma barreira de não assimilação do outro no grupo já consolidado engendrou, ao longo da década, uma série de ressentimentos em especial junto àqueles que entendiam ter sua posição ameaçada pelos ascendentes.

A situação agravou-se após as eleições de 2014, principalmente a partir da crise econômica de 2015, e o golpe parlamentar de 2016. Nesse cenário, vimos a ascensão de novos atores e grupos políticos e ideológicos. Carapanã, pseudônimo de um ativista das redes sociais, em artigo, aponta que

há um aglomerado ideológico mais ou menos coeso que é chamado de nova direita, na qual misturam-se ideais do conservadorismo, do liberalismo e do reacionarismo. A essas ideias somam-se outras que remetem à apologia do

eugenismo e da segregação racial que fazem com que a nova direita flerte, de maneira consciente ou inconsciente, com construtos que remetem ao nazismo e ao fascismo (Carapanã, 2018, p. 34).

Acrescentaríamos a essas características um forte apelo religioso, em especial, ligado às igrejas neopentecostais e suas pautas avessas às dimensões identitárias referentes às minorias sexuais e de gênero. Os indivíduos que aderem, de alguma forma, a esse aglomerado são marcados pelo comportamento de massa, descrito por Freud em seu ensaio “Psicologia das massas e análise do eu”. Esse comportamento inscreve-se dentro de uma perspectiva de desamparo e anseio pelo restabelecimento da ordem e do reconhecimento a partir da figura do pai morto primevo, descrito por Freud no livro *Totem e Tabu* (Freud, 2013) e relido no livro supracitado, a partir da projeção do “ideal do ego” daqueles que aderem à massa a um líder que encarne esse sentido de ordem frente ao desamparo a que os indivíduos estão submetidos. Torna-se, desta feita, inteligível a aderência de muitos desses indivíduos ao discurso e à campanha do ex-presidente da República Jair Bolsonaro. O discurso virulento, a apologia à tortura e à ditadura e o ataque à alteridade foram os combustíveis que mobilizaram essa massa de “neodireitistas” no entorno dessa figura do baixo clero da Câmara dos Deputados. Christian Dunker nos chama a atenção para o fato de que “os pseudoconservadores experimentam um ódio instrumental diante da diversidade. Neles convive uma ambivalência entre as identificações de grupo e de massa. Amam a lei que os protege, mas odeiam a que os restringe e limita” (Dunker, 2019, p. 127).

Esse ódio instrumental revela-se tanto no clamor por uma liberdade de expressão calcada no direito de oprimir, nos ataques ao que consideram como discurso do politicamente correto e aos grupos minoritários que estão compreendidos por este, quanto no fetiche da nova direita, que encontra-se no ataque veemente ao Estado e no clamor por seu desmonte. Segundo Carapanã:

o estado que deve ser atacado não é aquele das máquinas de guerra, da repressão policial ou do desrespeito aos cidadãos. O Estado a ser desmontado é aquele que, segundo essa visão, concederia direitos demais – ou mesmo quaisquer direitos às pessoas ou grupos “errados”. Se o neoliberalismo

desmontou o estado de bem-estar social, a nova direita quer atacar o Estado como ente garantidor de direitos civis, direitos humanos (Carapanã, 2018, p. 36).

O avanço do projeto dessa nova direita busca colonizar as diversas esferas do Estado e da vida social, seja no âmbito dos costumes, das artes e, com especial virulência, da Educação. Outro ponto sensível desse desmonte é o ataque aos grupos precarizados em nossa sociedade: negros, LGBTQIA+, mulheres e afins.

Escola sem partido e a batalha contra a escola democrática

O projeto Escola sem Partido se colocou na última década como o principal lócus da batalha dessa nova extrema-direita, com fortes traços ideológicos, pelo controle hegemônico das escolas e o cerceamento da diversidade pedagógica e de perspectivas dentro do ambiente escolar.

É necessário salientar que, embora nos debruçemos acerca dos efeitos e resistências às pautas ultraconservadoras na atual conjuntura brasileira, não nos escapam do horizonte as condições estruturais e estruturantes da Educação no Brasil, em especial da escola pública e sua precariedade, seja devido à falta de vontade política e investimentos vindos de longa data, seja devido aos desafios que uma educação de massa interpôs às escolas desde a redemocratização. Acerca do projeto “Escola sem Partido”, o professor da Universidade Federal Fluminense (UFF) Fernando Penna salienta que

a grande questão em disputa é quem educa: a família e/ou a escola? Quais são os objetivos da educação? O movimento “Escola sem partido” defende que apenas a escola e a religião podem educar, e os professores devem se restringir a instruir os alunos com o único objetivo de qualificá-los para o trabalho. Tal assertiva qualifica o projeto como uma iniciativa que busca destruir o caráter educacional da escola e da sala de aula como espaço de debate e aprendizado para a vida (Penna, 2018, p. 111).

A partir desse contexto, entendemos a Educação enquanto um espaço de luta contra a barbárie e, ao fazermos, compreendemos, assim como Adorno (2020), o papel

central da Educação para elaborar e abordar de forma crítica as tensões provenientes dos processos de barbarização inerentes ao pacto social e ao processo civilizatório decorrente deste. Além disso, essa posição anti-barbarização se apresenta como uma questão central para pensarmos a educação em direitos humanos e seus desafios no contexto da realidade brasileira.

Essa centralidade ocorre, em grande medida, tanto pela questão histórica da formação da sociedade brasileira, forjada em estruturas que negaram a humanidade de grande parte de sua população em razão de seu passado escravista e posteriormente através das manifestações do racismo estrutural³ – além da forma como a necropolítica⁴ se tornou parte constituinte de como o Estado lidou e lida com os corpos e vidas dos ex-escravizados e seus descendentes –, quanto pela atual quadra histórica e seu aterrador cenário de violações de direitos e indiferença com relação à morte de centenas de milhares de vítimas da pandemia de coronavírus e outros tantos milhões de pessoas que se viram atiradas na mais absoluta miséria.

Essa quadra compreende-se apenas se pensarmos sua relação com a consolidação do neoliberalismo e a crise política que se instaurou a partir do esvaziamento do sentido emancipador presente nas jornadas de junho de 2013 e que culminaram com a ascensão de um governo ultrarreacionário no Brasil (Safatle, 2020; Safatle; Silva Junior; Dunker, 2021).

Nesse quadro, evidencia-se uma política baseada na lógica de vidas ameaçadas (Arroyo, 2019). Vidas ameaçadas, de homens e mulheres das classes populares, negros

3 Por racismo estrutural compreendemos o conjunto de fenômenos e condições sociais e históricas que normalizam desigualdades sociais, jurídicas e econômicas com base na discriminação sistemática de grupos racialmente identificados. O racismo enquanto tal não é uma simples ação individual de discriminação, ou uma característica reproduzida no âmbito de certas instituições, mas é passível de ser compreendido como estrutural, pois sua reprodutibilidade e manutenção enquanto prática social corrente está alinhada com o “funcionamento normal” da sociedade contemporânea (Almeida, 2019).

4 Apropriamo-nos aqui do conceito formulado por Achille Mbembe (2018) de uma biopolítica centrada na gestão da morte daqueles que são considerados descartáveis socialmente, seja por sua condição de classe, gênero, sexualidade ou etnia.

e negras, LGBTQIA+, entre outros grupos minoritários e subalternizados pelo e por falta do Estado. Vidas estas que estão – e estarão – presentes nas escolas e que redefinem o papel da Educação, da prática pedagógica e das respostas éticas dadas pelos educadores nesse contexto. Vidas ameaçadas, porque precarizadas e excluídas da dimensão ontológica de sua humanidade por serem entendidas como descartáveis, como “ralé” (Souza, 2017), pela política oficial e por grupos de interesse poderosos.

Desta feita, cabe-nos buscar, como práxis, uma educação que tenha como sustentáculo a luta contra a barbárie e se incline a uma pedagogia libertadora, crítica e democrática.

O ataque ao caráter educador da escola, função inalienável dessa instituição, além de evidenciar uma afronta à Constituição Federal, mostra claramente em que termos este projeto político visa consolidar o domínio da representação de um imaginário social dogmático e unilateralmente marcado pela retórica de extrema-direita. Esses grupos se capilarizaram pelas diversas esferas da vida social de setores das classes médias e populares através, sobretudo, das representações de ordem religiosa e das influências que estas exercem nos quadros de valores que referenciam a vida familiar.

A escola e o professorado colocam-se, para esse grupo, como um dos últimos bastiões de resistência e contra-discurso. Devido a essa percepção, interpõe-se a tentativa de colonização desse espaço através da alteração legislativa e instauração de um intenso clima de medo e denunciismo nas escolas.

O caráter educador e transmissor de valores democráticos é atacado pelos defensores do projeto, a partir de um discurso moralizador, ainda que se diga pretensamente neutro e defensor da diversidade de pensamento. Ao mesmo tempo, os professores são desmoralizados sob a alcunha de doutrinadores e agentes de uma pretensa hegemonia da esquerda que teria abandonado a estratégia revolucionária pela luta cultural.

Juntamente aos professores, as minorias – em especial LGBTQIA+, mulheres, negros e praticantes de concepções religiosas distintas do cristianismo – são alçadas como alvos prioritários, também no ambiente escolar, de um discurso que prega a homogeneização social e a supressão de qualquer alteridade fora dos padrões estabelecidos pelo entendimento de “normalidade” por parte dessa massa neoconservadora.

Mais do que renúncia ao tratamento de temas ligados à alteridade na escola, o que projetos como o “Escola sem Partido” visam é obliterar esses próprios modos de vida do ambiente escolar e, por extensão, dos diversos espaços que constituem a esfera pública.

Desta feita, ampliam a precariedade desses sujeitos e corpos, uma vez que excluem a possibilidade de reconhecimento destes. Entendemos, a partir de Butler, que “a precariedade implica um aumento da sensação de ser dispensável ou de ser descartado que não é distribuída por igual na sociedade” (Butler, 2018, p. 21). Essa distribuição desigual se dá a partir da forma como o “biopoder” (Foucault, 2001) normatiza e normaliza as formas de vida e as possibilidades de ser na sociedade. Afinal, “uma sociedade normalizadora é o efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida” (Foucault, 2001, p. 135). Em última instância, trata-se do papel do estado de “Fazer viver e deixar morrer” foucaultiano. Butler salienta “que as normas do humano são formadas por modos de poder que buscam normalizar determinadas versões do humano em detrimento de outras, fazendo distinções entre humanos e expandindo o campo do não humano conforme a sua vontade” (2018, p. 44).

A exclusão do caráter educador da escola, levantado anteriormente, e o ataque à possibilidade de se relatar a diversidade e problematizá-la em ambiente da escola a partir de denunciamentos baseados em discursos como o combate à “ideologia de gênero”, não afetam apenas a dimensão de valores, mas também a possibilidade de os educandos se apropriarem de uma dimensão crítica do saber e da percepção da universalidade de direitos e a diversidade das formas de vida. Longe de ser um atributo meramente racional, a criticidade é fruto dos atravessamentos afetivos que implicam os estudantes.

Narrativas do sofrimento, circuito de afetos e criticidade

Apreender e se situar frente ao fenômeno do avanço dos movimentos de caráter ultrareacionário passa por compreendermos que a política não é um espaço da racionalidade pura, mas sim, conforme nos aponta Vladimir Safatle (2016), a partir de sua leitura de Freud e dos frankfurtianos, que

a política é, em sua determinação essencial, um modo de produção de circuitos de afetos, da mesma forma como a clínica, em especial em sua matriz freudiana, procura ser dispositivo de desativação de modos de afecção que sustentam a perpetuação de configurações determinadas de vínculos sociais (Safatle, 2016, p. 39).

Os discursos segregacionistas dessa nova extrema-direita baseiam-se, em suma, numa instrumentalização abusiva da principal forma de afeto que circula na sociedade brasileira nos últimos tempos, o medo. A partir desse entendimento, enquanto educadores, não nos cabe apenas resistirmos a esse movimento, mas sim nos acercarmos de estratégias e ações, em vista de investirmos contra este fenômeno de exclusões, desmontes e cerceamentos de direitos.

Por afetos entendemos o conjunto de atravessamentos e implicações que inconscientemente nos são interpostos através dos sentidos nas relações com a alteridade. Segundo Safatle: “ser afetado é instaurar a vida psíquica através da forma mais elementar de sociabilidade que passa pela aisthesis e que, em sua dimensão mais importante, constrói vínculos inconscientes” (Safatle, 2016, p. 38).

Safatle também nos chama a atenção para o fato de que, para nos apercebermos de fato dos fenômenos sociais e de como as “expectativas emancipatórias” são bloqueadas e inviabilizadas, é necessário nos valermos da perspectiva freudiana da necessidade de compreendermos como esses afetos são produzidos e mobilizados socialmente.

Partindo da premissa de que o político se inscreve no âmbito da circulação de afetos e de que estes implicam percepções acerca das demandas e anseios e valores sociais, evidencia-se a necessidade de pensar o espaço escolar não só como um lócus do embate ideológico, mas especialmente como um espaço da vivência da dimensão afetiva.

Assim sendo, para que se efetive uma educação desbarbarizadora e investida de uma perspectiva decolonial, defendemos a premissa de que, ao contrário do que apregoa o projeto reacionário, a diversidade, os corpos precários e suas demandas devem se inscrever no interior das escolas.

Essa inscrição no espaço da Educação e das escolas deve-se dar seja na performatividade corpórea⁵ destes corpos e sujeitos precarizados, seja através da mobilização de narrativas de sofrimento e superação (Santos, 2014; 2019) que deem conta desses corpos e do sofrimento injusto a que estão submetidos. Alinhamo-nos aqui ao entendimento de Boaventura de Sousa Santos de que as narrativas são a linguagem preponderante das “permutas interculturais” (Santos, 2014). Essas permutas são, ao nosso ver, fundamentais para instaurar novos atravessamentos nos sujeitos a partir das histórias narradas. Segundo Santos:

[...] contar histórias gera um imediato e concreto sentido de copresença por meio do qual as experiências sociais que ocorrem em diferentes tempos, espaços e cultura se tornam mais facilmente acessíveis e inteligíveis, um tipo de copresença que não é possível atingir por meio da linguagem conceitual (Santos, 2014, p. 133).

Essa copresença, apontada por Santos, nos remete ao encontro com o outro, nas suas dores, demandas e em especial com a dimensão de seu sofrimento. Justamente pelos processos de barbarização se valerem da trivialização das vidas e das mortes dos sujeitos subalternizados no contexto da sociedade capitalista hodierna, é central interpor-se a mobilização de instrumentos como as narrativas de sofrimento e superação, enquanto formas de denúncia do sofrimento injusto e das condições de sua criação e reprodução.

Assim sendo, referimo-nos, a título deste capítulo, a estas narrativas do sofrimento e superação enquanto estratégias pedagógicas que mobilizem relatos, imagens e situações que exponham as circunstâncias de opressão e precariedade, e sejam pertinentes ao próprio espaço escolar, seja no âmbito social e/ou histórico.

⁵ Ao nos referirmos à performatividade corpórea, nos baseamos na releitura feita por Butler (2018) do conceito de performatividade de Gênero apresentado no livro “Corpos em aliança e a política das ruas”, que visa abarcar a condição dos corpos precários em sua luta de resistência e de reconhecimento através das manifestações e assembleias. A partir dessa releitura, entendemos aqui a performatividade corpórea enquanto atos corpóreos que enunciam, pela sua presença e ação, outras formas de vida, tensionando dessa forma as normas e reivindicando sua presença na esfera pública da qual se encontram apartados.

O que nos mobiliza a nos alinharmos à busca de práticas pedagógicas que visam instaurar novas formas de atravessamentos afetivos é o fato de entendermos que a criticidade, pensada como a capacidade de compreensão e avaliação de situações que envolvam um alto grau de complexidade, não se inscreve apenas na dimensão racional formal, mas perpassa pelos diferentes atravessamentos e consequentes circuitos de afetos que são instaurados junto aos sujeitos frente às situações e narrativas colocadas em perspectiva.

As narrativas de sofrimento e superação nos permitem instaurar novas circulações afetivas através do fomento dos elementos empáticos e do desamparo, promovendo, assim, a aproximação do educando com a experiência do sofrimento e da precariedade. Ainda que tenhamos em vista a impossibilidade de vivenciar a experiência do outro, é inegável a potencialidade dos atravessamentos possíveis junto aos educandos. Ao nos referirmos ao desamparo, nos baseamos na definição de Safatle:

o desamparo (Hilflosigkeit) tem algo de desabamento das reações possíveis de paralisia sem reação (como no caso da paralisia de terror dos animais) ou mesmo da extrema vulnerabilidade vinda do fato de estar fora de si, mas agora dependendo de um Outro que não sei como me responderá (Safatle, 2016, p. 51).

Desta feita, é o desamparo que, ao nos inserir em uma situação que foge ao nosso campo de experiência, possibilita-nos a abertura para o outro e a compreensão deste, uma vez que é esse desabamento que nos provoca estranhamento e, por fim, a despossessão de si promovido pelo outro.

As narrativas do sofrimento enquanto intervenção pedagógica nas aulas de História

Apresentaremos a seguir duas situações em que mobilizamos as narrativas de sofrimento e superação enquanto intervenção pedagógica para o tratamento de temas ligados ao ensino de História e a temas transversais como os direitos humanos. O primeiro relato remete a uma prática mobilizada nas aulas de História em uma escola estadual de Belo Horizonte e o segundo a partir de elementos coletados no

âmbito de nossa pesquisa de mestrado realizada junto a um grupo de estudantes da Educação Básica.

No ano de 2019, ao atuar como professor de História junto a duas turmas do 9º ano no período vespertino de uma escola estadual situada no bairro do Barreiro, em Belo Horizonte, foram exploradas diversas estratégias pedagógicas que mobilizassem narrativas do sofrimento e superação, tanto para apresentar conteúdos relacionados ao currículo, quanto temas relacionados a projetos interdisciplinares e situações que surgiam das demandas dos educandos.

Foram utilizados como materiais e estratégias pedagógicas desde a projeção comentada do filme *Nada de novo no front* (1979), que relata a vida de jovens soldados alemães que saem da escola direto para o front de batalha na Primeira Guerra Mundial – em que se pode acompanhar como a experiência vivida nesse conflito impacta os sujeitos através de um aterrador processo de desumanização, conflitos e perda do sentido de dignidade humana –, até a mobilização de depoimentos de vítimas torturadas no período da Ditadura Militar, assim como a utilização de leituras dramáticas⁶ de trechos do livro *É isto um homem?*, de Primo Levi (2018), entre outras narrativas e situações de intervenções pontuais ao longo das aulas, visando sensibilizar os educandos a partir das experiências e relatos trazidos pelos materiais, a fim de promover afetações que colocassem as situações presentes nesses materiais e documentos em perspectiva.

Tendo em vista a crítica freiriana à obsessão narrativa, à qual ele atribuíra ares de enfermidade no âmbito da educação bancária (Freire, 2019, p. 79), ao longo das intervenções realizadas, o narrar nunca foi pensado enquanto o relatar o alheio e o distante do educando de forma estática, mas justamente o contrário, a narrativa do sofrimento vislumbra implicar os educandos a partir das experiências relatadas e dialogar junto às suas vivências refletidas nessas situações de sofrimento e/ou injustiça.

⁶ Chamo de leitura dramática o ato de ler um texto de forma performática a fim de provocar o envolvimento afetivo dos ouvintes com o relato lido.

A título de mapeamento dos impactos dessas intervenções, uma questão proposta, ao final da última avaliação bimestral de 2019, solicitava que os alunos avaliassem o curso ministrado ao longo de 2019 e apresentassem impressões, críticas e momentos marcantes. Em um levantamento, a partir de respostas dadas pelos alunos do 9º ano, destacou-se, por parte destes, o papel dos momentos em que o professor narrou situações de vulnerabilidade, violência e injustiças, a fim de ilustrar temáticas ligadas aos conteúdos trabalhados e situações vividas em sala de aula.

Abaixo transcrevemos uma das reflexões apresentadas por uma das alunas do 9º ano:

Com essas aulas, eu aprendi a “sentir” a dor do outro, pela forma que o professor contava, me mobilizava a refletir sobre o que aconteceu e de como podemos mudar tanto o presente como o futuro. Me fez ter percepções políticas e até mesmo de vida, como respeitar o outro independente de sua religião, posição política, opção sexual e etnia. O momento que mais me marcou foi o filme “Nada de novo no front” que me fez refletir desde pequenas coisas como estudar, até as mais graves, como matar pessoas pelo simples fato de ser ensinado a ser nacionalista e patriota.

Assim como o relato acima, outros educandos apontaram o quanto que essas abordagens os marcaram e como, a partir desses atravessamentos, mobilizaram-se de forma crítica para compreender as causas e consequências que provocaram as situações relatadas. Esses atravessamentos mobilizaram de forma decisiva a criticidade dos educandos e suas percepções da realidade e da historicidade, destacando-se a capacidade de reconhecimento da alteridade.

Assim como em nossa prática enquanto professor da Educação Básica, em nossa pesquisa de mestrado, junto ao PROMESTRE FaE/UFMG,⁷ buscamos propor uma nova metodologia para promover a educação em Direitos Humanos a partir da

7 NANÔ, João Paulo L. Da Barbárie ao encontro: os desafios de repensar a educação em direitos humanos em tempos de pandemia. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência). Faculdade de Educação. UFMG. 2021.

mobilização de narrativas e reflexões durante sessões de conversação.⁸ Dividimos nossa intervenção em quatro momentos: Aproximação, Sensibilização, Reflexão e Síntese. Cada momento propiciando um conjunto de temas e ponderações a partir dos materiais e associações livres⁹ provenientes das circulações de fala entre o grupo de estudantes participantes. Ao longo do encontro “Sensibilização”, mobilizamos dois documentos que havíamos selecionado para que pudessem servir de motor para a circulação de falas. O primeiro deles tratava-se da “Lei de proteção do sangue e da honra alemã”, que versava acerca da proibição, anulação e punições referentes a casamentos e relações sexuais entre alemães e judeus. O segundo documento utilizado foi a “Lei da Cidadania”, que restringiu a cidadania plena na Alemanha nazista apenas aos designados como puros de sangue (arianos). Os documentos tiveram as referências a alemães, judeus, Reich e Alemanha suprimidas para que os participantes fizessem a conexão com a exceção nazista a partir da interpretação do conteúdo racista e segregacionista das leis.

8 Valemo-nos das Conversações como instrumento de intervenção pedagógica junto ao grupo focal. Esse método da clínica psicanalítica se constitui na sessão da palavra, na aposta da produção de saberes e do inédito, a partir da “associação livre” coletivizada e do processo de livre circulação das falas e ideias em um coletivo (Ferreira, 2018; Miranda, 2020). Segundo Margarete Parreira Miranda e Ana Lydia Santiago, as conversações seriam um dispositivo clínico criado pelo psicanalista Jacques-Alain Miller. As conversações enquanto um instrumento metodológico podem ser encaradas enquanto uma pesquisa-intervenção (Santiago, 2008 *apud* Ferreira, 2018), por esta visar implicar-se no sujeito a partir do dito e do não dito, para além da mera constatação de um fenômeno. O método não tem a pretensão de ser uma terapia, pois, segundo Silva (2020), este não se concentraria no entorno das dificuldades do sujeito ou da busca do alívio deste a partir da fala, mas debruçar-se-ia acerca de como cada sujeito implicado no processo da conversação se organizaria para lidar com suas questões.

9 Segundo Ferreira (2018), a “associação livre” é um método da clínica psicanalítica, constituído por Freud, que se baseia no livre curso de ideias e associações por parte dos sujeitos, em que o fluxo das conexões e significantes se sucedem na fala, sem que a estes sejam interpostos nenhum tipo de censura, ainda que estes não tenham um vínculo ou importância direta com o dito anteriormente. O que importa é justamente a sucessão dos significantes, imagens, memórias e associações que são mobilizadas. É desta livre associação e de sua coletivização que o saber inédito e a sua elaboração podem surgir na prática das conversações.

Frente ao exposto acima, após a leitura, foi solicitado aos jovens que tecessem comentários acerca dos documentos e que procurassem identificar o período a que pertenceriam. Em poucas falas, os jovens logo identificaram que se trataria de documentos do período da Segunda Guerra Mundial, mais precisamente ligados ao regime nazista na Alemanha. Ainda que tenham identificado corretamente o período e a qual grupo político estariam ligadas essas leis, seu conteúdo causou forte impacto nos jovens. A partir dessa evidência, cabe a nós, professores de História ou não, refletirmos sobre a necessidade de darmos concretude aos temas relativos à barbárie em sala de aula, seja no âmbito dos relatos, seja cotejando documentos e legislações que consolidassem as visões segregacionistas e as violações à pessoa humana em regimes totalitários como o nazismo alemão.

Após a leitura e a discussão preliminar da natureza e origem do documento, foi pedido para que os participantes refletissem e verificassem se seria possível relacioná-los às discussões que estávamos realizando até então.

Um dos estudantes trouxe para a discussão, em sua fala, a divisão entre humanos e sub-humanos trazidas nos textos, e de como esses aspectos minavam a possibilidade de se fazer valer os elementos de dignidade humana colocados em relevo pelos participantes, como por exemplo as liberdades e a questão do respeito. Em sequência, outra estudante toma a palavra:

Estudante 1: [...] esse documento, ele traz pra gente muito sobre o que a gente discutiu hoje sobre respeito e dignidade humana, né? E querendo ou não, o movimento nazista foi um movimento contra dignidade humana. Um movimento onde, tipo assim: “eu sou melhor que você, tá bem?” E tem algo muito brutal na história humana, querendo ou não, [...] isso remete muito ao que a gente conversou hoje sobre respeito, sobre direito à liberdade, direito à expressão e também sobre o que a gente conversou sobre a dignidade em si.

Ao trazermos documentos relativos à legislação racial na Alemanha nazista, visávamos instigar este olhar para a dimensão da dignidade humana. Após as falas dos jovens, procuramos amarrar em nossa explicação o papel das legislações e normativas como espaços de disputa e consolidação de visões acerca da dignidade humana. Houve aqui

a tentativa de explicar questões que sobressaíram algumas vezes nas falas dos jovens, quais sejam: “Por que as pessoas fazem isso? Por que são racistas?” Procuramos apontar os aspectos institucionais e estruturais em que se inseririam as ações dos racistas e preconceituosos em geral. Aqui procuramos também trazer o caminho inverso do que se costuma discutir no âmbito das legislações na prática de ensino dos direitos humanos. Antes de apresentar documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, intentamos apresentar legislações de exceção e, em um segundo momento, conforme passaremos a descrever agora, procuramos, através do relato do escritor Primo Levi sobre parte de sua vivência em Auschwitz, dar voz e corporeidade para os efeitos de normativas que instituem divisões abissais entre o que consideram um humano pleno e os sub-humanos.

Selecionamos partes do capítulo “No fundo” do livro *É isto um homem* (2018) do escritor Primo Levi, em que este narra sua chegada ao campo de concentração, as humilhações e o processo a que os condenados (Häftling) dos campos estavam sujeitos. Levi atenta, em seu relato, para o caráter duplo do significado do termo “campo de extermínio”, fazendo alusão tanto aos processos de eliminação dos corpos, quanto à destruição das subjetividades e identidades dos judeus e outros grupos encaminhados para estes campos de morte.

O texto não foi apenas projetado para os participantes, mas também procurou-se fazer uma leitura “dramática”, buscando dar ênfase a pontos específicos, criando, dessa forma, uma atmosfera de tensão, reflexão e desamparo. Abaixo, reproduzimos os excertos trabalhados:

“NO FUNDO”

Levi, Primo, *É Isto um Homem?*

A viagem levou uns vinte minutos. O caminhão parou; via-se um grande portão e, em cima do portão, uma frase bem iluminada (cuja lembrança ainda hoje me atormenta nos sonhos): ARBEIT MACHT FREI — o trabalho liberta.

Descemos, fazem-nos entrar numa sala ampla, nua e fracamente aquecida. Que sede! O leve zumbido da água nos canos da calefação nos enlouquece:

faz quatro dias que não bebemos nada. Há uma torneira e, acima, um cartaz: proibido beber, água poluída. Besteira: é óbvio que o aviso é um deboche. “Eles” sabem que estamos morrendo de sede, botam-nos numa sala, há uma torneira e Wassertrinken verboten. Bebo, e convido os companheiros a beber também, mas logo cuspo fora a água: está morna, adocicada, com cheiro de pântano.

Isto é o inferno. Hoje, em nossos dias, o inferno deve ser assim: uma sala grande e vazia, e nós, cansados, de pé, diante de uma torneira gotejante mas que não tem água potável, esperando algo certamente terrível, e nada acontece, e continua não acontecendo nada. Como é possível pensar? Não é mais possível; é como se estivéssemos mortos. Alguns sentam no chão. O tempo passa, gota a gota.

[...]

Ao toque de sino, o campo escuro vai acordando. De repente, a água sai fervendo das duchas — cinco minutos divinos. Logo, porém, irrompem quatro pessoas (os barbeiros, talvez), que, à força de gritos e empurrões, nos mandam, molhados e fumegantes, para a gélida sala ao lado. Lá, outros tipos atiram-nos, berrando, sei lá que trapos esfarrapados e nos socam na mão uns sapatões de sola de madeira. Não temos nem o tempo de compreender, e já nos encontramos ao ar livre, na neve azulada e gelada do amanhecer, e, nus e descalços, com nossa trouxa na mão, devemos correr até outro barraco, a uns cem metros de distância. Lá, podemos vestir-nos.

Ao terminar, cada qual fica em seu canto, sem ousar levantar o olhar para os demais. Não há espelhos, mas a nossa imagem está aí na nossa frente, refletida em cem rostos pálidos, em cem bonecos sórdidos e miseráveis. Estamos transformados em fantasmas como os que vimos ontem à noite.

Pela primeira vez, então, nos damos conta de que a nossa língua não tem palavras para expressar esta ofensa, a aniquilação de um homem. Num instante, por intuição quase profética, a realidade nos foi revelada: chegamos ao fundo. Mais para baixo não é possível. Condição humana mais miserável não existe,

não dá para- imaginar. Nada mais é nosso: tiraram-nos as roupas, os sapatos, até os cabelos; se falarmos, não nos escutarão — e, se nos escutarem, não nos compreenderão. Roubarão também o nosso nome, e, se quisermos mantê-lo, deveremos encontrar dentro de nós a força para tanto, para que, além do nome, sobre alguma coisa de nós, do que éramos.

Bem sei que, contando isso, dificilmente seremos compreendidos, e talvez seja bom assim. Mas que cada um reflita sobre o significado que se encerra mesmo em nossos pequenos hábitos de todos os dias, em todos esses objetos nossos, que até o mendigo” mais humilde possui: um lenço, uma velha carta, a fotografia de um ser amado. Essas coisas fazem parte de nós, são algo como os órgãos de nosso corpo; em nosso mundo é inconcebível pensar em perdê-las, já que logo acharíamos outros objetos para substituir os velhos, outros que são nossos porque conservam e reavivam as nossas lembranças.

Imagine-se, agora, um homem privado não apenas dos seres queridos, mas de sua casa, seus hábitos, sua roupa,, tudo, enfim, rigorosamente tudo que possuía; ele será um ser vazio, reduzido a puro sofrimento e carência, esquecido de dignidade e discernimento — pois quem perde tudo, muitas vezes perde também a si mesmo; transformado em algo tão miserável, que facilmente se decidirá sobre sua vida e sua morte, sem qualquer sentimento de afinidade humana, na melhor das hipóteses considerando puros critérios de conveniência. Ficará claro, então, o duplo significado da expressão “Campo de extermínio”, bem como o que desejo expressar quando digo: chegar no fundo.

Häftling: aprendi que sou um Häftling (detido, prisioneiro, condenado). Meu nome é 174.517; fomos batizados, levaremos até a morte essa marca tatuada no braço esquerdo. (Levi, 2018, p. 25-33).

O resultado inicial do que podemos chamar de “performance” foi um longo silêncio. Este só foi quebrado por dois estudantes, que rememoraram uma atividade, em que havíamos trabalhado esse texto durante as aulas de História anos antes, e o impacto que o texto lhes causou. Uma das estudantes reportou no chat do programa que utilizamos para o encontro que “precisava de tempo para digerir” o que acabara de

ouvir. Ruth, logo em seguida, afirma que “estava chocada até agora”. Frente a essa fala, perguntamos como este texto estava reverberando entre eles. Nesse momento, outra aluna retoma a fala:

Estudante 1: O choque é de indignidade, do que as pessoas judias passaram, sabe? Só por causa da crença, da religião delas, elas sofreram tudo isso. E aí moço falando que a roupa que... ele... tirar a roupa dele e essa coisa dele tomar um banho, acho que foi que... dá da torneira e a do banho foi assim, a parte que mais me deixou chocada e triste por ele e por outras pessoas terem passado por isso, sabe? Aí na hora que... no final ele falou que o nome dele é só um número... Enquanto você tava lendo, eu fiquei assim: gente não acredito até agora que isso realmente aconteceu, sabe? Que teve uma época que as pessoas realmente viveram isso, sabe? As pessoas judias... Não consigo acreditar como que alguém podia ser tão ruim, tão sem coração e sem ter respeito pelos outros para fazer essas coisas... com os judeus, como o Hitler fez. Não consigo imaginar isso acontecendo, sabe? Isso parece que não é verdade, tão horrível que é!

Estudante 2: É muito triste ver esse relato e saber que aconteceu com milhares de pessoas e... como que eu posso falar? Eu falei que precisava de um tempo para digerir porque é um texto que [...] quando você para realmente pra analisar, mexe muito comigo. Quando eu parei, realmente assim, que você tava lendo, [...] eu fui analisando e mexeu muito comigo, porque a pessoa... ele perdeu literalmente tudo, ele perdeu quem ele é. Ele não é mais... ele foi denominado nada. Tiraram dele o direito de ser humano. Então eu acho que isso é muito triste. E a pessoa ter essa consciência que ela está ali... que não está sendo nada. Nossa! É muito pesado, meu Deus... [...] Infelizmente aconteceu, né? Isso nos mostra até onde a humanidade pode se acometer (sic). Não dá para entender o que se passa na cabeça de quem está fazendo isso. Não sei se deu para entender? Mas é mais ou menos esse... essa linha que eu segui: perder tudo. Porque tanto na primeira aula, não sei se vocês lembram, eu falei que eu... luto entre aspas, muito para poder ser quem eu sou, ter autonomia sobre mim e eu me colocando

no lugar dessa pessoa perderia tudo que eu prezo, então seria muito vazio...

As duas intervenções acima enunciam um extremo desconforto, um desamparo frente a uma situação de privação total de dignidade. As falas carregadas de atravessamentos e de um forte caráter de indignação e incredulidade frente ao relatado as levou a questionar o que torna tal brutalidade possível. Como processos barbarizantes como Auschwitz são possíveis? Mais do que isso, há uma tentativa de aproximação da experiência relatada e as implicações a que se sujeitam os indivíduos enquadrados na extrema precariedade (Butler, 2019; 2018).

A incredulidade dessas estudantes mobilizaram os outros a trazer uma outra perspectiva para a discussão, suas falas jogam luz para os processos de barbarização presentes hoje:

Estudante 3: Queria só comentar um pouco sobre a reação, tanto da Estudante 1 quanto da Estudante 2, de incredulidade. E assim, é algo que acontece infelizmente, algo terrível, mas é algo que tá acontecendo hoje em dia mesmo. É algo que, infelizmente, a gente não tem como simplesmente ignorar ou agir como se não tivesse acontecendo. Não tô dizendo que é algo que elas fizeram, mas me admira um pouco uma pessoa... vê uma situação assim e falar: “eu não acredito que isso possa estar acontecendo.” Porque isso tá! O dia todo, todos os dias! Isso é uma coisa que já aconteceu no nosso país... tá acontecendo no nosso país também! Tá acontecendo em vários outros países, que às vezes a gente e nem ouve falar também... Mas é uma realidade infeliz. Mas ainda é a nossa realidade! E cabe a nós lutar ao máximo que a gente puder contra ela, né!? Lutar o que a gente puder fazer para que possa mudar essa realidade, né!?

Estudante 4: Pior ainda pensar que no nosso país tem gente que ainda concorda com essas torturas. Concorda com essas torturas com pessoas assim, com essas coisas. Pior que depois de quase cem anos disso, ainda tem gente que concorda.

Ao trazer a relevo o caráter constante dos processos de barbarização na sociedade brasileira, trouxeram à discussão os discursos que legitimam a segregação e os

fascismos sociais (Santos, 2014) e o fato destes continuarem presentes. A fala da Estudante 3 ecoa uma premissa central para se pensar os direitos humanos a partir de uma perspectiva contra-hegemônica (Santos, 2014; 2019), uma vez que, segundo a perspectiva de Boaventura de Sousa Santos, os direitos contra-hegemônicos se constituiriam e se renovariam nas lutas contra a opressão e o sofrimento injusto, nas mobilizações individuais e coletivas frente à negação dos sujeitos e suas formas de vida. Há uma mudança de chave importante por esse tema trazido a relevo pela Estudante 3. Enquanto as duas primeiras buscavam uma aproximação com os sentidos, ou melhor, os sem-sentidos da experiência de implosão do ser e de sua subjetividade a partir da máquina de morte e necropolítica (Mbembe, 2018) do nazifascismo, esta última nos atentou para o “quefazer” (Freire, 2019), ou seja, a partir de um movimento de reflexão e ação, em suma, da dimensão de práxis combativa, A Estudante 3 indica um sentido a ser adotado frene aos processos de desumanização.

Esse saber que emerge desse “quefazer” e do entendimento da contemporaneidade da barbárie, por parte das duas últimas intervenções, mobilizaram-nos a trazer um novo material para discussão. O intuito era de nos valermos dos atravessamentos provocados tanto pela legislação racial nazista, quanto pelo relato de Primo Levi, para deslocar o enquadramento da precariedade para a realidade da necropolítica no Brasil. Tal qual a leitura dramática utilizada no excerto do livro *É isto um homem?* (2018), nos valemos da mesma estratégia para ler uma reportagem publicada pelo jornal *El País*, acerca do massacre de Jacarezinho ocorrido em maio de 2021 nesta comunidade no Rio de Janeiro que vitimou vinte e sete jovens e um policial, e tornou-se o maior massacre perpetrado pela polícia brasileira já registrado.

Ao fim e ao cabo dessas discussões, a conexão entre tempos históricos distintos fez emergir um novo espaço de experiência e saberes novos, como o entendimento da necessidade de compromisso na luta contra a opressão e a violência desmedida. Assim como fez de se repensar como normalizamos a morte dos corpos que estão além da linha abissal (Santos, 2014; 2019), que estão para além da linha ontológica colonial (Maldonado-Torres, 2019), que impõe uma gestão necropolítica (Mbembe, 2018) aos corpos negros e pobres nas periferias do Brasil.

Ações como essa que instauram novas circulações afetivas e possibilidades de reconhecimento se alinham com a perspectiva de Butler de que

é apenas por meio de uma abordagem crítica das normas de reconhecimento que podemos começar a desconstruir esses modos mais perversos de lógica que sustentam formas de racismo e antropocentrismo. E é apenas por meio de uma forma insistente de aparecer precisamente quando e onde somos apagados que a esfera da aparência se rompe e se abre de novas maneiras (Butler, 2018, p. 44).

É importante salientar que narrativas, por si só, não dão conta de reverter o atual cenário de tendência segregacionista, mas preparam o terreno para a viabilidade, no espaço da escola, da presença e performatividade de diferentes formas de vida, assim como põem em perspectiva a historicidade dos fenômenos e a necessidade de se contrapor a formas de cerceamento que estruturam nossa sociedade contemporânea.

Concluindo

No presente capítulo, procuramos refletir sobre como a potencialidade de práticas no ensino de História que dialoguem com os sujeitos e relações educacionais presentes no ambiente escolar estão sendo abertamente ameaçadas pelo avanço ideológico de uma verdadeira cruzada ultrarreacionária de poder, encarnada pelos rescaldos do governo bolsonarista e por projetos como o “Escola sem partido”.

Como exemplo das potencialidades da função da escola e de práticas mobilizadas no contexto das aulas de História no despertar de uma criticidade e da compreensão da historicidade dos fenômenos, mostramos a força das narrativas de sofrimento e superação, mobilizadas a partir de fontes históricas e temas que tratassem da vulnerabilidade humana. Tentamos enfatizar ainda que tal criticidade não se reduz a um conjunto frio de operações estritamente racionais, mas também que ela é fruto dos atravessamentos afetivos que implicam os estudantes, de modo a promover a resistência e mesmo a existência dos corpos precários, a fim de salvaguardar uma educação democrática e emancipadora.

Através das narrativas, o desamparo e os atravessamentos incitados por estas, vislumbramos uma estratégia efetiva de promoção da criticidade junto aos educandos e à possibilidade da consolidação de uma escola plural e emancipadora e voltada para os direitos humanos.

O espírito que nos guia enquanto educadores é o mesmo que anima a luta pela existência dos corpos precários tão bem descrita por Butler: “para aqueles apagados ou rebaixados pela norma que se espera que incorporem, a luta se torna uma batalha corpórea por condição de reconhecimento, uma insistência pública em existir e ter importância.” (Butler, 2018, 44).

Referências

ADORNO, Theodore. *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

ADORNO, Theodore; HORKHEIMER, Max. *A dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.

ARROYO, Miguel. *Vidas Ameaçadas*: exigências-respostas éticas da educação e da docência. Petrópolis: Vozes, 2019.

BUTLER, Judith. *Corpos em aliança e a política das ruas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. *Quadros de Guerra*: quando a vida é passível de luto? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

CARAPANÃ. A nova direita e a normalização do nazismo e do fascismo. In: SOLANO, Esther (org.). *O ódio como política*. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 33-40.

DUNKER, Christian. Psicologia das massas digitais e análise do sujeito democrático. In: ABRANCHES, Sérgio et al. *Democracia em risco*: 22 ensaios sobre o Brasil de hoje. São Paulo: Cia das Letras, 2019. p. 116-135.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I*: a vontade de Saber. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FERREIRA, Tânia. Pesquisa em psicanálise: a conversação e a pesquisa clínica como ofertas da palavra – a aposta na intervenção subjetiva. **In:** FERREIRA, Tânia; VORCARO, Angela. *Pesquisa e psicanálise: do campo a pesquisa*. Autêntica: Belo Horizonte, 2018. p. 129-151.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREUD, Sigmund. Psicologia das massas e análise do eu. **In:** FREUD, Sigmund. *O mal-estar na cultura*. Autêntica: Belo Horizonte, 2020

FREUD, Sigmund. *Totem e Tabu*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LEVI, Primo. *É isto um homem?* Rio de Janeiro: Rocco, 2018.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Da colonialidade dos Direitos Humanos. **In:** MARTINS, Bruno Sena; SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.) *O pluriverso dos Direitos Humanos: A diversidade das lutas pela dignidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 93-120.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MIRANDA, Cássio Eduardo Soares. Psicanálise aplicada à educação e formação de professores: a conversação como metodologia de pesquisa-intervenção **In:** VOLTONI, Rinaldo; GURSKY, Rose. *Retratos da pesquisa em psicanálise e educação*. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020. p. 128-153.

NADA de novo no front. Direção: Delbert Mann. Produção: Norman Rosemont Productions. EUA/Reino Unido. Nova York: CBS, 1979. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=446iX966tY0>. Acesso em: 22 set. 2023.

PENNA, Fernando. O discurso reacionário de defesa de uma 'escola sem partido'. **In:** SOLANO, Esther (org.). *O ódio como política*. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 109-114.

SAFATLE, Vladimir. Bolsonaro se vê à frente de uma revolução em marcha e não vai parar. *Carta Capital*, São Paulo, 27 abr. 2020.

SAFATLE, Vladimir. *O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo*. São Paulo: Autêntica, 2016.

SAFATLE, Vladimir; SILVA JR., Nelson da; DUNKER, Christian. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

Santos, Boaventura de Souza (Org.). **O pluriverso dos Direitos Humanos**: a diversidade das lutas pela dignidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, Grimberg Dailli. Cinema e relatos de vida: a conversação como uma proposta metodológica na educação de jovens e adultos. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2020.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

ŽIŽEK, Slavoj. Os intelectuais e a paixão pela catástrofe. **Revista IHU online**, 12 abr. 2012.



Sobre os autores

Ângela Aparecida Ferreira

é licenciada e bacharel em História pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas); mestre em Educação e Docência pelo Programa de Mestrado Profissional (Promestre) da Faculdade de Educação (FaE), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Daniel Fernando do Carmo

é graduado em Artes Visuais pela Escola Guignard da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Graduado em História pelo Centro Universitário de Belo Horizonte (UniBH). Especialista em História da Cultura e da Arte pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Educação e Docência pelo Programa de Mestrado Profissional (Promestre) da Faculdade de Educação (FaE), UFMG. Professor, Artista visual e escritor.

Elaine Costa Aguiar

é licenciada em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e em Ciência das Religiões pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá. Mestre em Educação e Docência pelo Programa de Mestrado Profissional (Promestre) da Faculdade de Educação (FaE), UFMG. Professora de História das redes municipais de Belo Horizonte e Contagem.

Fernanda Gabriella Silva Ribeiro

é licenciada em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Mestre em Educação e Docência pelo Programa de Mestrado Profissional (Promestre) da Faculdade de Educação (FaE), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora, pesquisadora e artista de rua.

Flávia Regina de Oliveira Chaves

é graduada em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Especialista em “História e Cultura Afro-Brasileira” pela PUC-Minas. Capacitada pelo Curso de Formação de Professores na Temática das Culturas e Histórias dos Povos Indígenas (CUPI) ofertado pela Faculdade de Educação da UFMG. Mestre em Educação e Docência pelo Programa de Mestrado Profissional (Promestre) da FaE/UFMG. Professora de História da Rede Municipal de Belo Horizonte e integrante da Coordenação Ampliada do Núcleo de Estudo das Relações Étnico-Raciais. Idealizadora do perfil <https://www.instagram.com/tematicasindigenas/>.

João Paulo Lisboa Nanô

é graduado e licenciado em História pela Universidade de São Paulo (USP), mestre em Educação e Docência pelo Programa de Mestrado Profissional (Promestre) da Faculdade de Educação (FaE), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor tutor junto ao grupo TEIA/FaE/UFMG e integrante do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LABEPEH/FaE/UFMG). Foi coordenador e pesquisador ligado ao Projeto Escola Cidadã da Secretaria Municipal de Educação de Ibitaré, MG (2017-2018). Professor de História na Rede Municipal de Belo Horizonte, MG, e na Rede Municipal de Ibitaré, MG.

Maria Renata Teixeira Brandão

é graduada em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); mestre em Educação e Docência pelo Programa de Mestrado Profissional (Promestre) da Faculdade de Educação (FaE), UFMG. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

Pablo Luiz de Oliveira Lima

licenciado, mestre e doutor em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor associado IV do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Faculdade de Educação da UFMG, atuando nos cursos de História (Licenciatura),

Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI), Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO) e Pedagogia. Professor permanente da linha de pesquisa em Educação, Ensino e Humanidades no Programa de Mestrado Profissional (Promestre) da FaE/UFG. Coordenador do Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Ensino de História (LABEPEH/FaE/UFG), do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Museal, Histórica e Científica (GEEMC/FaE/UFG), do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pensamento Complexo (NEPPCOM/FaE/UFG) e integrante dos grupos de pesquisa Filosofia, História e Teoria Social (Universidade Federal de Alfenas) e Historicamente (FaE/UFG).

Paulo Emílio Bittencourt

é licenciado em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Educação e Docência pelo Programa de Mestrado Profissional (Promestre) da Faculdade de Educação (FaE), UFG. Professor de História da Educação Básica do Estado de Minas Gerais.

Raquel Mello de Souza

licenciada em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Especialista em História da África e Culturas Afro-Brasileiras pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Educação e Docência pelo Programa de Mestrado Profissional (Promestre) da Faculdade de Educação (FaE), UFG.

Wenderson dos Santos Couto

licenciado em História pela Fundação Comunitária de Ensino Superior de Itabira (UNIFUNCESI). Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Mestre em Educação e Docência pelo Programa de Mestrado Profissional (Promestre) da Faculdade de Educação (FaE), Universidade Federal de Minas Gerais

A Editora Selo FaE acolhe textos de professores,
estudantes, egressos e técnico-administrativos
da Faculdade de Educação, especialmente
aqueles produzidos no âmbito
das atividades acadêmicas.

Este livro foi publicado com o apoio da Fundação
de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
(FAPEMIG) – Processo APQ-04927-23.

A presente edição foi composta em caracteres
Impact, Lora e Inter.

Edital Coletâneas

