

**ANTONIA VALTÉRIA MELO ALVARENGA  
JOÃO BATISTA VALE JÚNIOR  
THIAGO NUNES SOARES  
(ORGS.)**

**HISTÓRIA EM EXPERIÊNCIAS  
SIGNIFICATIVAS: POLÍTICAS EDUCACIONAIS  
E ENSINO DE HISTÓRIA**



**VOL. I**



**EdUESPI**

**Antonia Valtéria Melo Alvarenga  
Thiago Nunes Soares  
João Batista Vale Júnior  
(Orgs.)**

**HISTÓRIA EM EXPERIÊNCIAS  
SIGNIFICATIVAS: POLÍTICAS  
EDUCACIONAIS E ENSINO DE  
HISTÓRIA**



## UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI

**Evandro Alberto de Sousa**  
Reitor

**Jesus Antônio de Carvalho Abreu**  
Vice-Reitor

**Mônica Maria Feitosa Braga Gentil**  
Pró-Reitora de Ensino de Graduação

**Josiane Silva Araújo**  
Pró-Reitora Adj. de Ensino de Graduação

**Raurys Alencar de Oliveira**  
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

**Fábia de Kássia Mendes Viana Buenos Aires**  
Pró-Reitora de Administração

**Rosineide Candeia de Araújo**  
Pró-Reitora Adj. de Administração

**Lucídio Beserra Primo**  
Pró-Reitor de Planejamento e Finanças

**Joseane de Carvalho Leão**  
Pró-Reitora Adj. de Planejamento e Finanças

**Ivoneide Pereira de Alencar**  
Pró-Reitora de Extensão, Assuntos Estudantis e Comunitários

**Marcelo de Sousa Neto**  
Editor da Universidade Estadual do Piauí



**GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ**  
**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI**



Rafael Tajra Fonteles **Governador do Estado**  
Themístocles de Sampaio Pereira Filho **Vice-Governador do Estado**  
Evandro Alberto de Sousa **Reitor**  
Jesus Antônio de Carvalho Abreu **Vice-Reitor**

**Conselho Editorial EdUESPI**

Marcelo de Sousa Neto **Presidente**  
Algemira de Macedo Mendes **Universidade Estadual do Piauí**  
Antonia Valtéria Melo Alvarenga **Academia de Ciências do Piauí**  
Antonio Luiz Martins Maia Filho **Universidade Estadual do Piauí**  
Artemária Coêlho de Andrade **Universidade Estadual do Piauí**  
Cláudia Cristina da Silva Fontineles **Universidade Federal do Piauí**  
Fábio José Vieira **Universidade Estadual do Piauí**  
Hermógenes Almeida de Santana Junior **Universidade Estadual do Piauí**  
Laécio Santos Cavalcante **Universidade Estadual do Piauí**  
Maria do Socorro Rios Magalhães **Academia Piauiense de Letras**  
Nelson Nery Costa **Conselho Estadual de Cultura do Piauí**  
Orlando Maurício de Carvalho Berti **Universidade Estadual do Piauí**  
Paula Guerra Tavares **Universidade do Porto - Portugal**  
Raimunda Maria da Cunha Ribeiro **Universidade Estadual do Piauí**

---

Marcelo de Sousa Neto **Editor**  
Autores **Revisão**  
Antonia Valtéria Melo Alvarenga **Capa / Diagramação**  
Editora e Gráfica UESPI **E-book**

H673 **História em experiências significativas [recurso eletrônico]:**  
políticas educacionais e ensino de História, Vol.I / Antonia  
Valtéria Melo Alvarenga, Thiago Nunes Soares, João Batista  
Vale Júnior, organizadores. – Teresina: EdUESPI, 2023.  
E-book.

ISBN: 978-65-88108-76-5

1. História - Ensino. 2. Estágio Supervisionado. 3. Políticas  
Educacionais. I. Alvarenga, Antonia Valtéria Melo. II. Soares,  
Thiago Nunes. III. Vale Júnior, João Batista. IV. Título.

CDD: 907

Ficha Catalográfica elaborada pelo Serviço de Catalogação da Universidade Estadual do Piauí - UESPI  
Nayla Kedma de Carvalho Santos (Bibliotecária) CRB 3a Região / 1188

**Editora da Universidade Estadual do Piauí - EdUESPI**  
Rua João Cabral • n. 2231 • Bairro Pirajá • Teresina-PI  
Todos os Direitos Reservados

## SUMÁRIO

<b>Apresentação.....</b>	<b>08</b>
<b>O patrimônio cultural ensinado: um olhar sobre questões conceituais em livros didáticos de História no Brasil.....</b>	<b>18</b>
Ana Lúcia do Nascimento Oliveira Jaime Guimarães de Lima Júnior Jonas Clevison Pereira de Melo Júnior	
<b>Sobre as peças que compõem o mosaico: as mulheres e as relações de gênero nos livros didáticos de História .....</b>	<b>64</b>
Miguel Vinicius da Silva Moura Joseanne Zingleara Soares Marinho.	
<b>Notas sobre Ensino de História, estudos afrocentrados e extensão: relato de uma experiência na UNILAB .....</b>	<b>96</b>
Fábio Eduardo Cressoni Renata Zanóbio	
<b>Educação Histórica: a prática curricular de ensino como espaço de construção do conhecimento histórico. ....</b>	<b>118</b>
Eloy Barbosa de Abreu	

- A naturalização da exclusão educacional:** um relato sobre os impactos da pandemia no cenário escolar de Pernambuco. .... 130  
Adriana Maria Paulo da Silva  
Lucas Victor Silva
- Oficinas de história e cultura indígena nas escolas:** ação extensionista e articulação da pesquisa e ensino 163  
Ivana Aparecida da Cunha Marques  
Bruna Letícia da Silva Massuia  
Éder da Silva Novak
- Estudo e problematização da cultura material enquanto lugar privilegiado para a produção do conhecimento e o ensino de História** ..... 192  
Eduardo Augusto de Santana
- Estágio supervisionado em história na Unidade Integrada Deputado Alexandre Costa–Caxias–MA:** alguns apontamentos.....234  
Evandro Lopes da Silva  
José de Arimatéia Torres Silva  
Antonia Valtéria Melo Alvarenga
- O (re) fazer-se educadora do/no patrimônio contemporâneo:** ensaios sobre meus possíveis e impossíveis ofícios junto ao IPHAN-PI..... 257  
Cícera Patrícia Alcântara Bezerra



**Pesquisa, Ensino da História e Educação à Distância:**  
entre as modificações historiográficas e a formação do  
profissional da história na era digital .....298

Giselda Brito Silva  
Luciene Santos Pereira da Silva

**A espiral do abandono:** hibridização do Ensino de  
História, Darwinismo Tecnológico e Social no contexto  
pandêmico do capitalismo cognitivo ..... 334

Amauri Junior da Silva Santos  
Mairon Escorsi Valério  
Osvaldo Rodrigues Junior  
Renilson Rosa Ribeiro

**Problematizando a consciência histórica:** críticas  
culturais e pós-coloniais às teorias de Jörn Hüsen 381

Fernando Bagiotto Botton

**Relatos de experiência no Estágio  
Supervisionado no Ensino Médio** ..... 429

Camila Joseane e Sousa Rios Costa  
Francisco dos Santos Nascimento  
Jakson dos Santos Ribeiro

## APRESENTAÇÃO

*Nossos adolescentes também detestam a História. Voltam-lhe o ódio entranhado e dela se vingam sempre que podem, ou decorando o mínimo de conhecimento que o ponto exige ou se valendo levemente da cola para passar nos exames. Damos ampla absolvição à juventude. A História como lhes é ensinada é realmente odiosa”.*

*(Murilo Mendes)*

“Ensinar” sempre foi uma tarefa complexa e desafiadora para o ser humano, por implicar em atos que devem ser dirigidos não apenas para e pelo outro, mas incluir, principalmente, aquele que se encontra na função de coordenar a missão. Ensinar História no contexto em que vivemos, amplia tais desafios pelas características dos conhecimentos envolvidos nesse processo, e pelos efeitos que ainda perduram de uma tradição produzida sobre essa prática, que em alguns aspectos pouco resultou de positivo aos ambientes de maior difusão desse tipo de saber: os espaços escolares. É fato que a História no sentido tradicional não se encontra entre as matérias mais requeridas pela juventude atual. Isso se explica por diversos fatores, entre eles uma concepção

**Ensino de História em experiências significativas**



de mundo que é cada dia mais tecnológica e prática; intensa negação da importância do político entre segmentos mais jovens da sociedade e pela maneira como essa disciplina tem sido trabalhada, ao longo dos tempos, nos espaços formais de ensino: muitas vezes totalmente desconectada dos interesses da comunidade escolar.

Tocados por manifestações como as descritas no fragmento de texto de Murilo Mendes, acima citado, professores-pesquisadores vinculados à História têm procurado refletir sobre a prática de ensino desse conhecimento, com a finalidade de romper obstáculos criados através de escolhas teórico- metodológicas inadequadas aos interesses e necessidades de diversos grupos sociais, por aqueles que no processo de organização e execução da disciplina definem oficialmente seus conteúdos, didáticas e finalidades, desconsiderando o que se encontra como principal motivação ao ato de ensinar e aprender: um complexo sistema de interações comportamentais entre alunos(as)-professores(as), alunos(as)-alunos(as), professores(as)-professores(as) e alunos(as)-professores(as)-comunidade.

Desse modo, os aprendizados que vêm sendo alcançados no campo da atual produção do conhecimento histórico, fazendo surgir outras formas de abordagens e os interesses por sujeitos e processos esquecidos, atuam como importantes suportes teórico-

**Ensino de História em experiências significativas**

políticos nas reflexões realizadas acerca dos modelos de ensino predominantes, colocando em xeque velhas metodologias, antigas formas de compreensão e posturas, bem como conteúdos que orientavam esses processos. A esse respeito, Kosellek apresenta importante reflexão sobre a escrita da História:

[...] a ciência da história tem o dever de procurar expor os conflitos em suas diversas maneiras e não de buscar a identidade. Aí está a incrível vantagem da ciência da história, como evidentemente também da escrita da história, se nela a ciência se manifestar, pois que ela precisa ser lida contra a trilha em que as verdades, que não se fundam por identidade, se confundem com o conhecimento. (Kosellek, 2015, p. 321)

Foi com o propósito de compreender melhor, e participar dessa não tão recente, mas ainda desafiadora caminhada, que é a reestruturação do ensino de História voltada para as necessidades dos principais sujeitos envolvidos nesta experiência - professores, alunos e gestores escolares - que um grupo de

**Ensino de História em experiências significativas**

professores (as) da Universidade Estadual do Maranhão, mais especificamente do Centro de Estudos Superiores de Caxias, decidiu realizar durante o desenvolvimento de suas disciplinas pedagógicas – Práticas, Estágio Supervisionado em Ensino de História e Tecnologias Aplicadas ao Ensino de História e no decorrer da realização de atividades do PIBID<sup>1</sup>, um trabalho de análise de diferentes dimensões dessa prática, que resultasse em um produto (livro) que apto à socialização dos saberes nela implicados.

Para ampliar a experiência, contou também com a participação de pesquisadores(as) que estavam realizando pesquisas na mesma temática em instituições localizadas em outros estados do país, a exemplo do Piauí, Goiás, Pernambuco, Mato Grosso e outros, permitindo estabelecer um importante comparativo entre as diversas realidades do ensino desse tipo de saber, trocar conhecimentos a respeito de suas metodologias e sobre como as políticas educacionais impactam o ensino de História.

A escolha da metodologia de trabalho aqui apresentado, integrando a participação dos alunos concluintes e de egressos dos cursos de Licenciaturas em História, teve diversos propósitos, entre eles: ter melhor acesso à aspectos da dinâmica do

---

<sup>1</sup> Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

processo de ensino-aprendizagem, considerando o tempo em que os mesmos estariam presentes nos espaços de pesquisas para o cumprimento do Estágio Supervisionado, ou para outras atividades vinculadas aos componentes pedagógicos acima citados.

Também por apresentarem maior proximidade etária e cultural com a estudentada escolar, facilitando a compreensão de suas formas de linguagens, dos seus códigos, de suas disposições, das resistências estabelecidas e, ainda, por mostrarem melhor potencial para a construção de processos comunicativos com os saberes históricos escolares, capazes de contribuir para interações que são produzidas no espaço escolar e fora dele, de maneira significativa.

Importante ressaltar que todos os trabalhos aqui apresentados foram produzidos sob o acompanhamento e a responsabilidade de professores(as)–pesquisadores(as) vinculados às Instituições Públicas de Ensino Superior, com expressiva prática na pesquisa no campo da História, conforme pode ser observado nas informações prestadas nas sínteses do currículos dos autores, nas páginas finais dos dois Volumes da obra.

Desse modo, colocamos à disposição do público interessado na temática do “Ensino de História” dois conjuntos de textos que resultaram do propósito exposto. A organização do trabalho em dois volumes teve a finalidade de dotá-lo de uma coerência que possa orientar o(s) percurso(s) de leituras para os que desejam

**Ensino de História em experiências significativas**

transitar por toda a obra, ou apenas por partes específicas da mesma. Ressaltamos, por oportuno, que a organização não adota critérios rigorosos e excludentes, podendo um mesmo tema tanto ser considerado adequado ao Vol. I, como ao Vol. II desta estruturação.

O Vol. I recebeu o subtítulo **“Políticas educacionais e ensino de História”** por concentrar os textos que refletem, como o próprio título informa, sobre as políticas educacionais para o ensino em História. Alguns experimentos foram apresentados dentro dessas perspectivas, a exemplo de uma experiência desenvolvida na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB sobre estudos afrocentrados e extensão. Foram discutidas práticas curriculares como espaço de produção de conhecimentos e, como não poderia deixar de figurar neste contexto, realizadas análises dos efeitos da Pandemia da Covid 19 em escolas da Educação Básica, trazendo como espaços de observações os cenários maranhense e pernambucano. Também será possível a leitura de um bom texto sobre a consciência histórica, através de críticas culturais e pós-coloniais às teorias de Jörn Hüsen. Para finalizar, é importante destacar que o tema do patrimônio cultural material e imaterial figurou nas páginas do livro, destacando sua importância para o fortalecimento da cidadania e ampliação do conhecimento da história local.

**Ensino de História em experiências significativas**

O Vol. II recebeu o subtítulo “**Novas metodologias e suas tecnologias**”, por concentrar textos em que os autores(as) apresentam resultados de estudos sobre os usos de metodologias ativas no processo de ensino- aprendizagem, buscando oferecer alternativas às ainda presentes formas tradicionais de trabalhar os conteúdos de História em salas de aulas. É possível acompanhar também nesta parte da obra, relatos de experiências no Estágio Supervisionado, discussões sobre o Ensino Médio e outras práticas pedagógicas que integram escola e universidade, em uma reflexão sobre como o sistema de ensino de Caxias-MA vem colocando em prática as **Leis 10.639/2003** e **11.645/2008**, que regulamentam o ensino de “História e Cultura Afro- Brasileira e Indígena” na Educação Básica do Brasil. Por último, foram apresentadas algumas temáticas importantes para o ensino da disciplina, destacando aspectos como o patrimônio cultural e a história local, as relações de gênero, o livro didático e outros materiais utilizados na prática do ensino de História.

Finalizando a discussão tratou-se, ainda, das tecnologias e ensino de História na era digital, através da integração de ferramentas comunicacionais neste processo, a exemplo das tecnologias audiovisuais que vêm permitindo o acesso metodológico ao ensino destinado às comunidades étnicas tradicionais, às formas de adaptação dos profissionais da educação às ferramentas tecnológica no contexto da pandemia da

**Ensino de História em experiências significativas**



Covid 19 e, sobre a polêmica modalidade do Ensino à Distância- EAD, que tem ganhado muito espaço no ensino superior nacional, notadamente nas instituições privadas, tornando obrigatória a sua análise nas condições infraestruturais e acadêmicas apresentada pelas universidades públicas e seus profissionais.

Assim, os professores-pesquisadores reunidos neste projeto tiveram como finalidade contribuir para a formação do(a) licenciando(a) em História, trazendo para o debate um aspecto que tem ficado em segundo plano na sua formação, a saber, a dimensão pedagógica desse processo, ao focar em elementos fundamentais para uma formação acadêmica que lhe possibilite o exercício eficiente, comprometido e transformador do ensino–aprendizagem. Convidamos a todos(as) a realizarem leituras dos textos contidos neste livro, de forma integral ou por capítulos, no desejo que os esforços nele materializados, possam fomentar práticas comprometidas com um ensino de qualidade e, que desperte no(a) aluno(a) o prazer em aprender sobre diversas Histórias.

Com um forte abraço dos organizadores,

**Antonia Valtéria Melo Alvarenga**  
**João Batista Vale Júnior**  
**Thiago Nunes Soares**

**Ensino de História em experiências significativas**

# **POLITICAS EDUCACIONAIS E ENSINO DE HISTÓRIA**

## **VOL. I**

**Ensino de História em experiências significativas**

**A ação só pode ser julgada pelo critério da grandeza (megethos), porque é de sua natureza violar os padrões consagrados e galgar o plano do extraordinário, onde as verdades da vida cotidiana perdem sua validade, uma vez que tudo que existe é único e *sui generis*.**

(ARENDDT, Passado Futuro, 1997)

# **O PATRIMÔNIO CULTURAL ENSINADO: UM OLHAR SOBRE QUESTÕES CONCEITUAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA NO BRASIL<sup>2</sup>**

Ana Lúcia do Nascimento Oliveira  
Jaime Guimarães de Lima Júnior  
Jonas Clevison Pereira de Melo Júnior

## **Introdução**

Entre as décadas de 1980 e 1990 o Brasil viu nascer uma nova percepção acerca dos bens culturais que representavam a cultura brasileira. As demandas emergentes neste período, voltadas para a valorização de bens culturais antes marginalizados pelas políticas públicas, ligadas a setores da sociedade cujo direito à memória haviam sido negados, trouxeram como questão a necessidade de reconhecimento e valorização desses bens.

---

<sup>2</sup> A discussão apresentada neste capítulo derivou de um texto publicado na obra “Entre “bricolagens” e narrativas: possibilidades para um “fazer” historiográfico”, organizada por Ana Lúcia do Nascimento Oliveira. Desta forma, ampliou-se o número de livros didáticos analisados, o debate sobre o campo da Memória Social e as considerações acerca dos dados obtidos.

Desse modo, essas demandas que emergiram no contexto da redemocratização política do Brasil após um período de opressão cultural, contribuíram para o estabelecimento do questionamento acerca dos bens culturais até então patrimonializados, que herdados de um passado colonial, preservavam uma memória autoritária e excludente dos setores dominantes da sociedade. Esses questionamentos revelaram para os estudiosos da cultura, como o campo do Patrimônio Cultural encontrava-se marcado por disputas injustas de narrativas e de poder.

Nesse processo, o Patrimônio Cultural emergiu como questão historiográfica no Brasil, como resultado das discussões acerca do que caracterizava a cultura brasileira, bem como das políticas públicas voltadas para a preservação de bens culturais que até então não atendiam as demandas de parcelas da sociedade brasileira. Já no campo do Ensino de História, apenas nas duas últimas décadas que o Patrimônio Cultural tem recebido atenção dos estudiosos dessa área, preocupados em entender como os bens que o integram tem sido abordados na educação básica.

Neste capítulo apresentaremos os resultados do projeto intitulado “O papel do Patrimônio Arqueológico para a construção de materiais didáticos e sua utilização para o Ensino de História”, desenvolvido no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), vinculado a Universidade Federal Rural de Pernambuco

(UFRPE) e financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Um dos objetivos deste projeto, que orientou a construção deste capítulo, foi compreender qual a presença que a discussão sobre o Patrimônio Cultural ocupa no ensino de História, mediante a análise desse conceito em livros didáticos de História.

### **O patrimônio cultural no ensino de história**

O campo do Patrimônio Cultural tem recebido especial atenção, atualmente, na produção historiográfica internacional e nacional. Inúmeros são os trabalhos acadêmicos que discutem a trajetória das concepções e das políticas públicas acerca do Patrimônio Cultural do ocidente, como os de Françoise Choay (2001), Pedro Paulo Funari e Sandra Pelegrine (2009) e Dominique Poulot (2009), bem como no Brasil, como os de Maria Cecília Fonseca (1997) e Márcia Chuva (2011). Representando alguns exemplos da vasta produção referente a este campo, esses trabalhos fornecem subsídios para pensar, em uma perspectiva histórico-social, as questões que envolveram a produção de sentidos em torno de patrimônios culturais diversos produzidos em determinados contextos históricos e escalas espaço-temporais.



Ao analisar as contribuições desses autores, percebe-se que, de modo geral, o conceito de Patrimônio Cultural, para se referir ao conjunto dos bens culturais criados e patrimonializados por diferentes sociedades, sofreu modificações em torno de seu significado e de seu papel social de acordo com o contexto histórico no qual foi concebido. De herança econômica familiar no mundo antigo, passando a serem compreendidos como relíquias sagradas no ocidente cristão, chegando a compor objeto de coleção em gabinetes de curiosidade durante o Renascimento e alcançando o *status* de representantes de uma cultura nacional a partir do século XVIII, os bens culturais que forma o que compreendemos como Patrimônio Cultural sofreram diferentes apropriações e significações ao longo da história do ocidente (CHOAY, 2001; FUNARI, PELEGRINE, 2009; POULOT, 2009).

Na historiografia brasileira, segundo Pacheco (2017), foi a partir dos novos referenciais teóricos do campo da História Cultural e da consequente reformulação do próprio conceito de cultura, na década de 1990, que o campo do Patrimônio Cultural aflorou como “objeto historiográfico”. Dois autores se destacam por sua contribuição para esse campo na historiografia brasileira, sobretudo por mobilizarem o conceito de memória em suas diferentes concepções, os sociólogos Maurice Halbwachs (1997), com sua obra póstuma intitulada *A Memória Coletiva*, e Michael Pollak (1989 e 1992), com seus estudos sobre a memória e a identidade social.

Analisando a memória, Halbwachs (1997) passou a compreendê-la enquanto um fenômeno social, que ao acarretar um sentimento de pertencimento a uma comunidade, é por ela reproduzida ao longo do tempo. Michael Pollak (1992), considerando que a memória é construída socialmente, e conseqüentemente não é estável, a definiu como um fenômeno que é construído de modo coletivo sofrendo constantes transformações.

Apontando esse caráter conflituoso da memória, Michael Pollak foi além de Maurice Halbwachs, ao considerar que a memória de um grupo social não deve ser compreendida como essência dele. Deste modo, no processo de elaboração e reprodução da memória, dentro de um mesmo grupo ocorrem oposições que tornam a memória construída coletivamente um campo de conflito, no qual é negociado o que será lembrado e o que será esquecido (POLLAK, 1992). Nesse processo, Pollak (1989) apontou existir dois tipos de memória, a memória oficial, de caráter dominante, que até o século XX tinha como forma a memória nacional, e a memória subterrânea, representante de uma minoria em um dado momento da história, em constante conflito com a memória dominante.

Articulando-se a Memória Social, o Patrimônio Cultural passou a ser entendido por uma historiografia sobre o tema “como o conjunto de artefatos materiais e práticas imateriais que são selecionados por determinada comunidade ou grupos sociais com o objetivo de

representar sua identidade coletiva” (PACHECO, 2017, p. 12). No contexto brasileiro, essa concepção emergiu paralelamente aos debates políticos após a promulgação da Constituição do Brasil de 1988, quando diferentes setores da sociedade brasileira buscaram legitimar um direito a memória e o reconhecimento de suas particularidades culturais, como as populações afro-brasileiras e indígenas.

Olgário Vogt (2008), analisando as mudanças que o conceito de Patrimônio Cultural vivenciou no último século no Brasil, apresenta uma definição que frequentemente tem sido apresentada:

Entende-se por patrimônio cultural o conjunto de todos os bens materiais ou imateriais, que, pelo seu valor intrínseco, são considerados de interesse e de relevância para a permanência e a identificação da cultura da humanidade, de uma nação, de um grupo étnico ou de um grupo social específico (p. 14).

Ao ressaltar que o que constitui o Patrimônio Cultural são os bens de natureza material e imaterial, concebidos a partir da ação humana e representantes dos valores que são próprios de cada sociedade ou grupo social que os concebeu, essa definição ressalta a importância do Patrimônio Cultural enquanto “herança das gerações passadas”. A Constituição Brasileira de

1988, seguindo essa concepção, define em seu Art. 216 que:

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira [...] (BRASIL, 1988)

Ao retomar a concepção de Patrimônio Cultural enquanto “herança das gerações passadas”, a definição expressa na Constituição de 1988, reforça a tendência que considera que os bens que o integram são portadores da identidade e da memória dos diversos grupos que formam a sociedade brasileira. Desta forma, uma questão observada nessas duas definições, é que se amparam na ideia de Patrimônio Cultural como uma “herança”.

Na definição apresentada por Vogt (2008), o Patrimônio Cultural é visto como um fator importante para “[...] a permanência e a identificação da cultura da humanidade” (p. 14). Entretanto, uma das características do Patrimônio Cultural, é a sua concepção a partir da memória, que se modifica constantemente, trazendo novos sentidos em torno de bens culturais, ou até mesmo processos de esquecimento, de acordo com a demanda do grupo social aos quais se encontram associados. Do

mesmo modo a definição expressa pela Constituição Brasileira de 1988, não problematiza o caráter conflito da memória presente na produção de bens culturais que integram o Patrimônio Cultural brasileiro, já que historicamente essa produção esteve vinculada a setores majoritariamente dominantes.

É interessante destacar que embora se aproximando da definição apresentada por Pacheco (2017), as definições apresentadas por Vogt (2008) e pela Constituição Brasileira (1998), que frequentemente tem sido mobilizada quando o Patrimônio Cultural entra em discussão, encontram-se limitadas pela compreensão do Patrimônio Cultural enquanto um fator de permanência de determinada cultura. Essa limitação consiste no fato dessas definições não destacarem o fator de constante transformação da memória, e da própria cultura ao longo do tempo.

A definição proposta por Pacheco (2017), amparada pela historiografia sobre o assunto, se articula a apresentada por Poulot (2009), que ao entender o patrimônio como objeto de representação de identidades coletivas, questiona a compreensão de patrimônio enquanto simples herança das gerações passadas. Desta forma, uma recente historiografia sobre o campo do Patrimônio Cultural, amparadas por teóricos como Pollak (1989 e 1992) e Poulot (2009), considera que a emergência dos bens culturais parte dos interesses de

uma sociedade, comunidade ou grupos sociais que os patrimonializaram.

No campo do Ensino de História, a abordagem do Patrimônio Cultural na sala de aula tem ganhado cada vez mais destaque, através de pesquisas que visam fornecer apontamentos teórico-metodológicos que possibilitem pensar as questões acerca do que constitui o Patrimônio Cultural de determinadas sociedades (BITTENCOURT, 2011; FIGUEIRA, 2012; PACHECO, 2017). Estas pesquisas partiram, de certo modo, da necessidade em observar como o campo do Ensino de História passou a contribuir para o debate sobre o Patrimônio Cultural brasileiro na Educação Básica, influenciadas pela legislação educacional que marcou o Ensino de História a partir da década de 1990.

A Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/1996), por exemplo, estabeleceu em seu Artigo 26, que cada currículo destinado aos diferentes níveis de ensino da Educação Básica “[...] deve observar as características regionais e locais da sociedade e da cultura [...] [voltando-se] para a divulgação do acervo cultural dos municípios e estados” (BRASIL, 1996)<sup>3</sup>. Já os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998)<sup>4</sup>, que

---

<sup>3</sup> Embora não utilize o termo Patrimônio Cultural, essa lei destaca a importância de abordar, na Educação Básica, bens culturais presentes na sociedade.

<sup>4</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais são utilizados neste artigo como referência para pensar as questões acerca da Educação Básica,



trouxe o destaque para o patrimônio cultural, estabeleceu que o ensino de história deve contribuir para que os alunos sejam capazes de “[...] valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social [...]” (BRASIL, 1998, p. 43). Do mesmo, a aprovação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, ao estabelecerem a obrigatoriedade do ensino da História Afro-brasileira e da História Indígena nas escolas brasileiras, respectivamente, contribuíram para que um conjunto de práticas passasse a ser desenvolvidas mobilizando o Patrimônio Cultural desses grupos para entender suas características históricas e culturais.

As atividades desenvolvidas em sala de aula com os bens que integram determinado patrimônio cultural deve centrar em abordagens que ultrapassem até mesmo o estabelecido nos currículos escolares<sup>5</sup>. Assim, Bittencourt (2011, p. 277-278), analisando as possibilidades de abordar o Patrimônio Cultural, especificamente no ensino de História, destaca que a

---

por que no ano da realização desta pesquisa a Base Nacional Comum Curricular, currículo atualmente oficial, encontrava-se em fase de implantação.

<sup>5</sup> Faço aqui um destaque para as limitações existentes nos currículos educacionais, pois como ressalta Silva (2010), é importante compreender esses documentos enquanto construções culturais, que por se encontrarem em um campo de disputa de poder, devem ser entendidos como territórios a serem contestados, na tentativa de desconstruir uma proposta de conhecimento determinada a partir de uma única história.

**Ensino de História em experiências significativas**

preocupação oriunda do debate sobre o que tem sido compreendido como memória social, decorre do entendimento de que:

Entre nós, tem-se sedimentado a ideia de que somos “um país sem memória”, mas cabe questionar qual memória tem sido esquecida e como resgatar um passado que possa contribuir para atender às reivindicações de parcelas consideráveis da população às quais tem sido negado o “direito à memória”.

Portanto, reflexões que problematizam os diferentes momentos históricos, mediante a relação entre amemória social e os bens que integram o Patrimônio Cultural, permitem ao aluno perceber que determinados “bens patrimonializados contribuem para a formação de *identidades* de grupos e categorias sociais [...] e, como tal, permitem-nos estabelecer elos de pertencimento com o passado” (MACHADO; MONTEIRO, 2010, p. 26, grifo do autor), por meio do que Halbwachs (1997) chamou de memória coletiva.

A questão da memória, deste modo, perpassa a abordagem do Patrimônio Cultural no Ensino de História, que historicamente esteve estruturado em pressupostos positivistas e nacionalistas (BITTENCOURT, 2011), amparado por uma memória dominante, conforme a concepção proposta por Pollak

**Ensino de História em experiências significativas**

(1989). Desta forma, uma leitura crítica do Patrimônio Cultural escolhido para estudo, possibilitará aos alunos compreender os processos de elaboração de sentidos presentes na produção de determinado Patrimônio Cultural.

Nessa perspectiva, Machado e Monteiro (2010, p. 37) assinalam que “o ensino de História [...] assume um papel importante na medida em que possibilita a articulação e problematização dos conceitos de patrimônio, identidade e cidadania”. Assim, a compreensão acerca dos elementos que constituem o patrimônio cultural existente no cotidiano dos próprios estudantes, proposta presente inclusive nas determinações curriculares e que tem sido bastante defendida, possibilitará a partir de experiências nas quais os alunos apresentem os bens culturais existentes na rua, no bairro ou na cidade em que vive, a construção de um conhecimento amparado no respeito à diversidade cultural.

### **Os livros didáticos de História em questão**

Seguindo os pressupostos teóricos que norteiam as pesquisas voltadas para o campo do Patrimônio Cultural e do Ensino de História, voltamos nossa análise para entender como os livros didáticos de História têm apresentado a temática do Patrimônio Cultural. Considerado um dos principais recursos de informação

**Ensino de História em experiências significativas**

que estudantes e professores dispõem no cotidiano da sala de aula, os livros didáticos, como ressalta Azevedo (2005), se estabeleceram no processo de ensino e aprendizagem adquirindo muitas vezes centralidade na transmissão dos conhecimentos propostos pelos currículos escolares.

No Brasil, as pesquisas com livros didáticos já possuem um lugar de destaque na produção acadêmica, e no caso específico da História, representa uma temática bastante discutida por nomes como Alain Choppin (2004), Itamar Freitas (2009), Flávia Caimi (2010) e Circe Bittencourt (2011). As pesquisas com esses materiais, como pontua Bittencourt (2011), cresceram consideravelmente nos Programas de Pós-graduação a partir da década de 1980, ganhando destaque em diferentes áreas e com proposições teórico-metodológicas diversas, e, no caso da História, marcou um momento no qual as investigações na área do Ensino de História se encontravam em fase de desenvolvimento.

Entretanto, foi apenas a partir da década de 1990 que as pesquisas educacionais se voltaram para o cotidiano da sala de aula, com discussões que promoveram “críticas aos pressupostos estruturalistas em suas concepções genéricas da escola enquanto um aparelho ideológico do Estado, passando a situá-la como lugar de produção cultural e de conhecimento

específico” (BITTENCOURT, 2011, p. 492)<sup>6</sup>. Foi como resultado desse contexto, sobretudo, que a partir da primeira década do século XXI o livro didático tornou-se um importante foco das pesquisas até hoje, mesmo diante de uma situação que possa parecer, a primeira vista, contraditória, pois como ressalta Bittencourt (2011, p. 504):

O interesse sobre a produção didática se apresenta, no entanto, de forma aparentemente paradoxal, uma vez que vive-se na educação um momento de incorporação de novos materiais didáticos tecnológicos que têm sido avaliados como substitutos dos manuais impressos didáticos.

Apesar do contexto de inserção de novas tecnologias no meio educacional, os livros didáticos, ainda, representam o principal suporte dos conhecimentos escolares, em virtude de duas questões:

---

<sup>6</sup>As pesquisas que se desenvolveram na década de 1990 e as discussões geradas por essas pesquisas influenciaram o interesse pela sala de aula e por seus métodos, resultando, no campo do Ensino de História, na organização de congressos e palestras, bem como na criação do Grupo de Trabalho (GT) Ensino de História e Educação, da Associação Nacional de Professores Universitários de História (ANPUH), que reuniu pesquisadores interessados em promover discussões sobre o ensino dessa disciplina, desenvolvendo pesquisas em diferentes Programas de Pós-graduação pelo Brasil.

primeiro, os problemas de investimento que envolve a educação pública brasileira, e segundo, porque esses materiais apresentam, em sua elaboração, os conteúdos propostos pelos currículos, constituindo-se enquanto “suporte de métodos pedagógicos, ao conter exercícios, atividades, sugestões de trabalhos individuais ou em grupo e de formas de avaliação do conteúdo escolar” (BITTENCOURT, 2011, p. 302). Assim:

Esse material oferece condições para o aluno ter maior domínio sobre a leitura e a escrita e ampliar seu conhecimento sobre vários assuntos e temas, mas, paradoxalmente, limita esse domínio, ao direcionar a leitura para determinadas formas de ler e utilizar as informações apreendidas (BITTENCOURT, 2011, pp. 317 – 318).

No ensino de história, centro de nossa discussão, os livros didáticos, na maioria dos casos, se insere no contexto da sala de aula como um dos principais recursos utilizados pelos professores, por apresentar os conteúdos propostos nos currículos escolares. Entretanto, o uso desse suporte de informação não pode constituir o único material de acesso dos alunos e nem pode se tornar o centro do processo de ensino, uma vez que as informações e exercícios propostos em sua estrutura, muitas vezes não conseguem suprir necessidades

específicas dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, ao analisar os princípios definidos para o ensino de História, percebemos que esse suporte por si só não deve ser a única forma de direcionar o processo de aprendizagem, que tem como objetivo:

[...] levar os alunos a considerarem como importante a apropriação crítica do conhecimento produzido pelos historiadores, que está contido nas narrativas de autores que se utilizam de métodos diferenciados e podem até mesmo apresentar versões e interpretações díspares sobre os mesmos acontecimentos. Essa leitura crítica presidirá também os materiais didáticos colocados à disposição dos alunos, especialmente os livros didáticos (BRASIL, 2006, p. 72).

Entender o papel que os livros didáticos exercem no contexto escolar, torna-se essencial, pois como produto cultural, sua produção e seus aspectos materiais são marcados por uma lógica de mercado, na qual segundo Bittencourt (2011), ao configurar-se enquanto uma mercadoria ligada ao mundo editorial, constitui-se como fruto de uma dinâmica marcada por uma indústria cultural criada pelo capitalismo. No mesmo caminho, Choppin (2004) pontua que:

**Ensino de História em experiências significativas**

[...] um livro didático inscreve-se em um ambiente pedagógico e em um contexto regulador que, juntamente com o desenvolvimento dos sistemas nacionais ou regionais, é, na maioria das vezes, característico das produções escolares (edições estatais, procedimentos de aprovação prévia, liberdade de produção etc.) Sua elaboração (documentação, escrita, paginação etc.), realização material (composição, impressão, encadernação etc.), comercialização e distribuição supõem formas de financiamento vultuosos, quer sejam públicas ou privadas, e o recurso a técnicas e equipes de trabalho cada vez mais especializadas, portanto, cada vez mais numerosas. (CHOPPIN, 2004, 554)

Desse modo, Choppin (2004) explica que um livro didático é produzido de acordo com o ambiente para o qual é direcionado, adaptando-se a contextos regionais, sendo produzidos no interior de sistemas governamentais, a partir de um ciclo de produção, uso e descarte pelos diferentes sujeitos que o utilizam. Portanto é possível empreender diferentes visões sobre esse material, entendido “ora como veiculador e



perpetuador de ideologias dominantes, ora como um objeto limitador da autonomia e da criatividade docentes, ora como instrumento pedagógico de apoio ao professor” (ALVIM, 2009, p. 1).

Os livros didáticos de História no Brasil, como avalia Bittencourt (2011), foram ao longo dos séculos XIX e XX organizados seguindo uma sequência linear, de forma que sua estrutura se encontrava dividida em capítulos que apresentavam conteúdos, resumos e exercícios com perguntas, situação que, segundo a autora, marca a estrutura desses materiais até hoje. Essas características marcaram decisivamente a trajetória de produção e incorporação desses materiais na educação brasileira. Freitas (2009), apontando as funções do livro didático, destaca: “reproduzir ideologia; difundir o currículo oficial; condensar princípios e fatos das ciências de referência; guiar o processo de ensino; guiar o processo de aprendizagem; possibilitar formação continuada” (FREITAS, 2009, p.14).

Essas funções citadas pelo autor apontam as diferentes formas como os livros didáticos podem ser utilizados de acordo com o contexto no qual são mobilizados, demonstrando que o livro didático possui variadas faces que influenciam o processo de difusão e absorção de determinados conhecimentos. Aragão (2020), corroborando Freitas (2009), entende que o livro didático oferece uma sistematização de parte do saber

histórico escolar. No caso específico dos livros didáticos de História, esse autor considera ainda que:

Mesmo que os alunos não percebam ocorrem as operações historiográficas, que se ocupam do estudo dos homens no tempo. Os intelectuais, acadêmicos e docentes trabalham com sua ciência de referência ao mesmo tempo em que a produzem. E, para isso, seleciona o que deve ser incorporado na narrativa histórica didática baseado no seu contexto de vivência, no tempo e espaço, que reafirma o discurso produzido no livro (ARAGÃO, 2020, p.83).

Embora marcados por contradições, os livros didáticos exercem forte influência na Educação, pois como avalia Caimi (2010), como suporte cultural, esses materiais desempenham um papel que vai além do cotidiano da escola, uma vez que constitui, na maioria dos casos, o único material de leitura que os alunos de escolas públicas dispõem em suas casas. Portanto, a autora considera que os livros didáticos devem ser entendidos como uma ferramenta de significativa importância no processo de ensino e aprendizagem.

Os pressupostos teóricos aqui discutidos, ao abordarem diferentes concepções acerca dos livros didáticos, e, de modo específico, os de História,

**Ensino de História em experiências significativas**

contribuíram para o entendimento acerca das características desses materiais enquanto produtos culturais. Esses pressupostos nos permitiram a realização de uma leitura crítica durante a análise proposta.

### **(Re) Pensando abordagens e estratégias**

Para a realização da análise, foram selecionados cinco livros didáticos de História do 1º ano do Ensino Médio que fazem parte das coleções mais distribuídas nas escolas públicas brasileiras de acordo com o percentual de distribuição apresentado pelo Programa Nacional de Livros didáticos (PNLD)<sup>7</sup> para os anos de 2015-2017<sup>8</sup>, conforme a tabela apresentada abaixo:

---

<sup>7</sup> O atual PNLD surgiu na década de 1980 quando o programa de livros didáticos que vigorava sofreu modificações, adquirindo essa denominação apenas em 1985 e passando a ter como objetivo a garantia da melhoria da educação pública e sua universalização (ALVIM, 2009).

<sup>8</sup> A seleção dos livros a serem analisados partiu do PNLD, por esse ser o programa oficial vinculado ao Ministério da Educação (MEC), e por ser o responsável em avaliar os conteúdos e aspectos pedagógicos e metodológicos a serem aplicados nas coleções didáticas, de acordo com o Sistema de Avaliação dos Livros Didáticos, instaurado pelo MEC em 1995, e que é composta por especialistas de cada área de conhecimento, convocados para analisar e aprovar as coleções produzidas pelas editoras (ALVIM, 2009).

**Tabela 1:** Percentual dos cinco livros do 1º ano integrantes das coleções de História mais distribuídas no PNLD 2015 (Ensino Médio).

Colocação	Coleção	Editora	Autor	Quantidade de Exemplares
1º	História, Sociedade e Cidadania 1	FTD	Alfredo Boulos Júnior	557.648
2º	História Global – Brasil e Geral 1	Sarai va	Gilberto Cotrim	406.460
3º	História – das cavernas ao terceiro milênio 1	Moderna	Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota	334.660
4º	História 1	Sarai va	Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Faria, Jorge Faria e Georgina dos Santos	248.004
5º	Oficina da História	Leya	Flavio de Campos e Regina Claro	243.077

**Fonte:** autores, 2020<sup>9</sup>.

Foram aprovadas no PNLD 2015-2017 dezenove coleções referentes ao componente curricular de História. Destas coleções, as cinco selecionadas para serem analisadas neste estudo, apresentadas na tabela acima, representam 58,15% da distribuição total, somando um quantitativo de 1.789.849 volumes,

<sup>38</sup>Fonte dos dados utilizados: Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

distribuídos em todo o país, representando uma amostragem significativa para pensar como o campo do Patrimônio Cultural tem sido abordado nos livros didáticos de História, conforme mostra a tabela a seguir:

**Tabela 2:** Percentual das coleções de História mais distribuídas no PNLD 2015 (Ensino Médio).

Colocação	Quantidade de exemplares (1ª ano)	Percentual de distribuição nacional
1º ao 5º	1.789.849	58,15%
6º ao 9º	1.287.621	41,85%
<b>Total = 3.077.470</b>		<b>Total = 100%</b>

**Fonte:** autores, 2021<sup>10</sup>.

Os livros selecionados, destinados ao 1º ano do Ensino Médio, integram coleções que apresentam três volumes relacionados a cada ano do Ensino Médio, apresentando uma estrutura dividida em capítulos, cujos conteúdos encontram-se organizados a partir de uma sequência cronológica linear. Essa estruturação segue o clássico modelo de produção didática presente desde o século XIX no Brasil, já discutido anteriormente a partir da análise de Bittencourt (2001) sobre os livros didáticos de História no Brasil.

<sup>10</sup>Fonte dos dados utilizados: Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

Os livros das três primeiras colocações, diferentemente dos livros da quarta e quinta colocação, têm como ponto de partida a discussão de conceitos como “história”, “cultura”, “fontes históricas”, “tempo”, “tempo histórico”. Na sequência, centram-se nos conteúdos específicos, sendo organizados, cronologicamente, desde a Pré-história até os conteúdos referentes aos acontecimentos situados entre o final da Idade Média e o início da Idade Moderna, seguindo a periodização determinada pela historiografia tradicional europeia (BOULOS JÚNIOR, 2013; BRAICK e MOTA, 2013; COTRIM, 2013).

Como o objetivo consistiu em analisar um conceito, recorreremos ao campo da História dos conceitos para entender como estes têm sido teorizados pela área da História. Segundo Koselleck (1992), todo conceito representa um ato de linguagem, que carrega experiências do passado e expectativas acerca do ato de nomear que caracteriza determinados elementos de uma possível realidade histórica, influenciado pelo contexto histórico em que ocorre sua formulação. Utilizamos, então, como referencial teórico para pensar o conceito de Patrimônio Cultural, as definições de Poulot (2009) e Pacheco (2017), citadas anteriormente, que apresentam uma conceituação mais recente sobre o que tem sido compreendido como Patrimônio Cultural.

Para alcançar o objetivo proposto utilizamos a metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin

(1977), voltada para a sistematização e descrição de dados que permitam inferir sobre determinado conteúdo. A análise dos dados partiu de uma abordagem qualitativa, a partir dos pressupostos discutidos por Minayo (2009), tomando como referência o estudo de Aragão (2020), que utilizou de categorias para observar aspectos conceituais e pedagógicos presentes em livros didáticos de História.

As categorias escolhidas para analisar as implicações do conceito de Patrimônio Cultural foram Terminologia e Adequação conceitual<sup>11</sup>. Segundo Aragão (2020, p. 95), a Terminologia consiste no:

[...] conjunto de termos específicos ou sistema de palavras que designam os vocábulos próprios de uma disciplina ou uma área do conhecimento [...] também pode ser relacionada às expressões particulares de autor literário ou ainda pode representar um acervo de palavras utilizadas para determinado contexto.

---

<sup>11</sup> Tomou-se como referência, para selecionar as categorias, o estudo realizado por Luiz Adriano Lucena Aragão, que desenvolveu uma investigação acerca dos usos dos conceitos de História e Pré-história em livros didáticos de história do 6º ano do Ensino Fundamental.

Já a Adequação conceitual, nas palavras do mesmo autor (2020, p. 100), pode ser entendida como:

[...] a relação de sentido, de pertinência e relevância de um texto para articular os argumentos de um dado tema. Um dos fatores que mais indica a adequação conceitual é a pertinência. A pertinência pode ser vista [tomando como exemplo o estudo realizado pelo autor] como o quanto a informação fornecida pelos livros didáticos cabe dentro do tema.

A partir da análise terminológica, representada pela observação das palavras que remetem a uma determinada área do conhecimento e que produzem sentidos sobre um determinado tema, e da análise da adequação conceitual, representada pela observação de como as informações apresentadas, nos livros, contribuem para o entendimento acerca de determinado conceito, buscou-se entender como o conceito de Patrimônio Cultural tem sido apresentado nos livros didáticos de história selecionados. Da leitura realizada nos livros didáticos selecionados, elaboramos o seguinte quadro contendo o levantamento acerca das informações associadas às categorias definidas:



**Quadro 1:** Terminologia e Adequação conceitual. **Fonte:** Autores, 2020.

<b>Livros didáticos</b>	<b>Categoria 1 (Terminologia)</b>	<b>Categoria 2 (Adequação conceitual)</b>
História, Sociedade e Cidadania	“Cultura” “Cultura material” “Cultura imaterial” “Fontes históricas” “Patrimônio Cultural” (BOULOS JÚNIOR, 2013, p. 15-18).	<p>“<b>Chama-se cultura tudo o que é feito pelos homens</b>, ou resulta do trabalho dele e de seus pensamentos” ([Darcy] RIBEIRO, 1995 apud BOULOS JÚNIOR, 2013, p. 15, grifo nosso).</p> <p>“Sobre o conceito de cultura, cabe dizer ainda que existe a <b>cultura material</b> [...] e a <b>cultura imaterial</b> [...]” (BOULOS JÚNIOR, 2013, p. 15, grifo nosso).</p> <p>“Entre os <b>bens de natureza imaterial</b> registrados pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) podemos citar a Festa do Divino, em Goiás, e a capoeira, manifestação cultural de âmbito nacional” (BOULOS JÚNIOR, 2013, p. 16, grifo nosso).</p> <p>“<b>Para compreender um fato ou episódio, os historiadores se</b></p>

**utilizam de todos os vestígios disponíveis:** textos gravados em pedra ou papel; imagens dos mais diferentes tipos; relatos orais; **objetos da cultura material**, entre outros” (BOULOS JÚNIOR, 2013, p. 17, grifo nosso).

“**Art. 216.** Constituem **patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial**, tomados individualmente ou em conjunto, **portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira**” (BOULOS JÚNIOR, 2013, p. 18, grifo nosso).

História Global:  
Brasil e geral

“Fontes históricas”  
“Fontes escritas”  
“Fontes não escritas”  
“Cultura”.  
(Cotrim, 2013, p. 13-31).

Os historiadores trabalham com variadas **fontes** em suas pesquisas (COTRIM, 2013, p.12, grifo nosso).

As **fontes históricas** podem ser classificadas de várias maneiras [...] Também

já foi comum o critério de classificar as fontes em **escritas e não escritas** (COTRIM, 2013, p. 12, grifo nosso).

[...] O termo **cultura** designa **o conjunto dos modos de vida criados e transmitidos de uma geração para outra entre os membros de uma sociedade.**

Abrange conhecimentos, crenças, artes, costumes, normas padrões de controle e muitos outros elementos **adquiridos socialmente pelos seres humanos** (COTRIM, 2013, p. 30, grifo nosso).

Quando falo de **cultura**, estou pensando em **algo que perdurou através do tempo** (COTRIM, 2013, p. 31, grifo nosso).

Jogos dos povos Indígenas, realizados em Porto Nacional (TO), em 2011 (COTRIM, 2013, p. 31).

História: das  
cavernas ao  
terceiro milênio

“Fontes históricas”  
“Fontes materiais”  
“Fontes imateriais”  
“Patrimônio cultural”  
(Braick e Mota, 2013, p.  
11-13).

**“As fontes históricas são todos os registros que podem fornecer informações sobre o passado [...]. As fontes podem ser materiais [...] ou imateriais”** (BRAIK; MOTA, 2013, p. 11, grifo nosso).

**“O conjunto das fontes materiais e imateriais compõe o patrimônio cultural de um povo. Esses bens [...] são referenciais coletivos que contribuem para construir uma relação de identidade entre os membros de um grupo ou de um país e para produzir um conhecimento histórico sobre ele. Por isso, a preservação do patrimônio cultural de um povo é tão importante. Devemos considerá-lo um legado recebido das gerações anteriores que devem ser transmitidos às gerações futuras”**(BRAIK;

MOTA, 2013, p. 13, grifo nosso).  
 “Mulher Karajá faz escultura em argila na aldeia Fontoura, Ilha do Bananal, Tocantins, 2001. Segundo a Constituição da República Federativa do Brasil, **os modos de criar, fazer e viver dos grupos formadores da sociedade brasileira fazem parte do patrimônio imaterial do país**” (BRAIK; MOTA, 2013, p. 13, grifo nosso).

História 1	Não apresenta termos possíveis de serem associados à discussão sobre o Patrimônio Cultural	Não aborda o conceito de Patrimônio Cultural.
Oficina da História	Não apresenta termos possíveis de serem associados à discussão sobre o Patrimônio Cultural	Não aborda o conceito de Patrimônio Cultural.

Observando a terminologia presente nos livros didáticos que ocupam as três primeiras colocações, percebe-se a recorrência de um conjunto de termos, que podem ser mobilizados para uma compreensão de Patrimônio Cultural, são eles: “Cultura”, “Cultura

material”, “Cultura imaterial”, “Fontes históricas”, “Fontes escritas”, “Fontes não escritas”, “Fontes materiais”, “Fontes imateriais”, bem como o próprio termo “Patrimônio cultural” presente em dois dos livros selecionados. Estes termos fazem parte do campo terminológico da História enquanto disciplina, possuindo sentidos específicos dentro desta disciplina científica, vinculados a aspectos teóricos e metodológicos (BARROS, 2014).

A partir dessa terminologia, podem-se entender quais perspectivas têm sido adotadas nas narrativas desses autores para apresentar uma compreensão acerca da ciência História, do ofício do historiador e de como, a partir da produção cultural dos seres humanos, esses profissionais produzem o conhecimento histórico, construindo determinadas leituras sobre o passado. Percebe-se, ainda, que a terminologia se encontra adequada, mobilizando termos cuja conceituação é própria dessa área do conhecimento, permitindo a associação entre o que produz a cultura do homem, as especificidades dessa produção cultural, a documentalização dessa produção e sua patrimonialização.

Observando como a terminologia adotada influenciou a adequação conceitual para chegar a uma compreensão acerca do conceito de Patrimônio Cultural, e como este está alinhado a novas abordagens historiográficas, percebe-se que cada livro possui um

conjunto de articulações conceituais. São essas articulações que permitem uma compreensão acerca deste conceito nos livros didáticos de História analisados.

No livro *História, Sociedade e Cidadania* (BOULOS JÚNIOR, 2013), o ponto de partida para a compressão do que são bens culturais ou, mais precisamente, Patrimônio Cultural, é a discussão sobre o conceito de cultura, cuja definição é apresentada mediante a leitura de Darcy Ribeiro. A partir dessa definição, o livro ressalta a diversidade de produções culturais provenientes da ação humana, dividindo-as em cultura material e imaterial, exemplificando com bens culturais considerados de valor para a sociedade brasileira, como a Festa do Divino, realizada em Goiás, e a Capoeira, presente em todo território nacional, caracterizados como manifestações culturais reconhecidos pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), órgão responsável pelas políticas públicas acerca do patrimônio cultural brasileiro. Buscando ainda exemplificar como os historiadores se utilizam desses bens culturais, o livro estabelece uma conexão entre esses bens e o ofício do historiador, a partir do entendimento desses bens culturais enquanto fontes históricas, que permitem ao historiador realizar a leitura do passado.

O livro de Boulos Júnior (2013) apresenta uma abordagem historiografia que busca articular os

conceitos de cultura e bens culturais, demonstrando que da leitura desses bens produzidos pela ação humana, de natureza variada e entendidos enquanto fontes históricas, os historiadores realizam sua leitura sobre o passado. Na medida em que apresenta, ainda, exemplos de bens culturais, reconhecidos pelo IPHAN e protegidos pela legislação brasileira, abre espaço para reflexões em torno dos processos de patrimonialização de determinados bens culturais, considerados importantes para a sociedade brasileira. Fica explícita, na leitura do livro, a compreensão de Patrimônio Cultural enquanto marca da identidade de grupos formadores da sociedade brasileira e herança das gerações passadas, articulando-se as definições propostas pela Constituição Brasileira (1988) e Vogt (2008), patrimonializado por representar a memória social desses grupos, articulando-se também as definições apresentadas por Poulot (2009) e Pacheco (2017).

No livro didático intitulado *História Global: Brasil e Geral* (COTRIM, 2013), o ponto de partida para se chegar à compressão do que são bens culturais ou patrimônio cultural centra-se na questão das fontes históricas. Ressaltando a importância dessas fontes para o trabalho do historiador, não é abordada uma definição específica sobre elas, apenas uma explanação sobre como contribuem para uma leitura sobre passado, bem como uma classificação dessas fontes em duas categorias denominadas escritas e não escritas, ressaltando que essa classificação hoje tem sido



discutida. Seguindo a sequência da narrativa há uma discussão sobre o conceito de cultura, definindo a cultura como algo que atravessou gerações. Deste modo, buscando destacar o que pode ser compreendido como cultura, descreve a diversidade cultural dos povos indígenas do Brasil, exemplificando com jogos dos povos indígenas do Estado de Tocantins.

Nesse livro, não há uma abordagem específica acerca do Patrimônio Cultural. Percebe-se que o livro parte da explicação sobre as fontes históricas e como contribuem para que os historiadores realizem a leitura sobre o passado, embora não haja uma definição sobre o conceito de fontes históricas. Discutindo e exemplificando possíveis fontes históricas à disposição dos historiadores, não há uma associação dessas fontes enquanto bens culturais e, principalmente, enquanto integrantes do patrimônio cultural brasileiro, por exemplo. Deste modo, embora apresentando uma definição de cultura e a diversidade cultural dos povos indígenas do território brasileiro, não há uma associação entre essa diversidade cultural e seu reconhecimento enquanto Patrimônio Cultural.

No livro didático *História: das cavernas ao terceiro milênio* (BRAICK e MOTA, 2013), para chegar ao conceito de Patrimônio Cultural, o ponto de partida centra-se na questão das fontes históricas. Com uma definição sobre essas fontes, é feita uma caracterização que parte de sua natureza, classificando-as como

materiais ou imateriais. Deste modo, destaca-se a associação realizada entre fontes históricas e patrimônio cultural, ressaltando que os bens culturais que compõem o conjunto de fontes à disposição do historiador constituem o Patrimônio Cultural de uma sociedade. Abordando essa questão, ressalta que os bens culturais representam referências identitárias de grupos sociais, devendo ser entendidos como um legado das gerações passadas a serem preservados, exemplificando com uma imagem de uma mulher Karajá esculpindo animais em argila, prática que, segundo os autores, compõe o patrimônio imaterial do país, por representar modos de criar, fazer e viver de grupos formadores da sociedade brasileira.

Esse livro apresenta uma tendência historiográfica que busca apresentar o conceito de fontes históricas, sua natureza variada e conseqüente transformação em bens culturais, em diálogo com o conceito de Patrimônio Cultural, compreendendo-o como fonte a serviço do ofício do historiador. Este conceito apresentado pela obra articula-se às definições propostas pela Constituição Brasileira (1988) e Vogt (2008), por considerar que os bens culturais se constituem como referências identitárias de diferentes grupos sociais, sendo herdados das gerações passadas, bem como as definições propostas por Poulot (2009) e Pacheco (2017), ao destacar que esses bens foram patrimonializados de acordo com as demandas desses grupos, vinculando-se a memória social.

Nas coleções História 1 (VAINFAS et al., 2013) e Oficina da História (CAMPOS; CLARO, 2013) percebe-se que a abordagem inicial centra-se na origem da humanidade, não apresentando uma discussão sobre o conhecimento histórico, o ofício do historiador e as fontes históricas, bem como os bens culturais e a relação com as questões mencionadas. Desta forma, não foi possível realizar uma análise da Terminologia e da Adequação Conceitual devido à ausência dessa discussão verificada nas outras coleções, demonstrando que o campo do Patrimônio Cultural não figurou em todos os livros destinados ao 1º ano do Ensino Médio, das cinco coleções de História mais distribuídas no PNL 2015.

### **Considerações finais**

Com o resultado das análises, percebe-se as diferentes formas como as coleções didáticas apropriam-se dos conteúdos propostos pelos currículos e da historiografia produzida na academia, com abordagens e narrativas bastante diversificadas umas das outras. No caso específico dos conteúdos relacionados ao Patrimônio Cultural, os livros que abordam a temática apresentam diferentes aspectos teórico-metodológicos e apropriações deste campo, a partir de conceitos e

exemplos dos bens culturais que formam o Patrimônio Cultural de diferentes grupos sociais e sociedades.

Dessa forma, os resultados nos levaram a considerar que os livros didáticos *História, Sociedade e Cidadania* (BOULOS JÚNIOR, 2013) e *História: das cavernas ao terceiro milênio* (BRAICK e MOTA, 2013) apresentam uma abordagem e conceituação mais adequada, articulando-se em parte às atuais tendências historiográficas do campo do Patrimônio Cultural, bem como a legislação educacional – LDB e as leis 10.639/2003 e Le11.645/2008 – e as determinações curriculares – PCNs –, enquanto que o livro *História Global: Brasil e Geral* (COTRIM, 2013), embora aborde o conceito de cultura e exemplos de bens culturais, não explora a temática do Patrimônio cultural apresentando seu conceito e utilização pelos historiadores enquanto fonte histórica. Em Boulos Júnior (2013), a concepção de memória social é mobilizada, mas o caráter de conflito que permeia os processos de patrimonialização de bens culturais não é destacado. Já de Braick e Mota (2013), além de mobilizar o conceito de memória social, as autoras a relaciona ao processo de patrimonialização de bens culturais, problematizando que esse processo resulta do interesse de grupos sociais na construção do que representa suas particularidades culturais. Desta forma o livro didático *História: das cavernas ao terceiro milênio* (BRAICK e MOTA, 2013), entre os selecionados, apresenta o conceito que mais se aproxima

da atual compreensão de Patrimônio Cultural no campo da História.

A falta de abordagem acerca desse campo, nos livros História 1 (VAINFAS et al., 2013) e Oficina da História (CAMPOS; CLARO, 2013), é compreensível, pois segundo Azevedo (2005), cada autor seleciona os conteúdos que considera importante e que devem ser discutidos, e, nesse processo, alguns conteúdos são selecionados em detrimento de outros, devido às limitações editoriais. Entretanto, como destaca o autor, cabe ao professor, em debate com os alunos, selecionar o que deve ser aprofundado, sendo importante entender que o livro didático não deve condicionar o professor na sua prática docente. Deste modo, ressaltamos que esses livros não abordam algumas questões estabelecidas pelas determinações curriculares – LDB e PCN's – em vigência no período em que foram distribuídos, bem como as Leis – 10.639/2003 e 11.645/2008 – voltadas para o ensino da História e cultura indígena e afro-brasileira, por não apresentaram uma discussão sobre a questão da cultura, e conseqüentemente do Patrimônio Cultural.

Observou-se durante as análises que as questões editoriais, discutidas a partir de Choppin (2004) e Bittencourt (2011), que marcam a produção dos livros didáticos de História, influenciam consideravelmente a seleção de conteúdos a serem apresentados nas coleções didáticas destinados a Educação Básica no Brasil. Com

abordagens nitidamente mais gerais sobre a sociedade brasileira, as coleções didáticas não são capazes de tratar as especificidades culturais que marcam cada região ou unidade da federação, não permitindo assim, que os conteúdos e temas apresentados abordem o contexto sociocultural no qual os estudantes beneficiados pelo programa de livros didáticos encontram-se inseridos.

Em seu estudo sobre a presença do conceito de Patrimônio Cultural em livros didáticos de História distribuídos na rede pública de ensino, entre os anos de 2010 e 2015 no Brasil, Oliveira (2016) obteve como resultado a compreensão de que este conceito encontra-se vinculado ao conceito de fonte histórica, passando os bens culturais que integram o que se compreende como Patrimônio Cultural a fazerem parte do rol das fontes a serviço do ofício do historiador. Do mesmo modo, pudemos perceber essa questão em parte das coleções distribuídas entre os anos de 2015 e 2017 aqui analisadas, sobretudo por estas coleções mobilizarem, para abordar o Patrimônio Cultural, termos como “Cultura material”, “Cultura imaterial”, “Fontes históricas”, “Fontes escritas”, “Fontes não escritas”, “Fontes materiais”, “Fontes imateriais”, que fazem parte da terminologia relacionada a questão das fontes históricas (BARROS, 2014).

As pesquisas com livros didáticos têm demonstrado o papel que estes exercem no contexto escolar, enfatizando sua importância, por possibilitarem

uma reflexão inicial que orienta os alunos a pensarem sobre determinados assuntos (STAMATTO; CAIMI, 2016). Neste contexto, cabe ao professor aprofundar os conteúdos propostos pelos livros didáticos, não podendo ficar, como avalia Azevedo (2005), refém destes suportes, posicionando-se sempre de forma crítica. Ressaltamos ainda, em virtude da aprovação em 2019 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a necessidade de novas pesquisas sobre a questão aqui abordada, para que seja possível entender de que forma as novas determinações curriculares influenciaram na presença, ou não, da discussão sobre o patrimônio cultural nas coleções aprovadas após a implementação da BNCC.

### **Livros didáticos consultados**

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, sociedade e cidadania**. Vol. 1. 1. Ed. São Paulo: FTD, 2013.

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História: das cavernas ao terceiro milênio**. Vol. 1. 3. Ed. São Paulo: Moderna, 2013.

CAMPOS, Flavio; CLARO, Regina. **Oficina da História**. Vol. 1. 1. Ed. São Paulo: Leya, 2013.

COTRIM, Gilberto. **História Global: Brasil e geral**. Vol. 1. 2 Ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

VAINFAS, Ronaldo et al. **História 1**. Vol. 1. 2. Ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

### **Referências**

ALVIM, Yara Cristina. **A avaliação do livro didático de história: diálogos entre pareceristas e professores à luz dos guias de livros didáticos do PNL D**. XXV Simpósio Nacional de História. Fortaleza: ANPUH, 2009.

ARAGÃO, Luiz Adriano Lucena. **História e Pré-história: investigando os usos desses conceitos nos Livros Didáticos de História**. Porto Alegre: Editora Fi, 2020.

AZEVEDO, E. M. de. Livro didático: uma abordagem histórica e reflexões a respeito de seu uso em sala de aula. **Cadernos da FUCAMP**, Monte Carmelo, n.4, p. 105-116, 2005.

BARDIN. Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, José D'Assunção. **Teoria da História: princípios e conceitos fundamentais**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BITENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal; Centro Gráfico, 1988.



\_\_\_\_\_. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – Iphan. **Decreto nº 3.551, de 04 de agosto de 2000**. Institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que Constituem Patrimônio Cultural Brasileiro; cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências (2000). Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 14 jan. 2021.

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

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

\_\_\_\_\_. **Orientações curriculares para o ensino médio / Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CAIMI, Flávia Eloisa. Escolhas e usos do livro didático de história: o que dizem os professores. *In* BARROSO, Vera Lúcia Maciel et al. (Orgs). **Ensino de História: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: EST. EXCLAMAÇÃO, ANPUH/RS, 2010, p. 101-114.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. Tradução de Luciano Vieira Machado. São Paulo: Estação Liberdade/Ed. UNESP, 2001.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004.

CHUVA, M. R. R. (org.). Por uma história da noção de patrimônio cultural no Brasil. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, nº 34. Brasília: IPHAN, 2011.

FIGUEIRA, Cristina Aparecida Reis. **Educação patrimonial no ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental: conceitos e práticas**. São Paulo: Edições SM, 2012.

FONSECA, M. C. L. **O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ/IPHAN, 1997

FREITAS, Itamar. Livro didático de História: definições, representações e prescrições de uso. *In*: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; OLIVEIRA, Almir Felix Batista de. **Livros didáticos de História: escolhas e utilizações**. Natal: EDUFRN, 2009, p. 11-19.

FUNARI, P. P. A; PELEGRINE, S. de C. A. **Patrimônio histórico e cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. Paris: Editora Albin Michel, 1997.

KOSELLECK, Reinhart. Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos. **Revista Estudos Históricos**, v. 5, n. 10, p. 134-146, 1992.

MACHADO, M. B. P.; MONTEIRO, K. M. N. Patrimônio, identidade e cidadania: reflexões sobre Educação Patrimonial. *In*: BARROSO, V. L. M. *et al.* **Ensino de História: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: EST Ed./ EXCLAMAÇÃO/ ANPUH-RS, 2010, p. 25-37.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21 Ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIRANDA, M. P. de S. **Tutela do patrimônio cultural brasileiro: doutrina, jurisprudência, legislação**. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. **O patrimônio cultural e os livros didáticos de História ou de como se constrói o sentimento de pertencimento (Brasil - 2000 - 2015)**. 2016. 293 f. Tese (Doutorado em História). São Paulo: Universidade Católica de São Paulo, 2016.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. O Patrimônio histórico: objeto de pesquisa do historiador. **História Unicap**, v. 4, n. 7, jan./jun. 2017.

\_\_\_\_\_, Ricardo de Aguiar. **Ensino de História e Patrimônio Cultural: Um Percurso Docente**. São Paulo: Paco Editorial, 2017.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

\_\_\_\_\_, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

POULOT, D. **Uma história do patrimônio no Ocidente**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu - **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira; CAIMI, Flávia Eloisa. O Livro Didático de História do Ensino Médio: critérios de avaliação e documentos curriculares. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 54, n. 41, p. 220-250, maio/ago. 2016.

VOGT, O. P. Patrimônio cultural: um conceito em transformação. **MÉTIS: história & cultura**, v. 7, n. 13, p. 13-31, jan./jun. 2008.

\_\_\_\_\_. **O ensino de história fora da sala de aula**. In: *Ensinar História*. Scipione, São Paulo, 2009.

ROMANAWSKI, Joana Paulin. Formação Inicial de professores: implicações com a educação Básica. In: REBOLA, Flavines. TEIXEIRA, Leny Rodriguês Martins. PERELL, Maria Aparecida de Sousa (org.).

**Ensino de História em experiências significativas**

**Docência em questão:** discutindo trabalho e formação. Mercado de Letras, Campinas, SP. 2012.

NETO, José Alves de Freitas. A transversalidade e a renovação no ensino de História. In: KARNAL, Leandro. **História na sala de Aula:** conceitos, práticas e propostas. 3. Ed. Contexto, São Paulo. 2005.

# **SOBRE AS PEÇAS QUE COMPÕEM O MOSAICO: AS MULHERES E AS RELAÇÕES DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA<sup>12</sup>**

Miguel Vinicius da Silva Moura  
Joseanne Zingleara Soares Marinho

## **Introdução**

Muitos desafios são postos à tarefa de ensinar a disciplina História às crianças e jovens no Brasil do século XXI. Vive-se em uma sociedade marcada pela generalização do acesso à internet, que disponibiliza o acesso rápido e, muitas vezes indiscriminado a quaisquer tipos de informação, aspecto que, estranhamente, redimensiona o estatuto de um ensino tradicionalmente pautado pela primazia do conhecimento do passado,

---

<sup>12</sup> O presente artigo é resultado da pesquisa intitulada “Uma questão de diferença, não de desigualdade: A análise das relações de gênero incluídas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) na disciplina História”, vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica- PIBIC 2020-2021 da Universidade Estadual do Piauí- UESPI, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Joseanne Zingleara Soares Marinho.

embora dissociado das questões do tempo presente. De certo modo, esse deslocamento do foco de interesse acaba também impactando os modos pelos quais as escolas são organizadas como lugares de ensino, considerando-se rotinas didáticas e relações pedagógicas.

Em meio a tantos desafios impostos aos ambientes escolares, além do problema da função da escola enquanto espaço público potente para a construção do empoderamento dos sujeitos em suas vivências, acaba destacando-se a proposição de um ensino de História que vincule, efetivamente, crianças e jovens a um saber contextualizado. A intenção é que assim possa auxiliar na formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos no meio social, mas, além disso, que promova o protagonismo para a construção da compreensão acerca da condição de sujeito histórico (PNLD História, 2017).

Segundo Oliveira (2019), desde a década de 1990, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático-PNLD tem reformulado em suas diretrizes o tratamento do conhecimento histórico escolar acerca das mulheres, em que pese as desigualdades de gênero que se tornam explícitas nos episódios de preconceito e violência. Nesse sentido, diante da condição da disciplina História no Ensino Básico brasileiro em que os discentes precisam significar-se enquanto partícipes do processo histórico, é que o presente artigo tem como proposta a

**Ensino de História em experiências significativas**

análise das representações imagéticas e textuais nas relações de gênero abordadas na coleção de livros didáticos intitulada Projeto Mosaico – História, do 6º ao 8º ano do Ensino Fundamental, escritos pelos autores Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino, da Editora Scipione, que faz parte da lista do PNLD.

Alinhados à proposta geral, também foram abordados aspectos específicos com o propósito de comparar as dimensões de visibilidade dos segmentos sociais femininos em relação à presença dos personagens masculinos já consagrados nos livros didáticos, bem como o de discutir as representações das relações entre mulheres e homens no que se refere às condições de submissão, resistência e protagonismo nos processos históricos. Ademais, o de investigar se as relações de gênero representadas nos livros didáticos apresentam os sujeitos históricos a partir da variável relacionadas às questões raciais.

Considerando-se que o livro didático adquire normalmente o estatuto de principal material de ensino utilizado nas salas de aula do Ensino Básico nas aulas de História, sendo que no ensino público muitas vezes torna-se a única ferramenta, é que se considerou relevante analisar as relações de gênero na coleção de livros didáticos Projeto Mosaico – História. Considera-se, nesse sentido, que a abordagem possui diversos usos e sentidos, inclusive o de contribuir para construir modos de ser feminino e masculino autônomos e equânimes,



que possam romper os limites do espaço escolar, disseminando-se em outros ambientes sociais, nos quais também são produzidas e reproduzidas as desigualdades.

Logo, a análise de gênero responde a uma demanda contemporânea em que as mulheres são concebidas, muitas vezes, como subalternas em relação aos homens, sendo também constantemente vítimas de violências física, psicológica, moral, sexual e patrimonial (BRASIL, 2006). Isso é visível por meio das desigualdades culturais históricas desenvolvidas nas relações familiares, mercado de trabalho e na formação educacional, em que determinados comportamentos, cargos e áreas em âmbito público não são consideradas adequadas às mulheres, devido a uma naturalização de características vinculadas à irracionalidade, fragilidade física e emotividade (RAGO, 1998).

Para o processo da pesquisa foi utilizado um *corpus* documental composto pelos manuais didáticos do Projeto Mosaico – História, 6º ao 8º ano do Ensino Fundamental, como também documentos normativos produzidos a partir do Ministério da Educação. Esse material foi analisado mediante a fundamentação de uma bibliografia teórica e metodologia específica sobre gênero, ensino de História, história das mulheres, educação e interseccionalidade, a partir de autores como:

Joan Scott (1995), bell hooks<sup>13</sup> (2020) e Djamila Ribeiro (2019) e Circe Bittencourt (2001).

### **“Gênero, uma categoria imersa nas instituições sociais”: o lugar da escola**

Notadamente, relacionar gênero e ensino, é perceber que a escola, como uma instância social específica, é generificada, pois trata-se de um *locus* privilegiado na formação dos sujeitos, logo, também é no ambiente escolar que os diferentes papéis de gênero exigidos de meninos e meninas são criados, reproduzidos, mas também transformados (MARINHO, 2021). Em uma sociedade patriarcal é possível visualizar tal colocação de forma desigual, já que o patriarcado se apresenta como um tipo ideal de dominação como forma de poder, sendo caracterizado pela capacidade de sobrepor a vontade própria sobre o outro. Os papéis de gênero desempenhados de acordo com esse modelo de configuração social implicam na ascendência do masculino sobre o feminino (REZENDE, 2015). A historiadora francesa atuante na luta do movimento feminista Michelle Perrot reforça:

Em muitas sociedades, a invisibilidade e o silêncio das

---

<sup>13</sup> O nome grafado propositalmente em letras minúsculas é para desfocar a centralidade sobre a figura da pensadora e proporcionar destaque para as suas ideias, uma escolha própria de bell hooks para a construção da sua identidade intelectual. (hooks, 2020).

mulheres fazem parte da ordem das coisas. É a garantia de uma cidade tranqüila. Sua aparição em grupo causa medo. Entre os gregos, é a stasis, a desordem. Sua fala em público é indecente. "Que a mulher conserve o silêncio, diz o apóstolo Paulo. Porque primeiro foi formado Adão, depois Eva. E não foi Adão que foi seduzido, mas a mulher que, seduzida, caiu em transgressão." Elas devem pagar por sua falta num silêncio eterno. (2007, p. 17).

Historicamente, a preposição dificulta a inserção de mulheres nos mais diversos espaços, condiciona e perpetua uma relação de poder em que elas são colocadas como dominadas e, ocasionalmente, submetidas às mais diversas formas de inferiorização. Entende-se, assim, que “as diferenças anatômicas entre os corpos masculinos e femininos se convertem em provas objetivas da desigualdade de capacidades entre os seres humanos que é a base do despotismo patriarcal [...]” (PASSOS; PUCCINELLI; ROSA, 2019, p. 14). Entretanto, a dissolução da ideia de binaridade, em paralelo ao estudo teórico e metodológico, possibilita abrir espaço para que se possa perceber os projetos de masculinidades que se incorporam no corpo social e, por

consequente, problematizar a imposição do cisheteropatriarcado.<sup>14</sup>

A ideia de oposição binária, principal ferramenta de manutenção da sociedade patriarcal, coloca em polos distantes e distintos o gênero feminino e o masculino, evidenciando as diferenças como forma de criar um sistema de oposição entre eles. Essa presunção incita à produção e reprodução da desigualdade com consequente submissão de um em relação ao outro, pois ao destacar determinado gênero, espera-se a contraposição do oposto, dificultando a busca pela equidade.

Ao abordar o conceito de gênero, a historiadora Joan Scott, uma das principais intelectuais no campo, divide-o em duas partes intimamente ligadas. A primeira, consiste em afirmar que “gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos.” (1995 p. 86). Porém, o segundo impulsiona reflexões mais profundas, acerca de que o gênero também é uma forma primária de proporcionar significado às relações de poder.

---

<sup>14</sup> “O patriarcado é um sistema político modelador da cultura de dominação masculina, especialmente contra as mulheres” (AKOTIRENE, 2019, p. 118). Quando o patriarcado é vinculado à heterossexualidade e ao cisgênero assume a forma de cisheteropatriarcado, passando a indicar, incisivamente, uma supremacia sobre as demais formas de identidade de gênero e orientações sexuais (HERNÁNDEZ, 2014).

Subentende-se, portanto, que existe uma diferença na distribuição de poder, ocasionando uma disparidade entre os polos no contexto social.

O conceito de gênero possui um forte apelo relacional, e, de acordo com essa perspectiva, é no arranjo das relações sociais que se constroem o ser feminino e o ser masculino, ou seja, ainda que os estudos desenvolvidos priorizem as mulheres como foco, eles passam a se referir, de forma cada vez mais indissociável, aos homens. É importante lembrar que as relações de poder são inerentes à história e, conforme o contexto, apresentam particularidades. Sobre isso, Guacira Louro (1995, p. 109) afirma:

[...] uma categoria que, pensada em sua radicalidade, talvez também ponha em questão muitas de nossas certezas e nos obrigue a revolucionar nosso modo de "fazer" História. Para tentar melhor compreender as potencialidades e limites dessa perspectiva de análise parece-me importante observar o contexto teórico do qual ela é fruto.

Partindo da discussão da filósofa francesa Simone de Beauvoir, é que a intelectual negra Djamila Ribeiro (2019) sugere um debate em torno da categoria do

Outro.<sup>15</sup> Ela explica que as relações sociais entre homens e mulheres é frequentemente pautada em um sistema de dominação, sendo a mulher o Outro. Ainda, aponta o fato de que se deve estabelecer um adicional, argumentando que “Se para Simone de Beauvoir, a mulher é o Outro por não ter reciprocidade do olhar do homem, para Grada Kilomba a mulher negra é o Outro do Outro, posição que a coloca num local de mais difícil reciprocidade.” (2019, p. 37). De acordo com a escritora portuguesa Grada Kilomba (2010), as mulheres negras têm vivências ainda mais difíceis na sociedade de supremacia branca. Isso acontece pelo motivo de não serem homens ou brancas, logo elas sofrem com a antítese da branquitude e da masculinidade, a chamada carência dupla, o que sugere a perspectiva de localizar a mulher negra na sociedade em um local mais invisibilizado e vulnerável.

Com o avanço das discussões de sexo e sexualidade, o gênero tornou-se uma categoria útil de análise, mediante as intersecções com a categoria de raça. Percebe-se, assim, um ponto significativo de ponderação acerca de que as demandas entre os feminismos são diferentes, o movimento não é homogêneo e fica evidente quando gênero é interseccionalizado com as categorias de raça e classe.

---

<sup>15</sup> A categoria do Outro beauvoriano é fundado na perspectiva de que a mulher é definida/explicada através do olhar do homem, e não por si própria, portanto vista como outro. “Olhar este que a confina a um papel de submissão que comporta significações hierarquizadas” (RIBEIRO, 2019, p. 35).

“A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cis-heteropatriarcado [...]” (AKOTIRENE, 2019, p. 19). De tal modo como no diagrama de Venn,<sup>16</sup> quando o estudo matemático sobrepõe os campos, interligando-os, o que propicia a visibilidade de interações simultâneas entre as categorias, resultando nas chamadas colisões identitárias.

Todavia, por muito tempo legitimou-se um discurso feminista que promoveu o silenciamento das mulheres negras, contribuindo para o negligenciamento da categoria racial. Entrever que no século XIX as mulheres brancas estavam lutando pelo direito ao voto, enquanto nesse mesmo contexto, mulheres pobres e, majoritariamente, mulheres negras estavam se perguntando: “não eram mulheres?” (RIBEIRO, 2019), traduz como as demandas entre elas eram diferentes, além de, subjetivamente, facultar como a abordagem aqui desenvolvida preocupa-se em analisar as diferenças a partir dos livros didáticos da disciplina História.

Buscando alterar a sistematização excludente do ensino de História que vigorou por muitos anos nas salas

---

<sup>16</sup> “Na disciplina de lógica, os diagramas de Venn são comumente utilizados na representação de funções lógicas. Os diagramas de Venn são úteis para reforçar a noção intuitiva sobre conjuntos, principalmente para analisar relações entre os conjuntos e também seus membros” (BÖHM; SCHREIBER; FROZZA, 2012, p. 25).

de aula, é que a Lei de Diretrizes e Base - LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 2013) orienta desde a sua promulgação a obrigatoriedade da inserção da História afro-brasileira e africana nas propostas curriculares. Dessa maneira, as diretrizes curriculares nacionais conduzem o incentivo dentro do ensino de História para a valorização da historicidade dos sujeitos de diferentes variantes raciais:

§ 3º A história e as culturas indígena e afro-brasileira, presentes, obrigatoriamente, nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar e, em especial, no ensino de Arte, Literatura e História do Brasil, assim como a História da África, deverão assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação (conforme art. 26-A da Lei nº 9.394/96, alterado pela Lei nº 11.645/2008). Sua inclusão possibilita ampliar o leque de referências culturais de toda a população escolar e contribui para a mudança das suas concepções de mundo, transformando os conhecimentos comuns veiculados pelo currículo e contribuindo para a construção de identidades mais

**Ensino de História em experiências significativas**



plurais e solidárias.  
(BRASIL,2013, p. 133)

Simultaneamente, é importante entender que a transformação frequente do conhecimento histórico em um amontoado de informações desconexas e desinteressantes transmitidas aos alunos com uma metodologia inadequada e sem atrativos torna-se uma problemática que se destaca frequentemente no ambiente escolar (DALPASSO, 2011). O ensino de História, muitas vezes abordado de forma linear, com o protagonismo marcadamente masculino, a perspectiva da harmonia social, as narrativas que enaltecem o protagonismo dos heróis brancos e as conquistas dos setores sociais privilegiados economicamente, tornam-se distantes do universo de alunas e alunos, excluindo-os da inserção no processo ensino-aprendizagem.

É importante destacar a relevância dos livros didáticos de História como objetos centrais para o ensino. Apesar do manual não ser a única ferramenta disponível para os educadores, entretanto, correntemente, ele é o único instrumento de pesquisa e fonte de conhecimento acessível para os estudantes (OLIVEIRA, 2019). Enquanto elementos curriculares de orientação, produção e difusão de conhecimentos históricos, tais tipos de livros elaboram e difundem representações que são atravessadas por relações de poder capazes de moldar e orientar as maneiras de compreender os processos históricos e posicionar-se

**Ensino de História em experiências significativas**

diante da realidade cotidiana, ou seja, os livros didáticos não configuram narrativas neutras ou inocentes:

a história se constitui como uma forma de interpretação e estabelecimento de sentidos para o passado que é sempre mediada pela cultura e interesses do presente, segundo um corpo de regras socialmente autorizadas que orientam as maneiras de ensinar, perceber, julgar, pensar e agir em relação ao passado (OLIVEIRA, 2019, p. 8).

Dessa maneira, pesquisar as relações de gênero nos livros didáticos é entender como as feminilidades e as masculinidades de crianças e adolescentes são formadas, reproduzidas, mas também transformadas dentro das escolas, em que pese, também, as categorias de raça e setor social. Por mais que as pesquisas na área de gênero e educação não sejam algo novo, pois esse debate tem precedentes desde a década de 1990, faz-se ainda relevante entender como os manuais estão sendo construídos, sendo este um exercício regular e de permanente estudo que deve ser conduzido por diferentes instâncias e sujeitos, inclusive pelos docentes de Ensino Básico nas aulas de História. Diante disso, trata-se de uma perspectiva em defesa de uma educação que respeite a diversidade, permitindo um ensino não

**Ensino de História em experiências significativas**

discriminatório do ponto de vista do gênero (SILVA, 2014).

### **“Seria possível estabelecer um projeto de livro didático ideal?”: por dentro do Projeto Mosaico**

É relevante atentar que os livros passam pelo olhar técnico de fabricação estabelecidos pela editora, como também são fundamentados nos aspectos mercadológicos, correspondendo às escolhas de autoras e autores, bem como sendo produtos elaborados ideologicamente para construir, reproduzir e afirmar demandas sociais específicas. Composto por quatro volumes do 6º ao 9º ano, os livros didáticos do Projeto Mosaico - História são proporcionais para acompanhar alunos e alunas nos anos finais do Ensino Fundamental. Os autores indicam que a escrita dos textos é caracterizada por uma linguagem acessível, sendo acompanhadas de imagens – ilustrações, fotografias, documentos, gráficos, histórias em quadrinhos e charges. Junto aos textos centrais também se encontram seções e boxes que têm a finalidade de contribuir para o funcionamento das discussões dentro de sala de aula.

As atividades são distribuídas no decorrer de cada livro e, em grande parte, são contíguas às imagens. Esses elementos possuem a intenção de tornar mais acessível o ensino-aprendizagem dos eventos históricos, promovendo um processo mais eficiente, o que justifica a presença constante nos materiais pedagógicos

analisados, já que “as crianças têm necessidade de ver as cenas históricas para compreender a história.” (BITTENCOURT, 2013, p. 75). A historiadora Ana Maria Mauad (1996) explana a conveniência da utilização das imagens no ensino de história ao afirmar que não é algo recente a independência da história dos textos escritos, completando que “A necessidade dos historiadores em problematizar temas poucos trabalhados pela historiografia tradicional levou-os a ampliar seu universo de fontes.” (p. 5). Nesse sentido, o uso da iconografia tornou-se mais recorrente nas produções historiográficas, também incidindo, em certa medida, nos livros didáticos da disciplina História.

Foram identificadas cerca de 1.215 imagens referentes aos volumes da coleção Projeto Mosaico-História, sendo que a quantidade de elementos visuais é maior do que a quantidade de 952 páginas contidas nos livros. Entretanto, é importante entender que o número de imagens deve apresentar uma variabilidade social, cultural e racial nas suas representações. A iconografia deve ser utilizada com o objetivo de aproximar o aluno ao conteúdo, e não provocar uma exaustão por falta de representatividade, pois “o grande volume de teorias e fenômenos transmitidos na sociedade não poderia ser corroborado na experiência individual.” (SILVA, 2014, p. 28).

As imagens são incorporadas ao corpo textual em um *layout* que apresenta legendas descritivas. Cada

volume é dividido em oito módulos e cada um deles é introduzido por uma página dupla, com imagem e caixa de texto que apresentam os principais assuntos tratados. O módulo é dividido em capítulos, que também apresentam em sua introdução uma imagem, mas com uma temporalidade atual, que, segundo os autores da coleção didática, serve para estimular a reflexão das alunas e dos alunos sobre a relação entre o presente e o passado (VICENTINO; VICENTINO, 2015).

No início de cada capítulo é igualmente reproduzida uma linha do tempo, que informa cronologicamente os eventos centrais abordados. A proposta de dispor os eventos históricos em um tempo linear fechado, conectado e sequenciado pode parecer uma estratégia para facilitar a compreensão da História no Ensino Básico, entretanto, é preciso atentar para os riscos das simplificações frequentemente redutoras com relação aos processos históricos. Nesse sentido, a aplicação da linha do tempo indica uma passagem abrupta que ressalta os fatos políticos notáveis, marcadores tradicionalmente eurocêntricos na sua fórmula (PEREIRA; SEFFNER, 2018).

Apresentadas frequentemente ao longo do livro, as caixas de informações são dispostas sob a forma de boxes e colocam à disposição as extensões do conteúdo apresentado. Em “Fique Ligado” são realizadas discussões sobre conceitos, etimologia e termos históricos. “Conheça Mais” é o boxe que contribui com

conhecimentos aprofundados de um tema específico. E, ao final de todos os capítulos, o boxe denominado “Você Precisa Saber” é um resumo dos principais tópicos discutidos a partir da organização em dois blocos: “O que?” e “Por quê?” Por meio desses boxes as alunas e os alunos são orientados acerca dos temas mais relevantes abordados nos capítulos, podendo estabelecer relações com o presente. (VICENTINO; VICENTINO, 2015).

O material possui uma seção própria para as atividades, sendo que as questões analíticas para o desenvolvimento de pensamento crítico apresentam-se na introdução dos capítulos, mediante as representações imagéticas. No volume didático do 6º ano, por exemplo, existem dezessete seções de atividades, que, geralmente, ocupam duas páginas e são apresentadas no final do capítulo como forma de retomar os principais assuntos abordados. O Projeto Mosaico-História ainda utiliza seções especiais que tem como intuito fomentar a percepção discente sobre diversos assuntos vinculados ao conteúdo central.

A seção “Trabalhando com Documentos” propõe a análise de fontes históricas escritas, e também imagéticas, de diferentes tipos. De forma parecida, a seção “Lendo Imagem” transporta uma figura já identificada no corpo textual para uma página específica do livro. Inicialmente é realizada a apresentação e, em seguida, é proposta uma atividade em que alunas e alunos façam uma análise de uma imagem semelhante a

partir de um roteiro, uma vez que “A imagem não fala por si só; é necessário que as perguntas sejam feitas.” (MAUAD, 1996, p. 10)

É relevante destacar que, propiciando a interdisciplinaridade, o material didático Projeto Mosaico-História promove a relação da História com outras áreas do conhecimento, estimulando assim o debate em torno de questões impactantes que estão presentes no processo histórico contemporâneo. São indicativas disso as seções “Ponto de Encontro” e “Jeitos de Mudar o Mundo” são ferramentas que visam a análise do contexto social mediante a discussão de temas como música, arte, questões climáticas, ambientais, educação e cultura.

### **“*Mousaikón*, ou obra das musas”: as relações de gênero nos livros didáticos.**

A partir das informações obtidas durante a catalogação dos volumes que compõem a coleção didática, foi realizada uma investigação acerca das representações femininas alinhadas ao contexto histórico. Isso ocorreu a partir do levantamento de imagens, avaliação do corpo textual principal, temáticas dos textos complementares e apresentação das atividades propostas, com a finalidade de identificar de que forma os autores tratavam a questão. Após essa análise, foi possível verificar que as mulheres são abordadas de forma limitada, isolada e problemática,

pois quando aparecem, ainda predominam visões estereotipadas, com funções relacionados ao meio privado, enquanto o homem é vinculado aos mais diferentes tipos de atividades, mediante a sua representação pública como sujeito histórico atuante na política, economia, cultura e sociedade. Entretanto, pode-se perceber, também, embora em menor número, as mulheres sendo apresentadas em imagens, textos escritos e atividades propostas no exercício de funções não tradicionais no espaço público.

Como indicativo disso, pode-se observar, a exemplo, que as disparidades na presença das diversidades de gênero podem ser percebidas tendo em vista que dentre as 427 imagens examinadas no livro didático do 6º ano, 111 apresentam somente a figura masculina, enquanto apenas 38 imagens apresentam apenas a figura feminina e 47 imagens têm ambas as representações. Elas se misturam com ilustrações de mapas, figuras de vestígios da presença humana caracterizados por construções, ferramentas, fósseis, pinturas e documentos que remetem ao tempo histórico dos conteúdos abordados.

A historiadora Circe Bittencourt (2009) afirma que desde a década de 1980, a iconografia começou a deixar de ser vista apenas como simples ilustração e passou a ser considerada como expressão da sociedade que a gerou, logo, a imagem deve ser vista e lida considerando-se essa dimensão. Conforme pode ser



observado na imagem a seguir, no manual didático do 6º ano do Projeto Mosaico-História são apresentadas imagens que estabelecem o relacionamento social, onde quem está na base apresenta um grau de importância e poder menores em relação às camadas superiores da pirâmide:

Imagem 1 – Pirâmide social na Roma Antiga



Fonte: Livro Projeto Mosaico – História.

A iconografia apresenta problemáticas em relação à falta de representatividade feminina. Morfologicamente pode ser verificado que, em meio às vinte representações individuais, apenas três podem ser percebidas como femininas, sendo que duas estão na camada destinadas aos escravos, base da pirâmide, e uma na camada superior definida entre a população livre. Os dois retratos femininos na base da pirâmide têm características diferentes, uma apresenta o tom de pele mais escuro vestindo uma túnica e cobrindo a cabeça com véu, segurando uma bandeja, enquanto a outra tem

um tom de pele mais claro, veste uma toga e segura uma espécie de jarro. A representação feminina na camada superior aparece acompanhada de uma criança, podendo-se identificar a realização do papel materno. Percebe-se, então, nos seus interstícios, a normalização do ser feminino como destinado ao exercício do papel social de reprodução, ideário culturalmente presente na sociedade patriarcal que ainda é disseminado de forma recorrente na contemporaneidade (MARINHO, 2021).

O próprio livro didático reforça a preposição distintiva de gênero ao representar a mulher no corpo textual do boxe “Conheça Mais” quando aborda sobre a Antiguidade grega: “As atenienses não podiam participar da vida política. Como era comum em toda a Grécia, elas estavam inicialmente subordinadas aos pais e, depois, aos maridos.” (VICENTINO; VICENTINO, 2015, p. 262). É perceptível a forma generalizada de objetificação do ser feminino quanto ao casamento, onde o objetivo precípua era a geração de filhos. Além disso, ainda é apontado que, em caso de infertilidade a culpa era dela, da mulher. O texto finaliza considerando que o reconhecimento da figura feminina na sociedade só acontecia nos ritos da comunidade, pois as *pólis* gregas valorizavam a religiosidade, sendo que as mulheres desempenhavam a sua manutenção.

Revelando um lado diferente ao que foi denotado anteriormente, o livro didático do 6º ano faz um recorte sobre a igualdade de gênero e valorização da mulher na

primeira seção “Jeitos de Mudar o Mundo.” O texto coloca que, mesmo tendo existido situações onde as mulheres praticaram outras funções além do espaço privado no período Antigo, foi provavelmente nesse momento o “início de um processo histórico que produziu as desigualdades entre os gêneros (masculino e feminino).” (VICENTINO; VICENTINO, 2015, p. 108). A referida seção ainda provoca a reflexão sobre quais as alternativas para transformar o cenário contemporâneo em relação às condições femininas, estimulando os discentes a explorar diversos processos temáticos acerca da história das mulheres, bem como estimulando o relato das próprias experiências.

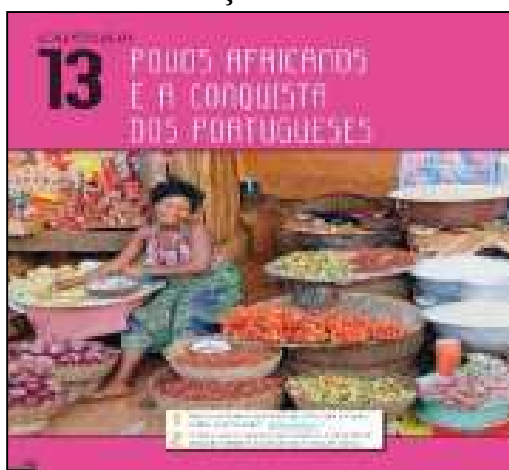
O livro do 7º ano apresenta uma diferença ainda maior com relação ao volume didático anterior, pois considerando-se a variável de gênero, a quantidade de imagens somente com a presença da figura feminina é bem menor, chegando a 18 imagens, em contraponto com a representatividade masculina que atingiu 124 imagens. Entretanto, as mulheres apresentam-se no corpo textual de forma mais contínua e enfática. Enquanto o boxe “Conheça Mais” desenvolve uma leitura mais próxima ao caráter de significar o papel feminino no período Antigo, a discussão passa a ser pautada na valorização da mulher através de histórias de personagens femininas marcantes.

E quanto às discussões raciais, como os livros didáticos desenvolvem sua abordagem vinculada ao

gênero? As mulheres negras são apresentadas poucas vezes ao longo dos volumes da coleção Projeto Mosaico-História. A pesquisadora Aline dos Santos (2017) assinala que grande parte daqueles que escrevem os livros didáticos são pessoas brancas, logo, esses não são nulos de exercerem uma escrita que possui tendências a invisibilizar determinados grupos.

Nesse sentido, pode-se verificar que até o módulo 4 do livro do 7º ano os assuntos abordados desenvolvem-se no território europeu durante a Idade Média e Moderna, ou seja, quase não há discussões em torno das questões raciais. Já a partir do módulo 5, quando as abordagens se concentram na América colonial, enfocando temas como povos africanos, sistema escravista e atividades econômicas, ocorre a representatividade de povos não brancos, como pode ser observada a seguir:

**Imagem 2** – Uma condição da mulher da raça negra



Fonte: Livro Projeto Mosaico – História.

**Ensino de História em experiências significativas**

A representação iconográfica retrata uma mulher exercendo a prática comercial no mercado de Bohicon, Benin, em foto de 2014. A imagem, propõe o livro, constitui-se de uma prática historicamente significativa na qual as atividades comerciais estimulam trocas econômicas e influências culturais diversas. A discussão realizada no texto aborda a pluralidade dos povos africanos e, principalmente, a sua contribuição para a formação do povo brasileiro. Apresentando a influência africana na religiosidade, destaca a origem das raízes da cultura jêje-nagô em terreiros de candomblé em Salvador e Maranhão, com o Tambor de Minas, o filme Atlântico negro: na rota dos orixás (1998), realizando uma indicação para aprofundar o conteúdo. Outros filmes com questões semelhantes em seus enredos também fazem parte das indicações, entre eles Ganza Zumba – Rei de Palmares (1964) e Quilombo (1984), ambos dirigidos por Carlos Diegues.

No volume referente ao 8º ano do projeto Mosaico-História, a quantidade de imagens com a representação feminina atingiu o número de 22. Em paralelo, aquelas que veiculam a presença masculina ainda é a que apresenta o número categoricamente mais elevado, contabilizando 117. O contexto histórico das grandes revoluções é o principal foco do terceiro volume. Em meio às rebeliões, processos de independência, reações ao imperialismo e fim de monarquias, a primeira referência enfática da figura feminina aparece quase na metade do livro, conforme a seguinte representação:

**Ensino de História em experiências significativas**

### Imagem 3– As mulheres nos campos de batalha



Fonte: Livro Projeto Mosaico – História.

Presente no boxe “Conheça Mais,” a imagem ressalta a importância dos movimentos populares revolucionários e, especialmente, a atuação dos anônimos (VICENTINO; VICENTINO, 2015). Entende-se assim que estes são, sobretudo, as mulheres, reiterando uma posição marcadamente obscura e também inferiorizada em relação à atuação masculina. Contudo, o texto é produzido com a intenção de apresentar mulheres nos campos de batalha acompanhando os soldados – filhos, maridos ou amantes, e, até ativamente nas funções de combate, quando fizeram parte de diversas movimentações em

batalhas a favor da independência de diversas nações, bem como pelo fim do colonialismo.

Somente após 7 capítulos, é que o diálogo sobre as condições de gênero retorna ao debate. Alinhado às questões raciais, mais uma vez, outro texto do boxe “Conheça Mais,” busca salientar as características do trabalho escravo no Brasil, levantando questões sobre os escravos de aluguel e ganho, e, em especial, discutir a situação das mulheres no período imperial. “Durante muito tempo acreditou-se que as mulheres no Brasil Imperial (1822-1889) teriam uma vida restrita ao ambiente doméstico.” (VICENTINO; VICENTINO, 2015, p. 268), é dessa forma que se inicia o texto em que os autores esclarecem que as mulheres assumiram muitos papéis, mas que isso dependia de alguns fatores específicos. O primeiro se vincula à condição social, se as mulheres eram pobres ou ricas, o segundo se relaciona à cor da pele, já o último fator diz respeito ao seu estatuto jurídico, nesse caso era verificado se eram livres, libertas ou escravizadas.

A situação é que nem todas as mulheres moldavam-se ao formato de sociedade patriarcal, as escravas eram forçadas a trabalhar nas casas dos senhores como empregadas e amas-de-leite. Já as mulheres pobres tinham que ir para as ruas ou fábricas, trabalhar exaustivamente para poder se manter. Do mesmo modo, as mulheres que viviam na zona rural, trabalhavam ao lado dos homens (COSTA, 2007). Os

autores assinalam que, para as mulheres livres, brancas e abastadas, a vida pública e profissional continuava sendo limitada. Porém, diferentemente das mulheres de elite no período colonial, no Império elas tiveram maior acesso à educação burguesa, aprendiam ler e escrever fluentemente, tinham aulas de francês e piano, entre outros conhecimentos. No entanto, a principal habilidade que lhes eram oferecida era o desempenho dos papéis no espaço doméstico.

Afirma-se que as mulheres livres e pobres raramente eram alfabetizadas, sendo que o papel de dona do lar e de ter filhos eram aprendidos na prática. Diferentemente das mulheres da elite, elas tinham uma vida pública intensa, pois a luta pela sobrevivência fazia com que atuassem como doceiras, costureiras, lavadeiras, lavradoras e tecelãs, além de outras atividades (DEL PRIORE, 2009). E, apesar da condição econômica, existia a possibilidade de adquirir escravos que eram utilizados como vendedores ou alugados para terceiros. No extremo dessa sociedade, estavam as mulheres escravizadas, sendo que nas fazendas podiam realizar tanto as atividades domésticas como os trabalhos na roça. Por outro lado, nas cidades, elas eram encontradas nos comércios de ruas, fazendo parte do ambiente urbano com muito mais frequência do que as mulheres brancas das elites.



## **Considerações finais**

Analisar as representações das relações de gênero na coleção de livros didáticos intitulada Projeto Mosaico – História é identificar o processo histórico que tornou desiguais homens e mulheres, percebendo-se como esse material possui o potencial de produção, reprodução, mas também de transformação acerca dessa condição. Ademais, ainda permite identificar qual tipo de construção de feminilidades e masculinidades os discentes têm acesso nos anos finais do Ensino fundamental.

Nos volumes didáticos analisados foram identificadas abordagens positivas no tratamento da historicidade das mulheres, no entanto é preciso verificar com que frequência essa abordagem foi realizada. Os dados obtidos por meio da catalogação das representações de imagens e corpo textual, permitem afirmar que existem desigualdades, pois a presença da representação masculina é significativamente maior em comparação à feminina, possuindo ainda maior invisibilidade as negras e pobres. Portanto, os protagonistas do processo histórico continuam sendo, reiteradamente, homens brancos representantes dos setores das elites.

No entanto, ainda que de forma minoritária, as relações de gênero relacionadas ao feminino são

abordadas nos livros em questão, em que pese as abordagens estereotipadas que restringem as mulheres às funções tradicionais. Elas são apresentadas em caixas de informações, seções especiais, leituras de imagem e documentos, nas atividades e, até no meio dos capítulos, sendo considerada pelos autores como uma proposta para valorizar as mulheres na História. Diante disso, a coleção de livros didáticos Projeto Mosaico – História, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, escritos pelos autores Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino, da Editora Scipione, incluídos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), constrói um panorama em que o processo de visibilidade histórica da atuação feminina incluída nas relações de gênero ainda passa por um processo problemático em que as desigualdades em relação ao masculino são evidenciadas.

### **Referências**

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O Saber Histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.

BÖHM, Diogo; SCHREIBER, Jacques; FROZZA, Rejane. DVenn – Um Software de Auxílio ao Aprendizado de Lógica nos Cursos de Graduação em Computação. **Computer on the Beach**, 2012.

BRASIL. **Guia PNLD 2017 – Anos Finais do Ensino Fundamental**. MEC, Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/pnld-2017>. Acesso em 11/05/2020.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Base – LDB**. Lei nº 9.394/96, Brasília, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/2014/2013/Lei/L12796.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/2014/2013/Lei/L12796.htm#art1). Acesso em 14/11/2021.

\_\_\_\_\_. **Lei Maria da Penha**. Lei nº. 11.340, Brasília, 2006. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil](http://www.planalto.gov.br/ccivil). Acesso em 14/11/2021.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas**: sobre estado da arte. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, p.549-566, set./dez. 2004.

CLAM- Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos – IMS/UERJ. **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

COSTA, Emília Viotti. **Da Monarquia à República**. 8. ed. São Paulo: Unesp, 2007.

DALPASSO, Néldi. **História Aprendizagem Prazerosa**. Trabalho apresentado como requisito parcial para conclusão do Programa PDE. Marechal Rondon – PR: [s. n.], 2011.

DEL PRIORE, Mary. **Ao Sul do Corpo**: condição feminina, maternidades e mentalidade no Brasil Colônia. São Paulo: UNESP, 2009.

HERNÁNDEZ, Nadia J. Poblete. **¿Ruptura o Continuidad?** Reflexiones en torno al Heteropatriarcado a partir de los relatos de un grupo de jóvenes infractores/as de ley. Universid. de Chile. 2014.

MARINHO, Joseanne Zingleara Soares. **Entre Letras e Bordados**: o tecer das tramas na história das normalistas em Teresina (1930-1949). Ceará: Quipá Editora, 2021.

\_\_\_\_\_. **Uma questão de diferença, não de desigualdade**: a análise das relações de gênero incluídas no programa nacional do livro didático (PNLD) na disciplina história. Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Piauí, 2020.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. Violência contra mulheres nos livros didáticos de História (PNLD 2018). **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 27, n. 3, e58426, 2019.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. **Revista História Hoje**, v. 7, nº 13, p. 14-33, 2018.

RAGO, Margareth. Descobrendo Historicamente o Gênero. **Cadernos Pagu**, n.11, p. 89-94, 1998.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** São Paulo: Pólen, 2019.

SANTOS, Aline Dias dos. **Iconografia e Representação Feminina:** as mulheres negras nos Livros didáticos de História Pós-Lei 10.639/2003. 2017. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis, 2017.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, São Paulo, v. 20, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático:** o que mudou? por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Samira do Prado. **As relações de gênero nos livros didáticos de sociologia:** uma investigação sobre um livro didático público e um comercial. Universidade Estadual de Londrina, 2014.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. **Projeto Mosaico – História:** 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. São Paulo: Scipione: 2015. 4 volumes.

## **NOTAS SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA, ESTUDOS AFROCENTRADOS E EXTENSÃO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA NA UNILAB.**

Fábio Eduardo Cressoni  
Renata Zanóbio

### **Introdução**

Este trabalho tem como objetivo apresentar a categoria epistemológica e teórica afrocêntrica para, em seguida, demonstrar como estes referenciais foram abordados no componente curricular A Construção da abordagem histórica, que integra o curso de licenciatura em História da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB-CE). Na sequência, o trabalho discute de que forma este conteúdo pode ser transposto para fora da sala de aula, por meio de uma atividade de extensão, baseada na elaboração de fanzines.

Para tanto, optamos por apresentar o conceito de extensão presente no Projeto Pedagógico Curricular do referido curso. Na sequência, expomos conceito de afrocentricidade, a partir do pensamento de Molefi Asante (2009; 2014), problematizando suas origens e

**Ensino de História em experiências significativas**

fundamentos para, em seguida, indicarmos como este referencial pode ser adotado para a construção de abordagens históricas.

O caminho teórico-metodológico adotado na escrita deste artigo nos conduz sequencialmente a compreensão da ideia de quilombismo, de acordo com as definições propostas por Abdias do Nascimento (1980). Em seguida, dotados deste escopo pedagógico, passamos a observar parte do material elaborado pelos discentes do curso de História.

### **A extensão no PPC do curso de licenciatura em História da UNILAB**

Criada no ano de 2010, a UNILAB é uma universidade que exemplifica o modelo de interiorização e internacionalização do ensino superior público. Instalada no interior do estado do Ceará, na região denominada Maciço do Baturité, ela atende alunos brasileiros e internacionais, oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOPS) e Timor-Leste.

Sua atuação se fundamenta em uma política de cooperação internacional multilateral, focada no eixo político Sul-Sul. É a partir deste ponto de vista, que devemos buscar compreender as ações de extensão pensadas no curso de História, pois de acordo com

**Ensino de História em experiências significativas**

Fernandes (2005), considerada a deficiência dos docentes e discentes em relação a estas perspectivas, a extensão pode ser um caminho para facilitar o processo de ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, conectar esses saberes com outros setores da sociedade.

O curso de História determina, em seu PPC, que partes das atividades de extensão sejam executadas no interior de cada componente curricular específico, conforme podemos observar:

O primeiro deles é o estabelecimento de uma carga horária de 15 (quinze) horas de atividade de extensão em todas as disciplinas do Núcleo Obrigatório Específico da Área de História, configurando um total de 210 (duzentas e dez) horas obrigatórias em atividade de extensão. Deste modo, ficam estabelecidos na ementa de cada disciplina desse núcleo o planejamento e a execução, pelos discentes, sob a supervisão do docente ministrante, de atividades de extensão, tais como minicursos, seminários, oficinas, entre outros, voltadas para a comunidade externa (2010, p. 37).

Desta forma, a disciplina A Construção da Abordagem Histórica possui 90 horas, distribuídas da

**Ensino de História em experiências significativas**



seguinte forma, a saber: 60 horas de base conceitual, 15 horas de prática como componente curricular e 15 horas de atividade de extensão. A ementa da disciplina indica seus objetivos e temáticas a serem abordadas, conforme apresenta-nos o PPC do curso:

Conceitos fundamentais do pensamento histórico: o tempo, o documento, o homem no tempo, a escrita, o fato, as transformações, as continuidades e os processos sociais. A ciência e o método. Variedades de arquivos e fontes. A construção da abordagem histórica, num percurso historiográfico longo, desde as concepções gregas, romanas, cristãs, islâmicas e modernas. O que é a história da História? Institucionalização da História como disciplina acadêmica. A Escola Metódica. Ensino da abordagem histórica na escola básica. Atividade de extensão como meio de promover o debate sobre teoria da história com a comunidade (2010, p.78).

Tendo em vista a conceituação de extensão acima apresentada, procuramos descolonizar as estruturas epistêmicas deste componente curricular. Apresentamos outras possibilidades ao corpo discente, a partir do estudo de textos de autores oriundos do continente

**Ensino de História em experiências significativas**

africano, como o guineense Carlos Lopes, o afro-americano Molefi Assante e o afro-brasileiro Abdias do Nascimento. Passaremos, a seguir, a demonstrar algumas das contribuições destes dois últimos intelectuais negros para o desenvolvimento da disciplina.

### **Afrocentricidade e quilombismo: contribuições para a componente curricular A construção da abordagem histórica.**

A primeira premissa que devemos ter em mente ao pensarmos o conceito de afrocentricidade diz respeito a suas origens. Trata-se de um paradigma elaborado pelo intelectual afro-americano Molefi Kete Asante, na década de 1980. As primeiras ideias sistematizadas por Asante em relação a esta proposta foram publicadas na obra *Afrocentricidade: a teoria de mudança social* (2014).

No Brasil, os principais divulgadores das ideias de Asante são os professores Renato Nogueira Jr. (UFRRJ) e Elisabeth Larkin Nascimento (Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-brasileiros). O primeiro dedicou parte de seu trabalho a tradução de textos do pensador afro-americano, bem como publicou trabalhos significados nesta temática, a partir do pensamento de Asante, em especial no que se refere a constituição de um currículo afrocentrado para a educação básica. Já a segunda se

destaca pela organização da obra *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*, trabalho que reúne textos de diferentes autores, entre eles o próprio Asante, além de outros importantes teóricos afrocentrados, como a própria Elisabeth e Abdias do Nascimento.

Na década de 1960, alguns intelectuais afro-americanos inseriram novos estudos nas universidades, a partir de uma forma de conhecimento que ficaria conhecida como Estudos Negros. Esta proposta se fundamentava na ideia da articulação de saberes baseados em perspectivas negras, capazes de se contrapor ao conhecimento hegemonicamente branco produzido no interior da academia estadunidense (NOGUEIRA JR. 2010, p. 01).

As origens do pensamento afrocentrado proposto por Asante nos remete ao século XIX, em direção as primeiras ideias relativas ao projeto político de união africana, isto é, do pan-africanismo, bem como da articulação entre conceitos atrelados aos estudos pós-coloniais e da luta pelos direitos civis nos Estados Unidos, nos anos de 1960 (NOGUEIRA JR. 2010, p. 02).

Desta junção entre teoria e ativismo negro, destacamos nomes como W.E.B. Du Bois, historiador e ativista afro-americano, considerado um dos precursores do movimento pan-africanista, e Cheikh Anta Diop, historiador senegalês que defendeu a tese da existência de um Egito negro, como forma de se combater o

racismo científico. Ao lado destes, enfatizamos o afro-martinicano Franz Fanon, autor de vários estudos sobre o racismo, além de ter atuado na luta pela libertação da Argélia, na década de 1950. A partir da segunda metade do século XX, podemos citar outros nomes importantes que contribuíram para a consolidação do pensamento negro, tais como Malcom X, Amílcar Cabral e Maulana Karenga (RABAKA, 2009), todos estes com notória influência sobre as ideias de Asante.

Segundo Asante (2009), um dos principais conceitos ligados a afrocentricidade seria a ideia de agência. A agência, neste caso, depende sempre do sujeito que a movimenta, isto é, de seu agente. O agente seria o sujeito que consegue operar seus movimentos de maneira autônoma, adotando formas de pensar e agir em conformidade com seus interesses. Desta forma, a agência diz respeito aos recursos que necessitam ser mobilizados para que este indivíduo consiga alcançar sua liberdade. A população negro-africana e negro-africana-diaspórica deve se atentar a sua posição nos projetos políticos, econômicos, sociais, éticos e epistêmicos que representam esta população. Dentre estes projetos, destaca-se a escrita e o ensino da história.

Para Asante, é necessário constituir uma centralidade negro-africana aqui (diáspora) e acolá (continente africano), fundamentada nos valores ancestrais civilizatórios deste povo, a partir de “um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os

africanos como sujeitos e agentes de fenômenos, atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus interesses humanos” (2009, p. 93). Daí decorre a atenção do indivíduo a toda ação excludente, capaz de deslocá-lo e oprimi-lo, diante da centralidade focada na experiência de seu opressor.

Deslocado de sua centralidade, posto em desagência em seu próprio mundo, o africano deixa de ser sujeito da história. Todavia, a proposta que estamos a apresentar, evidencia justamente o contrário: “o objetivo do afrocentrista é manter o africano dentro, e no centro, de sua própria história” (ASANTE, 2009, p. 97).

Trata-se, pois, de uma dupla missão, ou seja, primeiramente descortinar e debater uma produção científica negra produzida no continente e também na diáspora. A segunda tarefa neste quadro teórico destaca a emergência de se compreender os fundamentos desses saberes, bem como o contexto atual de seu estado da arte. A partir deste exercício, é possível notar a intencionalidade desta junção:

Uma missão da abordagem afrocentrada recente é desvelar e estudar essa produção, negada e escamoteada por um Ocidente que se autodenominou o único dono da ciência. Outra missão é levantar, estudar e articular as bases teóricas e epistemológicas das expressões

atuais de matriz africana de conhecimento, como a filosofia religiosa tradicional. A característica principal e o foco central dessas duas missões é a agência dos africanos na própria narrativa (NASCIMENTO; FINCH III, 2009, p. 42).

Para evidenciar uma produção científica focada nesta perspectiva, Asante (2009) informa-nos acerca das cinco premissas básicas a serem consideradas na constituição de uma interpretação afrocentrada. São elas: 01) interesse pela localização psicológica; 02) compromisso com a descoberta do lugar do africano como sujeito; 03) defesa dos elementos culturais africanos; 04) compromisso com o refinamento léxico; 05) compromisso com uma nova narrativa sobre a história da África.

Em relação à primeira questão levantada pelo autor, trata-se de questionarmos qual nosso posicionamento diante da escrita e do ensino da história? Conforme indica-nos Asante, “uma pessoa está deslocada ou descentrada de sempre que se posicionar a partir de experiências que não fazem parte de sua história, sempre que operar centrada nas experiências de outrem” (2009, p. 96).

A primeira premissa aqui apontada deve possibilitar ao indivíduo condições de problematizar a noção de

tempo histórico a partir de características próprias da experiência afrocentrada. Sobre este desdobramento, inerte a segunda questão proposta por Asante, Nogueira Jr. (2010) afirma que a compreensão da temporalidade deve partir do presente do sujeito, direcionando-o ao entendimento de sua ancestralidade como elemento fundador desse tempo. Observa-se, deste modo, como o passado atribuí significado ao tempo atual, definindo-o e justificando-o:

[...] a inserção de uma temporalidade afrocentrada não deve estar devotada para a busca de um passado idealizado, nem de uma África mítica, porém se trata de aprender com as gerações antigas e entender que o presente só é possível pelo passado que o antecede (NOGUEIRA JR., 2010, p. 08).

Essa compreensão própria do presente, faz-se exercitar pela construção de um passado próprio. Nesse sentido, devemos entender a terceira premissa arquitetada por Asante. A fundamentação da ancestralidade advém da identificação, adoção e divulgação dos elementos que fornecem as bases para a compreensão da forma de ser vivenciada no continente e na diáspora:

**Ensino de História em experiências significativas**

[...] não se pode assumir uma orientação voltada à agência africana sem respeitar a dimensão criativa da personalidade africana e dar um lugar a ela. Deve haver a compreensão dos elementos africanos linguísticos, psicológicos, sociológicos, filosóficos e dos valores, hábitos, costumes e religião sem impor interpretações eurocêntricas ou não africanas (ASANTE, 2009, p. 98).

Feita essa junção das bases citadas pelo autor, tomadas aqui como fundamentos do tempo histórico presente, a partir da significação ancestral do passado, tem-se o desafio da escrita e do ensino da história. Daí decorre a quarta premissa do pensamento afrocêntrico, destinada ao refinamento léxico que visa ressignificar o lugar do sujeito negro na construção da abordagem histórica. Uma característica própria desse lugar diz respeito à necessidade de se desconstruir paradigmas que enunciam representações negativas sobre a historicidade negro-africana e sua diáspora:

Livrar-se da linguagem da negação dos africanos como agentes na esfera da história da África reduzidos a condição de inferioridade, não-humanos, selvagens de segunda classe. O pensamento afrocentrado se



encaixa no processo de desvelar e corrigir as distorções decorrentes desse léxico convencional da história africana (ASANTE, 2009, p. 99).

Junto a esta desconstrução, têm-se a emergência de não mais se estudar a África apenas na sua relação com a Europa. Devemos pensar sua localização de maneira interrelacional. Logo, decorre a seguinte indagação: como diferentes grupos sociais se comunicavam e estabeleciam processos de mediação a partir de características próprias, quer seja no continente africano, quer seja nas diásporas? Asante exemplifica esta questão a tratar dos esquemas propostos por uma historiografia que produz “um tipo de pesquisa direcionada, que não permite ao pesquisador entender as inter-relações com culturas adjacentes ou contíguas” (ASANTE, 2009, p. 100).

Apresentado o conceito de agência, sua dupla finalidade e as premissas que devem ser consideradas para a fundamentação da categoria epistêmica e teórica afrocentrada, podemos nos concentrar em uma de suas variantes, aqui proposta por Abdias do Nascimento, ou seja, o quilombismo.

De acordo com Flores e Amorim (2011), o quilombismo pode ser compreendido como uma teoria social e política, cujas bases se assentam nas experiências comunais de matriz africana postas em

funcionamento nas Américas e no Caribe. Ele visa, de acordo com os autores, a desconstrução de estigmas constituídos no decorrer da formação da sociedade brasileira.

São justamente estes estigmas, centrados nas narrativas em torno da escravidão e da abolição, a partir de um protagonismo não-negro, que impedem o estabelecimento da centralidade negro-africana e negro-diaspórica na construção da abordagem histórica. Falar da África e da experiência de seus descendentes no Brasil em sala de aula significa tão somente tratar da compreensão de tempo linear progressivo que desdobra a escravidão em alforria? Dito isto, podemos considerar que estes estigmas inviabilizam qualquer tipo de discussão que possa nos conduzir a compreender os valores civilizatórios negro-africanos baseados em uma outra experiência temporal, assentada em sua ancestralidade.

Entre as décadas de 1940 e 1960, Abdias do Nascimento (1914-2011), por intermédio do Teatro Experimental do Negro (TEN), visou problematizar a questão racial no país, buscando, ao mesmo tempo, empoderar a população afro-brasileira e conscientizar a população não-negra sobre os agravos decorrentes de nossa estrutura colonial-racial e seus impactos naquele momento histórico.

Na sequência, entre as décadas de 1960 e 1980, Abdias pode ser compreendido a partir de sua luta política para além do ideário pedagógico posto em

**Ensino de História em experiências significativas**

prática por meio dos palcos. Sua atuação como intelectual e militante negro o conduzem a confrontar as ideias de Gilberto Freire acerca do mito da democracia racial, ao mesmo tempo em que ele se integra a luta internacional, unindo-se ao movimento pan-africanista. Internamente, suas movimentações políticas o elevariam a ocupar espaço no Congresso Nacional, tendo, inicialmente, assento como deputado federal e, mais tarde, como senador da República.

A que se perguntar pelos fundamentos desse percurso, ou seja, pelos cinco elementos que categorizam a perspectiva afrocentrada e sua agência – localização no presente, baseada na ancestralidade – e de que maneira estes estariam presentes nas ideias de Abdias do Nascimento? O quilombismo de Abdias pode ser pensado como projeto intelectual negro coletivo, cuja tratativa dos cinco elementos aqui citados se tornam pedagógicos, à medida que sua *episteme* requer de nós uma dupla finalidade: aprender-para-transformar e vice-versa:

O negro tragou até a última gota os venenos da submissão imposta pelo escravismo, perpetuada pela estrutura do racismo psicossocial-cultural que mantém atuando até os dias de hoje. Os negros têm como projeto coletivo a ereção de uma sociedade fundada na justiça, na igualdade e no respeito a todos os

seres humanos, na liberdade; uma sociedade cuja natureza intrínseca torne impossível a exploração econômica e o racismo. Uma democracia autêntica, fundada pelos destituídos e os deserdados deste país, aos quais não interessa a simples restauração de tipos e formas calcadas de instituições políticas, sociais e econômicas as quais serviam unicamente para procrastinar (adiar) o advento de nossa emancipação total e definitiva que somente pode vir com a transformação radical das estruturas vigentes. Cabe mais uma vez insistir: não nos interessa uma proposta de adaptação aos moldes de sociedades capitalistas e de classes. Esta não é a solução que devemos aceitar como se fora mandamento inelutável. Reinvenção de um caminho afro-brasileiro de vida fundado em sua experiência histórica na utilização do conhecimento crítico e inventivo de suas instituições golpeados pelo colonialismo e o racismo. Enfim reconstruir no presente uma sociedade dirigida ao futuro, mas levando em conta o que ainda for útil e positivo no acervo do

passado. (NASCIMENTO, 1980, p. 262).

Parece-me que encontramos no quilombismo a junção de dois verbos que não podem ser concebidos separadamente. Resistir para existir. Novamente, acenamos para a compreensão de tempo histórico afrocentrado que, no quilombismo, tal qual as ideias de Asante, foca-se no presente, a partir das particularidades do passado, ou nas palavras do próprio Abdias, na elevação da autoestima da população afro-brasileira por meio de seu acervo.

A relação entre esse acervo e as concepções de resistência e existência podem ser pensadas a partir das ideias de Souza sobre a possibilidade de uma comunidade aquilombar-se. Segundo a autora:

A ideia central do movimento de aquilombar-se reside nas várias estratégias e mobilizações impetradas nos quilombos, mocambos, terras de pretos, terras de santo (dentre outras denominações existentes) ao longo da história do País, para manterem-se íntegras física, social e culturalmente. A perspectiva de resistência é intrínseca, porém a resistência traz em si a concepção fundamental de existência. Essa existência histórica fundamenta-se

e ressemantiza-se no presente, no existir atual (2008, p. 106).

A esse processo não dicotômico de resistência-existência soma-se um terceiro fator: a autonomia. Ao pensar a construção identitária quilombola atual na sociedade brasileira, Souza propõe que esse tripé seja vetor da ideia de aquilombar-se face a tentativa de reduzir o Outro (negro) a Si Próprio (não-negro):

A resistência e autonomia, aspectos fundamentais da construção identitária das comunidades quilombolas, são também as linhas motoras do movimento de *aquilombar-se*. Por meio de estratégias as mais distintas possíveis, essas comunidades se estabelecessem enquanto lócus de alteridade em relação a dita sociedade nacional e reivindicam o reconhecimento de sua cultura, de seus costumes, de suas formas de organização. Essa busca por reconhecimento passa, de forma elementar, pelo reconhecimento de seu território, a partir da lógica que o fundamenta, distinta da perspectiva privada, abarcando uma dimensão holística dos aspectos sociais, culturais e

econômicos desses grupos (SOUSA, 2008, p. 106-107).

Compreendemos a dimensão holística citada pela autora como cosmovisão de mundo. Nesse sentido, procuramos explicar a existência humana a partir das especificidades dessa compreensão do universo, nas suas mais distintas interseções. Assim o faz Abdias, ao pensar o quilombismo e propor, com este, a consolidação científica dos meios dispostos a resistir, existir e proporcionar autonomia as cosmovisões africanas e afrodiáspóricas:

Assegurar condição humana das massas afro-brasileiras há tantos séculos tratadas e definidas de forma humilhante e opressiva, é o fundamento étnico do quilombismo. Deve-se assim compreender a subordinação do quilombismo ao conceito que define o ser humano como seu objeto e sujeito científico, dentro de uma concepção de mundo e de existência na qual a ciência constitui uma entre outras vias do conhecimento. (NASCIMENTO, 1980, p. 264).

A história, igualmente a outros conteúdos que balizam o currículo na educação básica brasileira, na construção de suas abordagens, também pode contribuir

para efetivar esse desafio. Nesse sentido, diante desta breve exposição sobre os conceitos de afrocentricidade e quilombismo, passaremos a expor como os alunos do curso de História realizaram a transposição destes elementos, por meio de uma estética própria: o uso de fanzines.

### **Uso de fanzines como atividade de extensão**

Após estudarem em sala de aula as temáticas acima apresentadas, os discentes se reuniram em grupos e procederam a leitura de um conjunto de poetas e poetisas negros e negras para, em seguida, selecionarem um/uma desses/as autores/ras. Na sequência, foi realizada uma oficina de fanzines, a qual possibilitou que os/as alunos/as elaborassem um material que apresentasse o objetivo da atividade de extensão no contexto deste componente curricular, o conceito de afrocentricidade a partir de Molefi Asante e Abdias do Nascimento para, por fim, possibilitar ao/a leitor/a do fanzine o acesso ao conteúdo produzido por afrodescendentes que referenciasse a centralidade do universo negro-africano e de sua diáspora no Brasil. Os materiais elaborados foram distribuídos em diferentes espaços da cidade de Redenção (CE), como praças, postos de saúde, feira livre, comércios, escolas, entre outros espaços, conforme algumas imagens abaixo apresentadas. Desta maneira, consideramos que esta atividade possibilitou uma maior aproximação entre a



comunidade e a universidade, a partir das perspectivas da interiorização e internacionalização, focadas na cooperação Sul-Sul, em especial no tocante a África e sua experiência diaspórica em nossa sociedade.



Na imagem acima, observamos parte dos fanzines elaborados em sala de aula, como parte da atividade de extensão proposta para a componente curricular A construção da abordagem histórica.

**Ensino de História em experiências significativas**



Na sequência, observamos parte de nossos alunos realizando a distribuição do material produzido em sala de aula para a população de Redenção (CE), em diferentes espaços públicos, como praças e postos de saúde, ocasião em que os conceitos estudados na universidade são apresentados para a sociedade.

## Referências

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade**: a teoria de mudança social. Trad. Ana Monteiro Ferreira, Ama Mizani e Ana Lucia. Philadelphia: Afrocentricity Internacional, 2014.

\_\_\_\_\_. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In.: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

FLORES, Élio Chaves; AMORIM, Alessandro. Protagonismo negro numa perspectiva afrocentrada. **Revista brasileira do Caribe**, São Luís, Vol. IX, n. 22. Jan-Jun 2011.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo**: documentos de uma militância pan-africanista. Petrópolis: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Elisa Larkin; FINCH III, Charles S. Abordagem afrocentrada: história e evolução. In.: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 37-70.

NOGUEIRA JR., Renato. Afrocentricidade e Educação: princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e Africanidades**. Ano 3, n. 11, nov. 2010, p. 01-16.

RABAKA, Reiland. Teoria crítica africana. In.: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 129-146.

SOUZA, Bárbara Oliveira. **Aquilombar-se**: Panorama histórico, identitário e político do movimento quilombola brasileiro. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Universidade de Brasília (UnB), Brasília (DF), 2008.

## **EDUCAÇÃO HISTÓRICA: A PRÁTICA CURRICULAR DE ENSINO COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO<sup>17</sup>**

Eloy Barbosa de Abreu

No ano de 2015, o Conselho Nacional de Educação baixou a Resolução n.º 2 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior dos cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados, segunda licenciatura e formação continuada. Nela está contido, no Capítulo V, que trata da estrutura e currículo dos referidos cursos, a destinação de 400 horas de prática como componente curricular, que devem ser distribuídas ao longo do processo formativo; e mais 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado. A partir da publicação desta Resolução os cursos de licenciatura e formação de professores para Educação Básica do país reformularam suas estruturas curriculares a medida que seus Projetos Pedagógicos foram renovados.

---

<sup>17</sup> O presente texto é fruto de experiências nas disciplinas de Práticas Curriculares e Estágios Supervisionados nos cursos de História Licenciatura do Programa Ensinar e do Centro de Estudos Superiores de Caxias da Universidade Estadual do Maranhão, no período de 2017 a 2019.

Seguindo as orientações da Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015 do Conselho Nacional de Educação, a Universidade Estadual do Maranhão, por meio da sua Pró Reitoria de Graduação, baixou a Portaria n.º 1264/2017 que criou e aprovou as Diretrizes Curriculares para os cursos de Licenciatura da referida universidade. Em seu Art. 6º a Resolução diz que:

A prática curricular tem sua carga horária de 405 horas distribuídas em três componentes nos cursos de licenciatura da UEMA, articulando-se com os demais componentes curriculares, devendo permear o curso a fim de aproximar a formação acadêmica, a identidade do professor reflexivo, criativo, crítico e atuante na sociedade<sup>18</sup>.

Isso implica numa nova roupagem aos currículos dos cursos de Licenciatura na Universidade Estadual do Maranhão, tornando-os mais pedagógicos, pois, ainda de acordo com a referida Resolução, a Prática Curricular é norteada por temáticas específicas em conformidade com os Projetos Pedagógicos de cada curso. Neste sentido, a Universidade Estadual do Maranhão regulamentou que “o total da carga horária da prática

---

<sup>18</sup> Disponível em: <http://www.prog.uema.br/wp-content/uploads/2017/09/DIRETRIZES-LICENCIATURA-UEMA.pdf>

curricular de 405 horas equivale a nove créditos de 45 horas cada, distribuídos do segundo ao quarto período”.

Portanto, atualmente os cursos de Licenciatura e o Programa Especial de Formação de Professores da UEMA possuem em seus componentes curriculares três disciplinas de Práticas Curriculares, cada uma com 135 horas, e abrangem as seguintes dimensões: Político-Social; Educacional e Escolar. Todas elas antecedem ao Estágio Curricular Supervisionando, permitindo ao discente um contato com a área do ensino logo no início da graduação.

Em relação ao campo da História, a Universidade Estadual do Maranhão possui em seus campi dois cursos regulares de Licenciatura em Histórica, um em São Luís e outro em Caxias, e 12 cursos de Licenciatura em História em Programa Especial de Formação de Professores (Programa Ensinar), distribuídos nos municípios de Arari, Brejo, Codó, Coelho Neto, Colinas, Icatu, Itapecuru-Mirim, Loreto, Santa Inês, Turiaçu, Viana e Zé Doca. Todos possuem em suas estruturas curriculares as Práticas Curriculares exigidas pelo Ministério da Educação.

O presente artigo versa sobre minhas experiências de orientador das Práticas Curriculares no Campus de Caxias e nos Polos de Codó, Colinas e Loreto, ao longo de três anos. Portanto, minha análise se constitui em uma reflexão direcionada para nós professores e alunos, futuros profissionais da educação. Apresento, portanto,

**Ensino de História em experiências significativas**

aqui, aspectos teórico-práticos, pensados a partir da minha vivência na formação de professores. Nesta perspectiva, baseio-me na concepção de que a História é uma disciplina, um conteúdo e um processo, conforme sugere Estevão de Resende Martins (2012, p. 9), quando diz que:

[...] história é realidade concreta da vida dos homens efetivada no agir, história é a reflexão racional de cada um sobre a sua experiência no tempo e do tempo; história é um ramo científico de apreensão, descrição, entendimento e explicação do agir humano intencional no tempo [...]; história é o teor articulado da narrativa constante dos livros e outros produtos análogos; história é a soma de toda a presença humana no tempo e no espaço desde quando não sabemos até quando também não dominamos.

Portanto, a História é um campo multifacetado. Ela é vivida, produzida e ensinada. Neste sentido, a experiência com a História lança desafios para aprendê-la e ensiná-la. A História está, portanto, dentro e fora da sala de aula, mas segundo Rüsen (2012, p. ) “é no sistema escolar que majoritariamente se projetam e influenciam maciçamente diferentes públicos”. A Educação Histórica que é construída na cultura escolar

**Ensino de História em experiências significativas**

produz tentáculos, que por sua vez oxigenam a cultura histórica.

Na perspectiva da Educação Histórica a aprendizagem é aspecto fundamental no ensino de História. Assim, ensiná-la é proporcionar aos educandos a habilidade de pensar historicamente. Sobre este aspecto, Maria Auxiliadora Schmidt (2009, p. 20) considera que:

A História e seu ensino não podem ser considerados como a aquisição de fatos ou conteúdos que mostrem os acontecimentos da humanidade através dos séculos. Ao contrário, assume-se o pressuposto fundamental de que a História como ciência é uma modalidade específica de conhecimento que, segundo Rüsen, emerge da carência de todos os homens, “que agem e sofrem as consequências das ações dos outros, de orientar-se em meio às mudanças que experimentam em seu mundo e em si mesmos”.

Neste sentido, é significativo discutir, aqui, o ensino de História como campo de construção de uma cultura histórica, objetivo principal deste escrito. Para que possamos pensar em metodologias de intervenção nas práticas educativas, objetivando alcançar o aspecto fundamental da Educação Histórica, que consiste na

**Ensino de História em experiências significativas**



aprendizagem, na construção de uma consciência histórica.

Os projetos de intervenções das Práticas Curriculares desenvolvidos pelos discentes dos cursos de História da UEMA têm oxigenado o conhecimento histórico, sobretudo da História Local. As temáticas envolvem questões político-sociais, educacionais e do ambiente escolar. Ao longo de três anos, nos polos de Codó e Colinas, foram desenvolvidos cerca de 50 projetos, aplicados em sua maioria no ambiente escolar e apresentados ao público acadêmico e a sociedade local em Seminários Integradores. Isso gera um campo de experimentação e discussão sobre a formação de professores e prática docente do Ensino de História. Neste sentido, pode-se afirmar que as Práticas Curriculares como atividades inerentes aos currículos dos cursos de Licenciatura funcionam como um laboratório para formação de futuros docentes da Educação Básica.

O contato dos discentes com o universo educacional a partir do segundo semestre letivo possibilita aprendizados sobre a realidade da educação local. Uma experiência que se mostrou muito eficaz na aplicabilidade dos projetos das Práticas Curriculares é o trabalho com fontes históricas para produção de materiais didáticos e metodologias do ensino de História, sobretudo da História do Maranhão no período colonial.

**Ensino de História em experiências significativas**

A interpretação das fontes históricas é para Rüsen o principal caminho “para se chegar ao cerne do pensamento histórico” (2007, p. 124). Portanto, nos aspectos de vivência, produção e ensino da história, o trabalho com as fontes históricas “colabora para a formação das ideias históricas e da consciência histórica de crianças, jovens, alunos e professores” (URBAN, 2015, p. 13). Sendo assim, a leitura (escrita e imagem), o confrontamento de informações e o levantamento de questões das fontes históricas são práticas possíveis de serem trabalhadas no ensino de História.

Sabemos que há uma infinidade de tipologias das fontes históricas, mas, aqui, se destaca, sobretudo, as fontes escritas, incluindo as produções historiográficas, principalmente os manuscritos e as produções do conhecimento histórico referentes ao Maranhão Colonial. O diálogo com estas referidas fontes produzem inferências históricas que fazem parte de uma cultura histórica construída dentro e fora da sala de aula. Para Ana Claudia Urban e Teresa Jussara Luporini (2015, p. 41)

O trabalho com fontes históricas não se identifica com a ideia de um “recurso” para as aulas de História. Sua presença nessa disciplina é um aspecto obrigatório, porém o trabalho com as fontes deve ser gradativamente à prática dos professores e dos alunos,

possibilitando aos discentes o contato com diferentes fontes históricas.

Portanto, o trabalho com as fontes no ensino de História contribui para desenvolver nos educandos a capacidade de leitura, interpretação e organização do conhecimento histórico, fazendo com que o aluno adentre no universo de produção da cultura histórica, principalmente da construção narrativa da História.

A construção textual a partir de representações de culturas e práticas sociais ou individuais vividas ou testemunhadas por outrem em outrora se constitui em um dos principais desafios do ofício de historiador. Nem todo acontecimento do passado é um fato histórico e nem tudo é passível de historicização. Uma cultura histórica se produz na relação entre indícios<sup>19</sup> e especulações sobre o passado num processo pragmático e interessado, onde “nem tudo o que tem a ver com o homem e com o seu mundo é história só porque já aconteceu, mas exclusivamente quando se torna presente, como passado, em um processo consciente de rememoração” (RÜSEN, 2001, p.61).

---

<sup>19</sup> Sobre a noção do paradigma que considera os vestígios do passado como indícios, ver GINZBURG, 2007, sobretudo da página 143 a 179. Para uma comparação com a noção de fontes históricas como sintomas ou síndromas, ver GOMBRICH, 1994, p. 69-75.

Neste sentido o ofício de historiador, que consiste na crítica as ações e pensamentos humanos no tempo, não estão limitados à operação historiográfica. Tanto a produção quanto a difusão de um conhecimento histórico estão para além do texto, isto se expressa na revolução documental – não somente os documentos oficiais e o texto, mas também a oralidade e a materialidade compõem os *corpora* documentais de inúmeras pesquisas – e nos variados meios de mediação do conhecimento: filme, teatro, exposições, música, novelas, romances, livros didáticos.

Para Carlo Gizburg (2011, p. 14), “o historiador tem por ofício construir a trama do nosso estar no mundo”, o que implica dizer que o mesmo lida com representações e práticas culturais onde perpassam as noções de verdadeiro, falso e fictício, fazendo da escrita da história mais uma representação da complexidade das idéias humanas. Já Rüsen (2010, p. 12) preferiu a expressão “história viva” para tratar do campo da historiografia, o que nos leva a concluir, por ora, que a prática da escrita é o motor epistemológico da história. Neste sentido, o ensino da História não pode estar desassociado da construção do conhecimento histórico, pois pensando a si e os outros historicamente é que será possível uma educação histórica.

## Referências

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

CHAGAS, José. **Os canhões do silêncio**. São Paulo: Siciliano, 2002.

FLORES, Elio Chaves. **Dos feitos, a história**: dos ditos, a cultura histórica. Departamento de História e Programa de Pós-graduação em História (UFPB). Comunicação Individual apresentada no Seminário de Cultura Histórica. João Pessoa, maio/2006, (no prelo).

GADDIS, John Lewis. **Paisagens da História**: como os historiadores mapeiam o passado. Tradução de Maria Rocha Motta. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Walter Benjamin**: os cacos da História. São Paulo: Brasiliense, 1982 (Col. “Encanto Radical”).

GINZBURG, Carlo. **Relações de força**: história, retórica e prova. Trad. de Jônatas Batista Neto. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Trad. Frederico Carotti. 2<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. **O fio e os rastros:** verdadeiro, falso, fictício. Trad. Rosa Freire d'Aguiar e Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

GOMBRICH, E. H. **Para uma história cultural.** Trad. de Maria Carvalho. Lisboa: Gradiva, 1994.

GRAFTON, Anthony. **As origens trágicas da erudição:** pequeno tratado sobre a nota de rodapé. Trad. Enid Abreu Dobránszky. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado:** contribuição à semântica dos tempos históricos. Trad. Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2006.

MASTROGREGORI, Massimo. “Historiografia e tradição das lembranças”. In: MALERBA, Jurandir (Org.). **A história escrita:** teoria e historiada historiografia. São Paulo: Contexto, 2006, p. 65-93.

MOMIGLIANO, Arnaldo. **As raízes clássicas da historiografia moderna.** Trad. Maria Beatriz Borba Florenzano. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

ROSSI, Paolo. **O passado, a memória, o esquecimento:** seis ensaios da história das idéias. Trad. de Nilson Moulin. São Paulo: Ed. UNESP, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica:** teoria da história I; os fundamentos da ciência histórica. Trad. de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da UnB, 2001.

\_\_\_\_\_. **Reconstrução do passado:** teoria da história II; os princípios da pesquisa histórica. Trad de Asta-Rose Alcaide. Brasília: Editora da UnB, 2010.

\_\_\_\_\_. **História viva:** teoria da história III; formas e funções do conhecimento histórico. Trad. de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da UnB, 2010.

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

## **A NATURALIZAÇÃO DA EXCLUSÃO EDUCACIONAL: UM RELATO SOBRE OS IMPACTOS DA PANDEMIA NO CENÁRIO ESCOLAR DE PERNAMBUCO**

Adriana Maria Paulo da Silva  
Lucas Victor Silva

A partir de 18 de março de 2020, segundo publicação no Diário Oficial de Pernambuco, todas as escolas e universidades não poderiam mais seguir com as atividades presenciais regulares, dentre elas, as aulas. Aquele foi o início de um tempo de incertezas que acometeu o país e o mundo.

O Governo do Estado, imediatamente, criou o Comitê Especial Intermunicipal de Enfrentamento ao Coronavírus, sob a coordenação da Casa Civil e o Comitê Estadual Socioeconômico de Enfrentamento ao Coronavírus, liderado pela Secretaria de Planejamento e Gestão<sup>20</sup>. Também foi criado o Comitê Operativo de

---

<sup>20</sup> Portais noticiosos como o G1 registraram detalhadamente as medidas governamentais locais desde o início da suspensão das aulas. Cf.

<https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2020/03/17/coronavirus-decreto-determina-suspensao-de-aulas-em-todas-as-instituicoes-de-ensino-de-pe.ghtml>



Emergência (COE) do Ministério da Educação, responsável pelo debate sobre a gestão da educação durante a pandemia<sup>21</sup>.

A Prefeitura da cidade do Recife produziu legislação sobre o tema. O decreto no. 33.512, publicado no dia 15 de março de 2020, estabeleceu "medidas no âmbito da Secretaria de Educação em face das disposições contidas no decreto municipal, que declarou "Situação de Emergência" no Município do Recife, em virtude do COVID-19 (Novo Coronavírus)<sup>22</sup>. A partir de então, as aulas foram suspensas, em todos os níveis de ensino, também a partir da quarta-feira, 18 de março de 2020. O recesso escolar da rede municipal, tradicionalmente localizado no mês de julho, foi antecipado.

O decreto municipal nº 33.512 determinou que a alimentação escolar deveria ser garantida "através de kits

---

<sup>21</sup> O portal oficial do Ministério da Educação noticia a criação do Comitê Operativo de Emergência. Confira em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/comite-operativo-de-emergencia-monitora-unidades-de-educacao-basica-profissional-e-tecnologica-e-superior-no-combate-a-covid-19>

<sup>22</sup> Cf. o decreto no endereço: <https://leismunicipais.com.br/a/pe/r/recife/decreto/2020/3351/33512/decreto-n-33512-2020-estabelece-medidas-no-ambito-da-secretaria-de-educacao-em-face-das-disposicoes-contidas-no-decreto-municipal-que-declarou-situacao-de-emergencia-no-municipio-do-recife-em-virtude-do-covid-19-novo-coronavirus>

de alimentação que os pais dos alunos” poderiam “obter na escola uma vez por semana”; e previu a distribuição periódica de "um kit de higiene individual, a ser entregue aos respectivos pais ou responsáveis".

Outros espaços públicos de suporte às atividades educacionais municipais como bibliotecas públicas, academias da saúde destinadas à prática de atividades físicas e os Centros Comunitários da Paz (Compaz) também foram fechados.

A suspensão das aulas presenciais foi prorrogada, em 29 de abril de 2020, com a publicação do Decreto nº 33.646, com prazo indeterminado. Este decreto autorizou a retomada das atividades educativas através "de tutoria por trabalho remoto" o qual seria regulamentado futuramente pela Compraz Secretaria de Educação"<sup>23</sup>.

A realização de aulas remotas iniciou-se a partir do mês de abril com a intenção de dar continuidade às atividades escolares e minimizar as perdas estudantis diante da certeza de que a pandemia não terminaria brevemente. Desde a adoção desta possibilidade, muitos problemas foram vivenciados, discutidos, vencidos ou prolongados. Neste ensaio vamos analisar, inspirados

---

<sup>23</sup> O Decreto nº 33.646 pode ser encontrado no Diário Oficial do Recife que está disponível em:

[http://www2.recife.pe.gov.br/sites/default/files/20200429\\_decreto\\_33646.pdf](http://www2.recife.pe.gov.br/sites/default/files/20200429_decreto_33646.pdf)

pelo diálogo frequente que mantemos com docentes de História das redes públicas de educação básica de Pernambuco, justamente, estes problemas. Faremos isso destacando as informações que circularam nos principais jornais do Estado, com a intenção de demonstrar que os caminhos percorridos foram “escolhidos” pelos agentes educacionais, a despeito das informações que estiveram pública e facilmente disponíveis para o conjunto da sociedade.

Logo nos primeiros meses, observamos ter havido uma reclamação generalizada por parte de muitos (as) colegas da educação básica pública, por sentirem-se despreparados(as) para enfrentar aquela “nova” realidade escolar remota, demandando por formação e recursos materiais específicos para fazê-lo. Dentro das escolas, o seu próprio funcionamento teve que se adaptar para a realização de serviços por via remota, os quais demandaram, também, formação e recursos materiais específicos (para as poucas escolas que conseguiram realizar esta ação). Desde o início desta “escolha” os limites formativos (técnico-instrucionais) e materiais, tanto dos docentes quanto das escolas públicas em geral foram expostos.

Os limites do acesso de docentes e discentes a aparelhos tecnológicos em seus domicílios e a internet (com qualquer qualidade), principalmente nas regiões Norte e Nordeste (que já vivenciavam graves desigualdades a respeito destes quesitos mesmo antes da

pandemia), se impuseram como um problema regional e nacionalmente reconhecido, frequentemente denunciado e veiculado pelas mídias sociais<sup>24</sup>. Dentre estes havia um outro problema que parecia ser incontornável: o fato de que  $\frac{1}{4}$  da população das regiões Norte e Nordeste acessava a internet, exclusivamente, pelo celular.

Daquela situação estruturalmente negativa e desigual derivaram outros problemas, expressos em questionamentos como estes a seguir: quais consequências as novas práticas pedagógicas promovem nas aprendizagens discentes? O que acontecerá com os estudantes que não têm aparelhos adequados ou planos de internet para frequentar as aulas remotas e realizar as atividades propostas? O que fazer com estudantes cujas famílias compartilham entre si um único aparelho celular com conexão? Será que as pessoas mais pobres (a maioria do público da escolarização pública) terão, dentro das suas casas e das suas rotinas, um espaço-tempo mínimo para acompanharem as aulas? Como fazer para assegurar o direito à educação aos discentes em cujas residências há muitos moradores (e sequer podiam, efetivamente, quarentenar-se)? O que

---

<sup>24</sup> Um exemplo de matéria jornalística sobre a chamada exclusão digital em âmbito nacional pode ser encontrada no portal G1, no endereço que se segue:

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/09/quase-40percent-dos-alunos-de-escolas-publicas-nao-tem-computador-ou-tablet-em-casa-aponta-estudo.ghtml>

acontecerá com os discentes residentes nas áreas que não têm sinal de internet (como as comunidades residentes em engenhos, por exemplo)? E os estudantes órfãos? E os que estão em famílias em situação de desemprego?

Estes questionamentos e o profundo mal-estar que causaram às comunidades escolares públicas e aos defensores da educação pública de qualidade, infelizmente, foram agravados pelas pressões dos setores empresariais da educação (e do público que comprava seus serviços)<sup>25</sup> para que as aulas remotas se disseminassem na rede privada, impondo aos seus docentes os gastos com as ações e serviços básicos necessários à continuidade de seu trabalho (reordenamento da ambiência doméstica, equipamentos informáticos e ergonômicos, energia elétrica, pacotes de dados e bandas de transmissão, aquisição de softwares, destinação do tempo livre à realização de cursos)<sup>26</sup>. Para

---

<sup>25</sup> A respeito destas pressões privatistas que assumiram, desde 2016, proporções inimagináveis, na gestão da educação pública brasileira, cf. LAVAL, C. A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

<sup>26</sup> Nesta matéria da Agência Brasil (ligada à estatal Empresa Brasileira de Comunicação - EBC), notam-se as tensões entre as escolas privadas e os pais que exigiam redução nas mensalidades durante o período das aulas remotas. Enquanto o poder executivo desestimula a concessão de descontos, o legislativo se articulou para regulamentar a concessão de descontos: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-04/sem-regra-legal-escolas-e-pais-buscam-alternativa-para-mensalidades>

a imensa maioria da docência da rede privada não houve alternativa: teve que se adaptar, arcar com as custas do serviço prestado e pronto.

Nas redes públicas, parte dos docentes resistiu, inicialmente, à retomada das atividades escolares por meio das aulas remotas. Parte deles compartilhava a falta de estrutura material anteriormente descrita, e outra parte se solidarizava (diziam) com a grande maioria dos estudantes sem condições estruturais de acessar às aulas, os quais, temiam, seriam deixados para trás, sem retorno<sup>27</sup>. Houve uma percepção difundida entre muitos(as) docentes públicos e suas representações sindicais, que se tratava de uma crise humanitária, a qual repercutiria no público escolar mais vulnerável, que além de sofrer a chamada “exclusão digital” também era penalizado por não ter condições materiais para realizar a quarentena, por pertencer aos grupos que vivenciaram mais mortes familiares e a perda generalizada dos

---

<sup>27</sup> O portal da Folha de São Paulo informa que o Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020 publicado pela Unesco revelou que aproximadamente 40% dos países mais pobres "não apoiam os alunos de menor renda, negros e deficientes durante o isolamento social e não garantem o básico, como acesso a dispositivos tecnológicos para o estudo remoto ou a adequação das aulas às deficiências. Confira em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/06/40-dos-paises-pobres-nao-apoiam-estudantes-mais-vulneraveis-na-pandemia-diz-unesco.shtml>

empregos, que causou o empobrecimento imediato e a desorganização de milhões de famílias<sup>28</sup>.

Nos meses iniciais, paralelamente às resistências por parte dos docentes públicos (e em decorrência das pressões do sistema educacional nacional e do sistema estadual, a semelhança de várias instâncias do atual governo federal, que insistiu na manutenção de uma aura de “normalidade” neste setor, que foi o mais real e profundamente afetado pela pandemia), entre os colegas com os quais conversamos, emergiu e começou a se consolidar uma perspectiva segundo a qual a não realização das atividades remotas é que causaria a exclusão dos estudantes, principalmente dos mais vulneráveis, os quais necessitavam do retorno remoto para que seus vínculos com as escolas não fossem definitivamente rompidos. Esta perspectiva foi também

---

<sup>28</sup> Portal de notícias nacional informa que, segundo investigação do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), a sociedade brasileira sofreu com mais mortes provocadas pelo novo coronavírus e com mais desemprego do que ocorreu com a maioria dos países. Confira a notícia em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/05/15/brasil-teve-mais-mortes-por-covid-19-e-mais-desemprego-do-que-a-maioria-dos-paises-aponta-nota-do-ipea.ghtml>>. Conferir também o Portal noticioso denuncia a exclusão digital e a precarização do acesso à educação após a adoção do ensino remoto em Pernambuco. Confira em: <https://www.brasildefatope.com.br/2020/05/06/exclusao-digital-e-precarizacao-as-dificuldades-do-ensino-a-distancia-nas-escolas>

veiculada pelas autoridades educacionais do Estado de Pernambuco<sup>29</sup>.

Nestes embates, uma grande parcela dos docentes públicos de Pernambuco retomou o trabalho por meio remoto e logo, logo, aquela perspectiva de “manutenção dos vínculos” foi traduzida em termos de uma necessidade (diríamos, uma obsessão) do cumprimento dos conteúdos curriculares, de uma maneira muito semelhante (em termos de cobrança e de registro) ao que ocorria antes da pandemia. Voltaremos a este assunto mais a frente.

Durante o retorno, em 2020, os docentes sentiram-se temerosos diante da necessidade de adaptar suas práticas, os programas e os recortes dos conteúdos à nova realidade remota. A nova rotina das aulas remotas veio acompanhada de uma sobrecarga inesperada pelo excesso de tela e pela ausência de gente durante os horários das aulas, e um excesso de horas de trabalho porque os estudantes, nos primeiros meses, achavam que podiam entrar em contato com os docentes em qualquer dia e horário (para tratarem de todos os tipos de assuntos,

---

<sup>29</sup> O site da secretaria estadual de Educação de Pernambuco registra depoimento do secretário Fred Amâncio defendendo o retorno das aulas através da modalidade remota como estratégia para diminuir as desigualdades sociais no país. Confira em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=&cat=37&art=5640>



peçoais e escolares), por meio das trocas de mensagens nas redes sociais telefônicas.

Um cansaço imenso e o início do pior sentimento vivenciado por nós (atuantes em todos os níveis de ensino até a pós-graduação) neste período: a intensa solidão na tela. As turmas eram um conjunto de fotos, avatares ou letras no fundo preto do aplicativo Google Meet, com os quais os docentes conversavam sem saberse estavam lá de fato e se, estando, eram realmente os “seus alunos” e se, estando e sendo, compreendiam minimamente aquilo que eles estavam dizendo/propondo.

Mas apesar de todo o esforço empreendido pelos docentes com os quais conversamos, passadas as primeiras semanas das aulas remotas, a frequência dos estudantes começou a diminuir, e segundo os relatos, alcançou 80% dos estudantes. As dificuldades parecem ter sido maiores, no caso do ensino médio, com as turmas dos primeiros anos, recém-chegados nas escolas, os quais não possuíam, em maioria, vínculos significativos com as escolas ou com os professores.

Desde o início do trabalho escolar remoto, a intensificação do trabalho docente e o drama da evasão escolar estiveram presentes nos horizontes de análise dos docentes e das escolas e foram assuntos que se relacionaram intimamente. Na medida em que os estudantes se evadiram e as turmas foram sendo reduzidas, os docentes passaram a achar que estavam

“perdendo tempo” (um tempo que não podia ser perdido em razão do seu esforço de trabalho ter sido intensificado pelo trabalho remoto) com os pouquíssimos estudantes em cada uma das suas muitas turmas. Um colega afirmou que se sentia “preso” numa aula na qual não havia “ninguém” (querendo referir-se a poucos estudantes) e nem havia a possibilidade de desligar o computador.

As saídas dadas a esta situação (em algumas escolas, inicialmente, mas depois, em quase toda a rede pública) foram: a “junção” de turmas de mesmo ano de escolaridade, numa mesma sala virtual, para assistirem as aulas das diferentes disciplinas, com um único docente; a redução do tempo de aula para 45 minutos e a realização de apenas uma aula por semana (ao invés de duas).

Do ponto de vista da “otimização” do tempo e esforço de trabalho dos docentes, esta saída pode ter sido satisfatória, mas, do ponto de vista dos estudantes (do seu sentimento de pertencimento ao grupo e das suas aprendizagens), é preciso que sejam feitas pesquisas circunstanciadas para avaliarmos o impacto desta decisão nas suas vidas escolares, naquele momento pandêmico. Outro tema que também precisa ser pesquisado de maneira circunstanciada, a respeito das reações dos estudantes, é o fato de que, mesmo os estudantes de classe média (sem limitações materiais ou familiares que os impedissem de realizar a escolarização

por via remota), presentes em todas as escolas públicas da região metropolitana do Recife, não participaram destas aulas acima descritas.

Para além das atividades desenvolvidas autonomamente pelas escolas, a partir de junho de 2020, a Secretaria de Educação divulgou a reorganização das aulas remotas a partir do Portal Educa-PE, no qual mobilizou recursos audiovisuais para oferecer formação continuada e remota a professores, e vídeo aulas para estudantes do Ensino Médio. O portal oferece Ambiente Virtual de Aprendizagem (através do software livre Moodle) como plataforma de apoio às práticas educativas não presenciais; e promove a transmissão de aulas ao vivo e gravadas através de redes sociais e canais da internet como Facebook e YouTube e de canais de TV abertas públicos como TV Pernambuco, TV ALEPE (canal da Assembleia Legislativa de Pernambuco), TVU (TV Universitária da UFPE) e do canal TV aberta privado TV Nova Nordeste (afiliada da TV Cultura, rede pública de televisão do Estado de São Paulo).

Os docentes com os quais conversamos não deram nenhuma importância e nem narraram nenhum impacto deste portal no cotidiano das suas vidas, aulas, nas aprendizagens dos estudantes ou mesmo na prevenção da evasão discente. Eles relataram ter havido grande quantidade de atividades formativas visando aspectos técnicos da docência como a criação de materiais didáticos como videoaulas, quadros interativos e o uso

de aplicativos em aulas remotas. Houve também a disponibilização de assistência psicológica aos docentes. No entanto, reclamaram do não fornecimento de equipamentos de informática.

Em 1 de junho, o Governo do Estado de Pernambuco decretou o retorno às aulas através da modalidade de ensino remoto. Em articulação com a União Nacional dos Dirigente Municipais de Educação (UNDIME), a Secretaria de Educação e Esportes (SEDE-PE) publicou uma reorganização curricular para as etapas da escolarização básica<sup>30</sup>. Tratava-se de uma proposta de divisão das habilidades e expectativas de aprendizagem entre "prioritárias" para 2020 e as "complementares". Mas, apenas a partir de agosto de 2020, os gravíssimos (e excludentes) problemas de conexão à internet começaram a ser enfrentados através do programa Conecta aí, o qual, por meio de aplicativo, "garantiu" internet gratuita para estudantes e professores da rede estadual a partir do mês de setembro. Houve uma melhora da frequência dos estudantes às salas remotas, mas o problema da falta de equipamentos continuou e, segundo um colega da rede com o qual trabalhamos cotidianamente, observando as suas turmas, cerca de

---

<sup>30</sup> Confira o documento da proposta de reorganização curricular da SEDE - PE:

<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/21557/REORGANIZA%C3%87%C3%83O%20CURRICULAR%20-%20ARQUIVO%20COMPLETO.pdf>

90% dos estudantes não fizeram nenhuma conexão, embora pudessem.

Alguns estudantes que possuíam dificuldades diversas para assistir às aulas nos horários habituais, demandaram a possibilidade de assistir as gravações. Estas só se tornaram possíveis com as contas institucionais de acesso às grandes empresas da internet, que foram disponibilizadas aos docentes públicos.

A ferramenta utilizada pelos professores para a transmissão das aulas foi o Google Meet, mediante uso das suas contas gratuitas pessoais, no início, e semanas depois, das contas institucionais custeadas pela Secretaria de Educação. Também usavam o aplicativo Google Sala de Aula para a postagem de textos, vídeos e demais materiais de apoio.

E como os docentes conduziram as aulas remotas, segundo a sua própria descrição (lembrando que já falamos sobre o sentimento de “solidão” nas aulas, compartilhado pelos docentes)?

Nas aulas remotas havia o momento (normalmente, o primeiro) da “exposição dos conteúdos”, com o auxílio de slides, para os retratinhos, letras ou avatares na tela da sala de aula virtual. Durante sua exposição os docentes dizem ter se esforçado para observar se alguém escrevia alguma coisa, relacionada ao conteúdo da aula, no chat. Caso houvesse algo interessante no chat, este algo podia ser “trazido” à aula

pelos docentes, a depender do cálculo do tempo de aula disponível. Na imensa maioria das vezes nenhum estudante se manifestou durante a “exposição de conteúdos” e, após seu término, apenas um ou outro estudante. Nenhum docente fez referência a mais de 05 estudantes participando das aulas, lembrando que estas aulas são aquelas nas quais há várias turmas, de mesmo ano de escolaridade, reunidas (e, portanto, muito mais estudantes do que numa única turma).

Ao final de cada aula os docentes propunham atividades aos estudantes, as quais, segundo eles, não eram feitas pela imensa maioria das turmas ao longo de todo ano de 2020. Segundo os docentes, naquele ano, a maioria dos estudantes não fez absolutamente nada, além de mostrar seu retratinho, ou sua letra ou seu avatar, nas aulas remotas. E, para estes docentes, um outro problema se impôs: como avaliar (e promover) uma pessoa que não faz nada, em nenhuma aula e nem depois dela? Juntamente a este problema, havia uma questão de gestão das turmas: como diferenciar os que “mereciam” dos que “não mereciam” ser promovidos, dentro das próprias turmas, para que aqueles (05) estudantes que eram assíduos e participantes nas aulas não se sentissem desestimulados e declinassem da sua atitude positiva?

Nenhum dos docentes com os quais conversamos desconfiaram, nem por um momento, que podia haver algo errado com a proposta conteudista em curso, e não, necessariamente, com os estudantes. Senão vejamos.

Segundo a reorganização curricular do Estado, as habilidades e expectativas de aprendizagem prioritárias deveriam “ser vivenciadas preferencialmente em aulas presenciais” e as complementares seriam aquelas que poderiam “ser vivenciadas de forma presencial e também a partir de outras estratégias, como atividades não presenciais, ou até a reorganização envolvendo o ano letivo seguinte”. Já em junho de 2020, havia, dentro da SEDE-PE, uma expectativa precoce de retorno às aulas presenciais, naquele momento no qual não havia, sequer, uma previsão de vacinação nacional (a única estratégia possível de proteção da população brasileira).

Sob a elogiável preocupação com a garantia dos “direitos” de aprendizagem dos estudantes, o documento propôs uma (re)organização que não considerou a realidade e os desafios já conhecidos anteriormente à pandemia. Apenas em novembro, as aulas presenciais retornaram em uma sistemática chamada de híbrida, com o rodízio de turmas que assistiam aulas presenciais e a diminuição da quantidade de alunos por sala de aula presencial, em função dos protocolos sanitários.

Não podemos nos furtar à questão óbvia: porque a SEDE-PE não considerou que, enquanto a vacinação não ocorresse, era necessária uma nova (re) reorganização que mantivesse as aulas remotas, no contexto da maior pandemia que a humanidade já enfrentou? Ou havia a expectativa de retorno às aulas mesmo sem vacinação, em acordo com as preconizações públicas do sindicato



das escolas privadas (e com as demandas das classes médias altas) e à revelia das demandas do sindicato dos docentes públicos do Estado?

Ainda sob a elogiável preocupação com os direitos de aprendizagem dos estudantes, observamos ter havido, tanto em razão do nosso trabalho com os colegas da rede estadual, quanto a partir da consulta ao documento curricular do Estado, uma obsessão quantitativa pelo cumprimento dos conteúdos curriculares estabelecidos, classificados como “prioritários” e “complementares”.

Tomemos como exemplo o caso do primeiro ano do ensino médio, no qual os estudantes estão ingressando, na maior parte dos casos, não apenas num novo nível formativo, mas também numa nova ambiência escolar.

Pensemos apenas no caso da nossa disciplina, a História.

Lá no documento foram prescritas 24 "habilidades e expectativas de aprendizagem" a serem trabalhadas, a partir do seguinte rol (vasto) de conteúdos: "Introdução aos estudos históricos", "Surgimento da humanidade", "Organização social, econômica e cultural dos primeiros povos no Nordeste Brasileiro - destaque a Pernambuco", "Civilização Grega", "Civilização Romana", "Europa entre os séculos IV aos XV formação, consolidação, características, transformações e decadência do sistema feudal; constituição da Igreja Católica e influência da na



política, economia e formação da cultura europeia ocidental; caracterização cultural da Europa entre os séculos IV e XV" e "Império Muçulmano: constituição e expansão do império muçulmano; caracterização da cultura árabe-muçulmana; formação, caracterização e influência do islamismo na Arábia, Europa, norte da África e oriente". Estes temas (dentro dos quais há vários assuntos específicos a serem “ensinados” e “aprendidos”), necessitam ser abordados em mais de duas aulas cada; alguns deles, a depender das turmas, podem demandar mais de um mês de trabalho didático. Comparando esta proposta com a que vigorava anteriormente à pandemia, quase não houve nenhuma modificação.

Imaginemos que, nas 26 semanas existentes entre junho e novembro de 2020— considerando que dezembro é um mês “menor” em função das festas de final de ano—, os docentes de História ministraram 26 aulas (sem contar com nenhum feriado) tendo, cada uma delas, 2 horas-aulas num único dia ou 2 dias de aula com 1 hora cada. Pode ser que eles tenham tido, então, 52 horas de aula entre junho e novembro de 2020.

Voltando à questão do rol de conteúdos a serem trabalhados pelos docentes conforme a (re) reorganização curricular (e às 24 habilidades e expectativas previstas, para serem alcançadas por, no mínimo, 20 assuntos), podemos dizer que eles, em cumprimento a tal reorganização ( e pressupondo que

ela, de fato ocorreu), tiveram que abordar uma habilidade ou expectativa de aprendizagem a cada 2 horas de aula apenas e articulá-las aos assuntos específicos da teoria da história, pré-história, história dos povos indígenas do Nordeste, sociedades da antiguidade clássica, Europa Medieval e Império Muçulmano.

Ora, não é preciso ser professor de História para constatar a impossibilidade de trabalhar (com efetivo planejamento para aquela conjuntura tão singular, e efetivo aproveitamento por parte dos estudantes) tantos assuntos, em tão pouco tempo, sobretudo, considerando a pandemia e as altíssimas taxas de exclusão de estudantes em razão das desigualdades sociais que rasgam o tecido social em Pernambuco e no Brasil. Esta constatação se agrava tendo em vista que, determinadas escolas (como uma, com a qual trabalhamos, na região metropolitana) reduziram, ainda mais do que o proposto pelo documento curricular do Estado, a quantidade de aulas semanais.

A partir de outubro, a melhoria das condições sanitárias permitiu o retorno das atividades presenciais em formato de rodízio de turmas. O regime remoto foi substituído por um regime híbrido (com aulas presenciais e transmitidas) e os docentes com mais idade e/ou com comorbidades puderam continuar trabalhando de modo remoto, se assim desejassem e pudessem comprovar.

O ano letivo de 2020 caminhou até 29 de dezembro e várias questões nunca tinham sido respondidas desde o início daquele processo de aulas remotas. O que seria feito com aquela imensa maioria de estudantes (um docente referiu-se a 90% das suas turmas) que nunca tinha ido às aulas e nem tinha realizado nenhuma atividade? Dentre os que “apareciam” nas aulas (por meio de retratinhos, avatares e letras), será que eles “aprendiam” os vários conteúdos que os docentes achavam que ensinavam? Quem “aparecia” nas aulas realmente estava presente? O que fazer com aqueles estudantes que “apareciam” nas aulas, mas não respondiam aos formulários eletrônicos utilizados para realização das “avaliações”, por parte dos docentes? E pior ainda, o que fazer com os estudantes que não “apareciam” em nenhuma aula (nunca) mas realizavam as “avaliações”? Haveria ou não uma regra geral para a promoção anual dos estudantes? Os docentes aguardaram as definições da Secretaria de Educação que decidiu não “reprovar” ninguém<sup>31</sup>.

Para fins desta promoção geral e irrestrita, não foi possível controlar a presença estudantil nas aulas

---

<sup>31</sup> Portal local de notícias registrou a orientação da SEDE-PE no sentido não reprovação dos estudantes da rede estadual, com a exceção para os que abandonaram as atividades escolares: <https://jc.ne10.uol.com.br/colunas/enem-e-educacao/2020/12/12004468-alunos-da-rede-estadual-de-pernambuco-nao-serao-reprovados-em-2020.html>

remotas ou mesmo avaliar suas aprendizagens. Foram “aproveitadas” quaisquer atividades, mesmo isoladas, que demonstrassem que o estudante não havia evadido: a participação em uma prova, simulados, atividades via redes sociais telefônicas, realização de provas enviadas por e-mail, atividades postadas no ambiente virtual de aprendizagem, participação em debates, desenhos, postagens, enfim, qualquer coisa.

Impressionantemente, a reprovação foi o destino dos que haviam abandonado a escola e, observemos com grave atenção: justamente os mais prejudicados pelas desigualdades sociais avolumadas pela pandemia (porque ninguém abandona a escola apenas “por que quer”), aqueles que deviam ter sido protegidos pela sociedade e pelo Estado, foram os que sofreram a maior perda que um estudante pode sofrer durante a sua vida escolar: a reprovação. O recado dado pela escola e pela Secretaria de Educação aos estudantes e às famílias foi explícito: progressão automática sem nenhuma solidariedade (e nem respeito) com os evadidos (e suas famílias) e sem nenhum compromisso em efetivar as aprendizagens não realizadas para aqueles estudantes que conseguiram, minimamente, acompanhar a pantomima escolar da pandemia. Muito pior do que a “perda” dos conteúdos escolares por parte dos estudantes, foi a perda (ou inexistência) do senso de humanidade, solidariedade e responsabilidade educacional por parte da gestão pública.

**Ensino de História em experiências significativas**

Houve outra decisão impactante, desta vez, para os docentes.

Entre março e dezembro, o Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE) esteve fechado para os docentes alimentarem-no com o registro das frequências e conteúdo das aulas lecionadas. Desde o reinício das aulas na modalidade virtual, havia um registro “alternativo” dos conteúdos das aulas, o que não ocorreu com as frequências. Inadvertidamente, o SIEPE foi reaberto em dezembro para que os professores registrassem cada uma das aulas e todas as presenças de março até aquele mês, final do ano letivo.

Observemos, novamente, com grave atenção: no tempo que poderia ser destinado à elaboração de uma estratégia de avaliação final mais inclusiva e respeitosa com os estudantes mais sofridos, com um planejamento sensível para a efetivação das aprendizagens não alcançadas pelos estudantes no ano subsequente, o corpo docente foi forçado a cumprir uma obrigação meramente burocrática, de replicar (copiar) registros que já estavam feitos em outros documentos e registrar uma frequência discente, totalmente desnecessária em um ano letivo marcado pela evasão da grande maioria dos estudantes da rede pública do Estado, situação ampla e largamente conhecida, há meses, pela sociedade<sup>32</sup>. Além da

---

<sup>32</sup>Portal do jornal Diário de Pernambuco alerta quanto ao aumento da evasão estudantil na rede estadual. Confira em:

sociedade, os especialistas em Educação lidam há muitos anos, com os dados de pesquisas sistemáticas, realizadas em ambiências acadêmicas, a respeito deste assunto, as quais sempre destacaram as imensas desigualdades de acesso e permanência de jovens pobres no ensino médio<sup>33</sup>.

Tendo em vista este cenário por todos conhecido, por que não foram discutidas estratégias de promoção das aprendizagens não realizadas em 2020 e de reintegração efetiva dos evadidos?

A SEDE-PE, capturada pela discursividade do “novo normal”, não se preparou para agir em 2021 na redução das repercussões da pandemia com relação ao aumento das desigualdades educacionais, e não houve nenhuma iniciativa do Ministério da Educação na promoção de políticas neste sentido ou no sentido da suspensão do ENEM, muito pelo contrário! E na medida em que, provavelmente, não apenas em Pernambuco,

---

<https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/brasil/2020/07/risco-de-evasao-em-escolas-publicas-chega-a-31-diz-pesquisa.html>

<sup>33</sup> As autoridades educacionais no contexto da pandemia, ignoraram os problemas óbvios e notórios das redes e contribuíram para a intensificação das desigualdades sociais no Brasil. Portal do jornal Estado de Minas alertava, em 2015, para o problema da evasão dos estudantes do ensino médio nas redes públicas do país, diagnosticado por uma ampla pesquisa do UNICEF. Confira em: [https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2015/03/12/internas\\_educacao,626624/abandono-da-sala-de-aula.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2015/03/12/internas_educacao,626624/abandono-da-sala-de-aula.shtml)

mas em todo o país, as pessoas que mais precisavam das ambiências públicas de educação foram as mais prejudicadas pelas várias razões que elencamos, o Brasil (além de todas as tragédias) registrou o ENEM de 2021 como o mais elitista da década<sup>34</sup>.

Chegamos em 2021, as aulas foram retomadas em 03 de fevereiro e com o sistema de rodízio de turmas: uma semana com aulas presenciais, sucedidas por aulas remotas e assim por diante.

O gravíssimo recrudescimento da pandemia, pareado pela incompetência, incúria e irresponsabilidade do governo federal, provocou novo período de suspensão das aulas presenciais entre 18 de março e 16 de abril. As aulas híbridas retornaram em 19 de abril.

Ao longo deste ano (e já estamos no seu último mês), as escolas e os colegas com os quais continuamos trabalhando não verificaram um retorno significativos dos estudantes evadidos em 2020, apesar da relativa positividade dos dados sobre evasão divulgados pelos órgãos públicos<sup>35</sup>.

---

<sup>34</sup> Confira a matéria publicada no site do jornal Folha de São Paulo intitulada "Enem 2021 é o mais branco e elitista em mais de uma década". Disponível em

<sup>35</sup> Segundo matéria publicada no portal NE10, site noticioso de grande repercussão em Pernambuco, a SEDE-PE declarou que dos cerca de 544 mil estudantes matriculados na rede estadual, apenas 9

Observamos que as autoridades educacionais estaduais não aprenderam com a experiência trágica do ano passado. Docentes continuaram dando aulas para uma tela repleta de letras, avatares ou fotografias de alunos, com frequência irregular e duvidosa; e sem propostas de recuperação das aprendizagens do ano anterior, um ano perdido.

A demanda pela escuta extraclasse virtual continuou e seguiram sendo muitos os problemas e as fragilidades dos estudantes precisaram dividir com seus professores e professoras: impossibilidade de estudo no ambiente doméstico (por variadas razões), demonstrando o quanto a escola é o espaço-tempo absolutamente necessário aos jovens, a necessidade de realizar um trabalho precarizado, a ausência de equipamentos individuais, ou mesmo, minimamente adequados.

Na realidade da nossa lida com o ensino médio, há relatos de colegas indicando os primeiros anos como os mais difíceis, dado seus estudantes egressarem do

---

mil se evadiram. E que a taxa de evasão de Pernambuco aumentou de 1,5% antes da pandemia da Covid-19 para apenas 4,5%. Estes dados colidem escandalosamente com os relatos de professores por nós contactados. Confira a matéria em: <https://jc.ne10.uol.com.br/colunas/enem-e-educacao/2021/10/13613284-forca-tarefa-em-pernambuco-para-melhorar-aprendizado-e-diminuir-evasao-provocada-pela-pandemia-de-covid-19.html>



ensino fundamental desconhecendo (ou conhecendo pouco) o modelo de escola em tempo integral, no qual entram como neófitos e sem terem vínculos anteriormente construídos com a comunidade escolar em geral e nem com os docentes da escola, em particular. Para muitos estudantes deste ano, pode ter restado mesmo a solidão no enfrentamento das suas dificuldades.

Os docentes com os quais trabalhamos argumentam que houve a continuidade da baixa participação dos estudantes nas aulas remotas neste segundo ano, uma vez que a presença continua irregular e sazonal nas aulas. Em geral, eles naturalizaram a retomada das aulas e a permanência daquela proposta meramente conteudista, a respeito da qual falamos anteriormente. Em nenhum momento das nossas conversas e do nosso trabalho ao longo destes dois anos, eles demonstraram ter repensado o papel da escola, das disciplinas e da docência em um momento de acirramento extremo das desigualdades entre os estudantes.

Mesmo já tendo constatado a impossibilidade de acompanhar, efetivamente as aprendizagens, e a irreversibilidade da evasão ocorrida, nossos parceiros e parceiras da educação básica continuam dividindo os estudantes entre aqueles que querem (aqueles entre 03 e 05 que eles acham que prestam atenção no que eles dizem) e os “que não querem nada” além da certificação

fácil e rápida para ingresso no mercado de trabalho, ou para fazer o ENEM.

No momento no qual este texto é redigido, docentes de História afirmam que apenas 10 % dos alunos foram preparados para fazer o ENEM de 2021. A retomada das aulas remotas foi justificada pelo objetivo de não excluir a todos, mas excluiu quase todos, na visão destes professores.

Qual teria sido a reação dos estudantes se escola tivesse abandonado a sua tradição (obsessão) conteudista e se concentrasse no acolhimento, no apoio, na construção de laços afetivos com os estudantes e entre eles, abordando temas humana e pessoalmente relevantes para o enfrentamento da situação pandêmica, da crise econômica, do aumento da pobreza, da fome e das desigualdades de todos os tipos, neste Estado que compõe a parte mais pobre deste país, que é o mais desigual do mundo?<sup>36</sup> A evasão tem causas materiais perversas, certamente, mas também foi causada em razão da escola, por razões mercadológicas (empurrada goela abaixo da rede estadual, à revelia de todos

---

<sup>36</sup> O Portal da Agência Senado publicou matéria registrando a posição do Brasil de campeão no ranking da desigualdade social no mundo. Confirma em:

<https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/03/recordista-em-desigualdade-pais-estuda-alternativas-para-ajudar-os-mais-pobres>

sentimentos e constatações dos docentes), ter achado que deveria seguir como fazia antes da pandemia, que a volta à “normalidade” (que interessava, principalmente às pessoas faziam o mínimo das atividades escolares) seria manter tudo como era antes.

Também concordamos que a rede estadual deveria seguir, mas nunca, jamais, como fazia antes (excluindo mais, inclusive).

No dia 6 de novembro de 2021, em razão do sucesso da campanha nacional de vacinação e da subsequente queda expressiva no número de contaminados e de mortes diárias, o governo estadual divulgou o fim da exigência do sistema de rodízios e de distanciamento dentro das salas de aula<sup>37</sup>.

No próximo ano as escolas poderão funcionar com frequência máxima e quem pagará o preço das perdas juvenis irreversíveis são, justamente, aquelas pessoas, cuja a impossibilidade de existir dentro dos padrões de “normalidade” mínimos, deveriam ter balizado as ações das escolas do sistema público de educação, que eram a única ambiência que eles podiam frequentar. O sistema público balizou suas ações naqueles “de 03 a 05” estudantes que participavam das

---

<sup>37</sup> Sobre o fim do distanciamento nas escolas pública do Estado, confira: <https://www.folhape.com.br/noticias/escolas-de-pernambuco-nao-terao-mais-que-manter-distancia-minima-entre/205483/>

aulas, naqueles que pouco participavam e naqueles que fingiam participar.

Agora, para os excluídos, não sobrou nada: nem escola, nem trabalho<sup>38</sup> e nem nada. Com o agravante de que não foram apenas desistentes em 2020, mas carregarão consigo uma reprovação nas costas. E esta não é uma situação que possa ser mensurada, explicada e discutida apenas em termos de percentuais, dentro das estatísticas educacionais. Não há nenhuma “normalidade” e nem “correção” em tamanha injustiça.

## Referências

40% dos países pobres não apoiam estudantes mais vulneráveis na pandemia, diz UNESCO. **G1**, São Paulo, 22 de jun. de 2020. Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/09/quas-e-40percent-dos-alunos-de-escolas-publicas-nao-tem-computador-ou-tablet-em-casa-aponta-estudo.ghtml>> Acesso em 08 de dezembro de 2021.

---

<sup>38</sup> A respeito das conhecidas informações sobre a taxa de desemprego entre os jovens e os menos escolarizados, confira <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/economia/2021/04/impacto-da-pandemia-e-maior-para-trabalhadores-jovens-diz-ipea.html>

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO. LIVE: Fred Amâncio conversa sobre novo cenário da educação básica pós-pandemia. SEDE/PE, 26 de jun. 2020. Disponível em <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=&cat=37&art=5640>>. Acesso em 08 de dezembro de 2021.

AZEVEDO, Margarida. Alunos da rede estadual de Pernambuco não serão reprovados em 2020. **JC NE 10**. Recife, 02 de dez. de 2020. Disponível em <https://jc.ne10.uol.com.br/colunas/enem-e-educacao/2020/12/12004468-alunos-da-rede-estadual-de-pernambuco-nao-serao-reprovados-em-2020.html>> Acesso em 08 de dezembro de 2021.

AZEVEDO, Margarida. Força-tarefa em Pernambuco para melhorar aprendizado e diminuir evasão provocada pela pandemia de covid-19. **JC.NE10**. Recife, 13 de out. 2021. Disponível em <https://jc.ne10.uol.com.br/colunas/enem-e-educacao/2021/10/13613284-forca-tarefa-em-pernambuco-para-melhorar-aprendizado-e-diminuir-evasao-provocada-pela-pandemia-de-covid-19.html>> Acesso em 08 de dezembro de 2021.

BARBOSA, Marcos. Exclusão digital e precarização: as dificuldades do ensino à distância nas escolas. Recife, **Brasil de Fato**, 06 de mai. de 2020. Disponível em <https://www.brasildefato.com.br/2020/05/06/exclusao-digital-e-precarizacao-do-ensino-as-dificuldades-da->

[educacao-a-distancia](#) >. Acesso em 08 de dezembro de 2021.

DECRETO determina a suspensão de aulas em todas as instituições de ensino. **G1**, Pernambuco, 17 de mar. de 2020. Disponível em

<https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2020/03/17/coronavirus-decreto-determina-suspensao-de-aulas-em-todas-as-instituicoes-de-ensino-de-pe.ghtml>>.

Acesso em 08 de dezembro de 2021.

**Diário Oficial do Recife**. Decreto 33.646. Disponível em:

[http://www2.recife.pe.gov.br/sites/default/files/20200429\\_decreto33646.pdf](http://www2.recife.pe.gov.br/sites/default/files/20200429_decreto33646.pdf) >Acesso em 08 de dezembro de 2021.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

**MEC**. Comitê operativo de emergência. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/comite-operativo-de-emergencia-monitora-unidades-de-educacao-basica-profissional-e-tecnologica-e-superior-no-combate-a-covid-19>> Acesso em 08 de dezembro de 2021.

MODELLI, Laís. Brasil teve mais mortes por Covid-19 e mais desemprego do que a maioria dos países. **G1**, 15 de mai, de 2021. Disponível em <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021>

[/05/15/brasil-teve-mais-mortes-por-covid-19e-mais-desemprego-do-que-a-maioria-dos-paises-aponta-nota-do-ipea.ghtml](#). Acesso em 08 de dezembro de 2021.

OLIVEIRA, Junia. Mais de 1,7 milhões de adolescentes entre 15 e 17 anos estão fora da escola. **Estado de Minas- Educação**, Belo Horizonte, 12 de mar. de 2015. Disponível em [https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2015/03/12/internas\\_educacao,626624/abandono-da-sala-de-aula.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2015/03/12/internas_educacao,626624/abandono-da-sala-de-aula.shtml)>. Acesso em 08 de dezembro de 2021.

PALHARES, Isabela. Enem 2021 é o mais branco e elitista em mais de uma década. **Folha de São Paulo**, 02 de set. de 2021. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/09/enem-2021-e-o-mais-branco-e-elitista-da-decada.shtml>> Acesso em 08 de dezembro de 2021.

REORGANIZAÇÃO CURRICULAR. **SEDE/PE**. Disponível em SEDE - PE: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/21557/REORGANIZA%C3%87%C3%83O%20CURRICULAR%20-%20ARQUIVO%20COMPLETO.pdf>>. Acesso em 08 de dezembro de 2021.

RISCO de evasão em escolas públicas chega a 31%, diz pesquisa. **Agência Brasil**, 21 de set. de 2020. Disponível em <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/brasil/>

[2020/07/risco-de-evasao-em-escolas-publicas-chega-a-31-diz-pesquisa.html](https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/03/recordista-em-desigualdade-pais-estuda-alternativas-para-ajudar-os-mais-pobres)> Acesso em 08 de dezembro de 2021.

SASSE, Cintia. Recordista em desigualdade, país estuda alternativas para ajudar os mais pobres. **Agência Senado**, 12 de mar. de 2021. Disponível em <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/03/recordista-em-desigualdade-pais-estuda-alternativas-para-ajudar-os-mais-pobres>> Acesso em 08 de dezembro de 2021.

**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DA PREFEITURA DO RECIFE. DECRETO.** Disponível em

<https://leismunicipais.com.br/a/pe/r/recife/decreto/2020/3351/33512/decreto-n-33512-2020-estabelece-medidas-no-mbito-da-secretaria-de-educacao-em-face-das-disposicoes-contidas-no-decreto-municipal-que-declarou-situacao-de-emergencia-no-municipio-do-recife-em-virtude-do-covid-19-novo-coronavirus>> Acesso em 08 de dezembro de 2021.

TOKARNIA, Mariana. Sem regra legal, escolas e pais buscam alternativa para mensalidades. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro, 05 de abr. de 2020. Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-04/sem-regra-legal-escolas-e-pais-buscam-alternativa-para-mensalidades>> Acesso em 08 de dezembro de 2021.



**OFICINAS DE HISTÓRIA E CULTURA  
INDÍGENA NAS ESCOLAS:  
AÇÃO EXTENSIONISTA E ARTICULAÇÃO DA  
PESQUISA E ENSINO**

Ivana Aparecida da Cunha Marques  
Bruna Letícia da Silva Massuia  
Éder da Silva Novak

### **Introdução**

O projeto de extensão “Aproximando universidade e escola, teoria e prática: oficinas de história e cultura indígena nos campos de estágio” se construiu a partir de 2016, objetivando a articulação entre os conteúdos ensinados/aprendidos na graduação de História, com o ensino elaborado nas escolas estaduais da educação básica. Inicialmente – 2016 e 2017 – o projeto foi desenvolvido pelo curso de História da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR – Campus de Paranavaí), mas a partir de 2018, a ação extensionista realiza suas atividades na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), no estado do Mato Grosso do Sul.

**Ensino de História em experiências significativas**

Durante essa trajetória, buscou-se associar ensino e pesquisa, partindo do pressuposto de que a escola, do mesmo modo que a universidade, se configura como um espaço de produção de conhecimento. Além disso, entendeu-se que a História possui várias dimensões e, dessa forma, o profissional dessa área deve estar preparado para explorar todas elas.

Para tanto, o projeto objetivou desenvolver atividades relacionadas à história e cultura indígena nas escolas estaduais das respectivas cidades, compreendendo, inclusive, municípios da microrregião de Dourados – MS. Essa proposta, que tem amalgamado ensino, pesquisa e extensão, conta com a participação de sujeitos das escolas: professores(as), pedagogos(as), coordenadores(as), estudantes do Ensino Médio; e da universidade: docentes, alunos(as) da graduação em História, sobretudo da disciplina de Estágio Supervisionado e Ensino de História, como também, a partir de 2018, na UFGD, com alunos(as) da pós-graduação (mestrandos e doutorandos), especificamente da linha de pesquisa História Indígena e do Indigenismo, inclusive com a presença relevante de estudantes indígenas.

Tal iniciativa se empenha na expansão e troca de saberes para além dos limites da universidade e, para isso, questiona o papel social do historiador e as suas posições frente aos problemas que assolam o presente, como é o caso da intolerância e da xenofobia. Assim, o

**Ensino de História em experiências significativas**

projeto defende que é preciso incentivar professores (as) a se comprometerem com as problemáticas sociais e políticas, o que só se torna possível por meio de formações docentes que se preocupem com a alteridade e com o respeito às diferenças, ou ainda, com o que Silva (2015, p. 164) chamou de “[...] formação docente compromissada com a emancipação [...]”.

Dessa forma, com esse projeto, o Estágio se converteu num locus de pesquisa, em que professores (as), estagiários (as) e alunos (as) conviveram e, como consequência, produziram e compartilharam saberes. Portando, a ideia foi – e continua sendo – a de superar o maniqueísmo entre produção universitária e reprodução no espaço escolar, já que, conforme apontou Pereira (2012), o abismo criado entre escola e universidade acaba sendo um agravante para a manutenção e ratificação de estereótipos relacionados à história e cultura indígena.

[...] no caso de ensino de história e cultura indígena na educação básica, é preciso registrar a escassez de obras voltadas a tal finalidade, o pouco diálogo entre a produção acadêmica e a produção escolar. Da mesma forma, há sensíveis diferenças entre o ensino de história indígena no âmbito da educação indígena e o ensino de história indígena em todos os níveis

da educação básica. Nota-se, também, o vigor com que perduram datas cívicas como o 19 de abril na educação infantil, as quais perpetuam, ainda hoje, estereótipos e valores equivocados a respeito dos indígenas brasileiros e de sua história. (PEREIRA, 2012, p. 318).

Por meio de oficinas, debates, produção de materiais didáticos, etc. relacionados à temática história e cultura indígena, esse projeto nasceu da tentativa de suprir parte das demandas propostas pela Lei nº 11.645/2008, que incluiu o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena como tema e conteúdo obrigatório a ser ensinado nas escolas, e que, entre outras coisas, objetiva desconstruir estereótipos e combater preconceitos criados e direcionados aos povos indígenas. Tal lei deve ser compreendida como uma política educacional resultante da luta e resistência dos movimentos sociais negros e indígenas, que, historicamente, levantaram a bandeira “[...] contra todas as formas de discriminação e preconceito” (COELHO, 2015, p. 284).

O presente capítulo está dividido em três partes, buscando demonstrar a trajetória do projeto e de que modo ele surgiu e se corporificou. No primeiro ponto, intitulado “Primeiros passos do projeto: o exemplo de Paranaíba – PR”, analisou-se o nascimento dele na cidade de Paranaíba, o público e as escolas participantes,

e as metodologias utilizadas para sua execução. No segundo item, denominado “A consolidação do projeto em novos ares: a experiência em Dourados – MS”, como o próprio nome propõe, tratou do processo de solidificação desse trabalho no contexto do município de Dourados, considerando que tal cidade possui particularidades e diferenças quando comparada à Paranavaí. Já na terceira e última parte, chamada de “Especificidades e novos rumos: a realização do projeto em tempos pandêmicos”, buscou-se traçar um panorama acerca de como o projeto fora impactado e, conseqüentemente, reformulado, devido às limitações impostas, a partir de abril de 2020, pela pandemia do Coronavírus.

### **Primeiros passos do projeto: o exemplo de Paranavaí – PR**

Entre os anos de 2016 e 2017, o projeto de extensão “Aproximando universidade e escola, teoria e prática” alcançou alunos (as) do Ensino Médio de escolas públicas e os (as) acadêmicos (as) das disciplinas Metodologia e Didática do Ensino de História e Estágio Supervisionado do curso de licenciatura em História da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – campus de Paranavaí, e os (as) professores (as) e equipes pedagógicas das escolas estaduais do município supracitado.

**Ensino de História em experiências significativas**

Isso se tornou possível por intermédio da atuação de graduandos (as) do quarto ano (que estavam realizando o Estágio Supervisionado obrigatório), e da participação de pedagogos (as) e de professores (as) de História das escolas estaduais públicas selecionadas. No primeiro ano do projeto, cinco escolas participaram das atividades: Bento Munhoz Rocha Neto (Unidade Polo); Flauzina Dias Viegas; Leonel Franca; Marins Alves de Camargo, e Silvio Vidal. No ano de 2016, os trabalhos abrangeram todas as turmas do Ensino Médio dessas escolas, enquanto que em 2017, apenas o primeiro ano fora contemplado.

Naquele período, a busca pela aproximação entre academia e âmbito escolar ocorreu por um trabalho de análise dos entendimentos que os (as) alunos (as) do Ensino Médio das escolas estaduais de Paranavaí/PR possuíam sobre os povos indígenas. Resumidamente, numa primeira fase, isso foi feito por meio de uma sondagem que consistiu na distribuição de perguntas aos estudantes - uma questão por aluno (a) - elaboradas de maneira direta, e que se referiam à estereótipos sobre as populações indígenas, amplamente reproduzidos pela sociedade. Esses questionamentos deveriam ser respondidos de forma individual e sem consulta a quaisquer materiais de apoio.

Tal sondagem fundamentou-se nas informações presentes na obra “Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas”, das pesquisadoras Mariana Paladino, Célia

Collet e Kelly Russo (2014). As perguntas inspiradas por esse livro auxiliaram na configuração de um diagnóstico inicial sobre os conhecimentos dos (as) alunos (as) acerca da temática, os quais nortearam o andamento do projeto, no sentido de direcionar os (as) estagiários (as) na promoção de um trabalho efetivo, no que concerne a desconstrução de estereótipos e preconceitos. As questões apresentadas aos (às) alunos (as) das escolas foram:

- *Os índios do Brasil estão acabando? Por quê?*
- *O índio verdadeiro é aquele que vive pelado na floresta? Por quê?*
- *Os índios do Brasil falam Tupi Guarani? Por quê?*
- *Os índios do Brasil vivem em ocas? Por quê?*
- *Os índios são preguiçosos e primitivos? Por quê?*
- *No Brasil tem muita terra para pouco índio? Por quê?*

As oficinas consistiram em atividades realizadas pelos (as) acadêmicos (as), e foram produzidas considerando as diferentes linguagens e recursos, como, por exemplo, músicas, vídeos, cultura material, literatura, imagens, dados demográficos e arqueológicos, etc., de modo que os conteúdos se

tornassem acessíveis e inteligíveis quando confrontados com os diferentes arcabouços de saberes e experiências dos (as) alunos (as). Tais metodologias foram utilizadas como instrumentos para enfatizar a história local, ressaltando as etnias indígenas do estado do Paraná (Kaingang, Guarani e Xetá), com ênfase para as famílias Kaingang presentes nos espaços urbanos da cidade de Paranavaí, que buscam vender seus artesanatos para obtenção de renda. Isso explica, de certo modo, a apresentação de fotos e artefatos da cultura material dessas populações aos (às) estudantes, materiais que contribuem para corroborar a tese da histórica presença indígena na microrregião de Paranavaí, como apontam as pesquisas de Novak e Mota (2008).

Para que os (as) estagiários (as) pudessem perceber de que forma as atividades haviam impactado os (as) alunos (as), e “[...] e mensurar os resultados do projeto de extensão, após a apresentação das oficinas foi apresentado um questionário com as mesmas perguntas das sondagens. Desse modo, considerando as experiências e saberes dos estudantes, tanto os materiais produzidos durante a sondagem, quanto os gerados na fase dos questionários, se transformaram em fontes de pesquisa.

No caso das sondagens, mesmo quase uma década após a existência da Lei 11.645/2008 (levando em conta o período analisado), os dados obtidos nas respostas demonstraram um conhecimento escasso dos (as) alunos (as) em relação a história e cultura indígena. Isso não significa, todavia, negar a significância da Lei no



processo de desconstrução de estereótipos sobre os povos indígenas, mas sim, de entender que a forma de execução dessa política demanda reformulações e novas estratégias que compreendam e deem conta de propiciar um ensino comprometido com as historicidades e diversidades culturais (NOVAK, MASSUIA, BATISTA, 2018).

<b>Tabela 1: Dados quantitativos das sondagens em Paranavaí – PR</b>				
<b>Questões apresentadas</b>	<b>2016</b>		<b>2017</b>	
	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>
<b>Os índios do Brasil estão acabando?</b>	64,8%	35,2%	77,5%	22,5%
<b>O índio verdadeiro é aquele que vive pelado na floresta?</b>	30,7%	69,3%	36,3%	63,7%
<b>Os índios do Brasil falam Tupi guarani?</b>	75,6%	24,4%	73%	27%
<b>Os índios do Brasil vivem em ocas?</b>	57,8%	42,2%	35,1%	64,9%
<b>Os índios são preguiçosos e primitivos?</b>	26,4%	73,6%	18,7%	81,3%
<b>No Brasil tem muita terra para pouco índio?</b>	48,5%	51,5%	52,9%	47,1%

**Fonte:** elaborada pelos (as) autores (as).

As informações acima – e o trabalho de sistematização das justificativas dadas às respostas –

**Ensino de História em experiências significativas**

foram norteadoras para a elaboração das oficinas. Na fase dos questionários (após as oficinas), os resultados mostraram números satisfatórios (*vide tabela 2*), o que evidenciou a importância da articulação entre universidade e escola, e da maior criticidade em relação aos saberes sobre a história e cultura dos povos indígenas.

<b>Tabela 2: Dados quantitativos dos questionários após as oficinas</b>				
Questões apresentadas	2016		2017	
	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>
<b>Os índios do Brasil estão acabando?</b>	18,4%	81,6%	14,2%	85,8%
<b>O índio verdadeiro é aquele que vive pelado na floresta?</b>	5,7%	94,3%	0%	100%
<b>Os índios do Brasil falam Tupi guarani?</b>	29,1%	70,9%	25,2%	74,8%
<b>Os índios do Brasil vivem em ocas?</b>	15,3%	84,7%	11,1%	88,9%
<b>Os índios são preguiçosos e primitivos?</b>	8,5%	91,5%	2,5%	97,5%
<b>No Brasil tem muita terra para pouco índio?</b>	9,6%	90,4%	13,9%	86,1%

**Fonte:** elaborada pelos (as) autores (as)

Assim como demonstram os dados quantitativos de 2016 e 2017, apresentados nas tabelas 1 e 2, as

**Ensino de História em experiências significativas**

respostas ‘sim’, representativas das afirmações de estereótipos e preconceitos sobre os povos indígenas, tiveram uma queda expressiva no período pós oficinas, o que revela como as atividades desenvolvidas foram eficazes para que os (as) alunos (as) construíssem novas percepções e compreensões sobre a diversidade e alteridade étnica.

O projeto, que preza pela formação e capacitação de graduandos (as) para o exercício da docência em História por meio da promoção do diálogo entre teoria e prática, busca, acima de tudo, que a inserção de acadêmicos (as) na realidade escolar, e as trocas estabelecidas entre eles (as) e os (as) alunos (as) do Ensino Médio, possam resultar na compreensão adequada em relação à historicidade e à diversidade cultural das diferentes etnias indígenas no Brasil.

Ao longo dos anos e a partir das contribuições de novos membros, o projeto foi ganhando diferentes contornos e passou a ser desenvolvido na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Porém, mesmo em um contexto distinto, o projeto mantém até a atualidade (o ano de 2021), os seus objetivos centrais, traçados ainda no ano de 2016: o de exercitar a consciência crítica dos (as) estagiários (as) do curso de História por meio de uma formação preocupada com a valorização das práticas e experiências docentes tidas no espaço escolar; o de propiciar o diálogo entre universidade e escola, por intermédio do contato entre docentes e estagiários (as) do curso de História, e

professores (as), alunos (as) e equipe pedagógica da educação básica; e de promover o compartilhamento de saberes entre estagiários (as) e estudantes dos colégios, visando a quebra de estereótipos sobre as historicidades e culturas dos povos indígenas, e, conseqüentemente, a construção de um conhecimento baseado na alteridade e na emancipação dos sujeitos em relação aos preconceitos.

### **A consolidação do projeto em novos ares: a experiência em Dourados – MS**

O Projeto de Extensão analisado obteve solidez em Dourados, no Mato Grosso do Sul, a partir do ano de 2018, implementado no curso de História da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Nesse espaço encontrou campo fértil para continuar contribuindo com as discussões acerca da história e cultura indígena e com os diálogos entre a universidade e as escolas estaduais do município e da microrregião. Essa iniciativa vem sendo desenvolvida desde então, e vigora na atualidade, no ano de 2021, completando sua quarta edição. As oficinas, como já apontado anteriormente neste capítulo, se constituíram como uma importante ferramenta na formação de professores (as) de História e no incentivo de alunos (as) da graduação e pós-graduação em suas atuações nos campos de estágio.

No entanto, a justificativa para a existência de tal projeto sofreu alterações quando foi implantado em Dourados, uma vez que as realidades dos municípios de Paranavaí/PR e Dourados/MS são distintas, bem como as etnias indígenas existentes nesses estados. No caso do Mato Grosso do Sul, a iniciativa extensionista passou a priorizar etnias locais, como a Guarani, Kaiowá, Terena, Guató e Ofayé, entre outras presentes no estado do Mato Grosso do Sul<sup>39</sup>.

Diferente do contexto de Paranavaí, Dourados dispõe de um amplo conjunto populacional indígena e abrange a Terra Indígena Dourados, devidamente demarcada, fatores os quais permitem a expansão dos diálogos coletivos acerca da temática proposta no projeto. A Reserva Indígena de Dourados por exemplo, tem atualmente uma área demarcada de aproximadamente 3.000 ha, e uma população de aproximadamente 15.023 indígenas. Além disso, a área é habitada pelas etnias Guarani, Guarani Kaiowá, Guarani Nandeva e Terena.

Outra singularidade dessa versão, é que, além dos (as) alunos (as) da Graduação em História, os estudantes do Programa de Pós-Graduação em História da UFGD, da linha de pesquisa em História Indígena e do Indigenismo, passaram a integrar a composição do projeto, assim como outros docentes do curso de História

---

<sup>39</sup> CHAMORRO; COMBES (2015).

da UFGD. De certa forma, devido a tais mudanças e em virtude da realidade *sui generis* do município em questão, os resultados obtidos por meio das triagens, ocorridas nas oficinas, também foram diferentes dos alcançados em Paranavaí.

Nesse sentido, a partir de 2018 e nos anos seguintes, o projeto de extensão manteve o propósito de romper com os estereótipos e preconceitos, além de ratificar as historicidades e diversidade cultural das etnias indígenas. Entretanto, no novo contexto do projeto, destacou-se as etnias presentes no estado do Mato Grosso do Sul, mantendo-se a mesma base teórica, com as sondagens iniciais, organização e realização das oficinas e o diagnóstico final. O projeto com as oficinas passou a atender as escolas de Ensino Médio em Dourados, e no ano de 2019, acrescentou-se ainda o município de Caarapó.

Em 2018, por exemplo, o projeto atendeu um total de 450 pessoas, dentre elas alunos de ensino médio, professores e equipes pedagógicas das escolas e os acadêmicos do curso de história da UFGD. Participaram do projeto de extensão as escolas Min. João Paulo dos Reis Veloso, Floriano Viegas Machado, Rita Angelina Barbosa Silveira e Prof. José Pereira Lins, todas localizadas em Dourados/MS. Já no ano de 2019, além das 4 escolas do ano anterior, ainda fez parte do projeto a Escola Estadual Cleuza Aparecida Vargas Galhardo,

do município de Caarapó, totalizando a participação de 606 pessoas.

O resultado das sondagens tem possibilitado a organização e sistematização das oficinas nas escolas estaduais de Dourados, assim como, a produção dos materiais didáticos e pedagógicos que podem ser disponibilizados posteriormente para as escolas participantes. Os conteúdos preparados são apresentados aos (às) alunos (as) das escolas em formatos de vídeos, imagens, mapas, trechos de documentários, etc. Após a realização das oficinas, que duram em média duas horas, distribuem-se questionários com as mesmas questões tratadas anteriormente, e, dessa forma, se faz a comparação entre os níveis de percepção e aprendizagem dos (as) alunos (as), antes e depois das oficinas, possibilitando que o projeto seja fortalecido com novos conhecimentos e, conseqüentemente, possíveis melhorias.

Com o diagnóstico inicial, por meio das sondagens realizadas em 2018 e 2019 (Tabela 3), ficou evidente que, mesmo num município como Dourados, que conta com uma grande quantidade de indígenas, ou como em Mato Grosso do Sul, estado que possui a segunda maior população indígena do Brasil, é notório o desconhecimento dos (as) alunos (as) da cidade sobre a temática da história e cultura indígena. Responder ‘SIM’ nas questões, e as justificativas para esse ‘SIM’, demonstraram a perpetuação de estereótipos com

relação a essas populações, demonstrando a ideia de que os povos indígenas são preguiçosos, são primitivos, possuem muita terra ou ainda que vivem em ocas, e mesmo simplificando a língua em somente TupiGuarani, desconsiderando outros troncos linguísticos.

<b>Tabela 3: Resultado das sondagens iniciais 2018 e 2019</b>						
<b>Questões</b>	<b>2018</b>			<b>2019</b>		
	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Total</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Total</b>
Os índios do Brasil estão acabando?	36	33	69	30	30	60
O índio verdadeiro é aquele que vive pelado na floresta?	16	52	68	10	42	52
Os índios do Brasil falam Tupi Guarani	54	18	72	46	15	61
Os índios do Brasil vivem em ocas?	18	47	65	14	44	58
Os índios são preguiçosos e primitivos?	14	53	67	15	44	59
No Brasil tem muita terra para pouco índio?	22	48	70	18	40	58
<b>TOTAL</b>	<b>160</b>	<b>251</b>	<b>411</b>	<b>133</b>	<b>215</b>	<b>348</b>

**Fonte:** Elaborada pelo (as) autores (as)



Dessa forma, de acordo com a tabela, podemos observar que 39% dos alunos (as) – dos 411 questionados (as) – responderam ‘SIM’ às questões da sondagem no ano de 2018. Já no ano de 2019, os resultados das sondagens não apresentaram grande variação em termos percentuais quando comparados a 2018. Pouco mais de 38% dos alunos (as) – dos 348 questionados (as) - assinalaram ‘SIM’ para as questões. O desconhecimento com relação aos diversos troncos linguísticos existentes no Brasil foi o mais latente.

Os resultados iniciais das sondagens, em ambos anos, permitiram que melhoras fossem esquematizadas no projeto, para um resultado mais efetivo na aprendizagem com relação a temática de história e cultura indígena. Vale ressaltar que, ter a presença dos povos indígenas no município de Dourados e Caarapó, tornou a porcentagem das respostas ‘SIM’ - que sinaliza a perpetuação os estereótipos e preconceitos – muito menor do que a contabilizada no município de Paranavaí/PR.

Terminadas as oficinas, os questionários foram novamente aplicados, nos quais se pôde observar a importância da realização do projeto de extensão nos campos de estágio, com a melhora da porcentagem para as respostas com ‘NÃO’ no ano de 2018. Com a experiência adquirida na edição anterior, o projeto em 2019 passou por algumas mudanças, como, por exemplo, a melhoria dos materiais didáticos e

pedagógicos, a maturidade e experiência dos integrantes da equipe do projeto e a presença consecutiva nas escolas, que favoreceu a relação com os professores, gestores e alunos do espaço escolar. Os resultados pós oficinas também foram favoráveis em relação ao ano anterior, conforme a tabela 4.

<b>Tabela 4: Resultado dos questionários pós oficinas - 2018 e 2019</b>						
	<b>2018</b>			<b>2019</b>		
<b>Questões</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Total</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Total</b>
Os índios do Brasil estão acabando?	11	43	54	3	42	45
O índio verdadeiro é aquele que vive pelado na floresta?	6	55	61	1	49	50
Os índios do Brasil falam Tupi Guarani	25	34	59	9	38	47
Os índios do Brasil vivem em ocas?	9	55	64	10	40	50
Os índios são preguiçosos e primitivos?	4	56	60	1	52	53
No Brasil tem muita terra para pouco índio?	13	43	56	12	43	55
<b>TOTAL</b>	<b>68</b>	<b>286</b>	<b>354</b>	<b>36</b>	<b>264</b>	<b>300</b>

**Fonte:** Elaborada pelos (as) autores (as).

Com relação ao ano de 2018, os questionários após as oficinas demonstraram que, apenas 19% dos (as) alunos (as) mantiveram a resposta ‘SIM’ para as questões, reduzindo o percentual de alunos (as) com respostas afirmativas em mais de 50%. Já o resultado do ano de 2019, demonstra que apenas 12% dos (as) alunos (as) mantiveram a resposta ‘SIM’. Além disso, no geral, as justificativas dos (as) estudantes se desenvolveram de maneira mais satisfatória, e trouxeram um conteúdo mais bem elaborado e dados elucidados durante as oficinas.

As duas primeiras edições do projeto de extensão, desenvolvido na UFGD, permitiram a consolidação dessa ação extensionista, auxiliando no processo de construção do conhecimento da temática história e cultura indígena e desenvolvendo estratégias para o fortalecimento dos diálogos entre universidade e escola, com a articulação da tríade ‘pesquisa, ensino e extensão’. Os resultados do projeto de extensão, das edições em 2018 e 2019, na UFGD, foram recentemente publicados em formato de livro impresso e com ebook gratuito. Essa obra tem características paradidáticas e o objetivo é que pelo menos um exemplar do livro seja disponibilizado em todas as escolas estaduais do estado do Mato Grosso do Sul<sup>40</sup>.

Na edição de 2020, o projeto precisou passar por adequações em virtude da pandemia da Covid-19 que

---

<sup>40</sup> NOVAK; MENDES (2021).

assolou o mundo e trouxe novos desafios e problemáticas, tanto para a universidade, quanto para o âmbito escolar. Adiante serão analisadas as novas metodologias que precisaram ser adotadas para manter o projeto em vigor e atender os (as) alunos (as) e professores (as) dos municípios de Dourados e microrregião, estado do Mato Grosso do Sul.

### **Especificidades e novos rumos: a realização do projeto em tempos pandêmicos**

O contexto de exceção instituído pela pandemia da Covid-19, no primeiro semestre de 2020, exigiu dos (as) profissionais da educação, principalmente a partir do Parecer nº 06/2020, do Conselho Nacional da Educação, a adoção de novos posicionamentos e estratégias. Com as medidas de restrição e isolamento social, com o estabelecimento de um novo calendário decretado pelo Ministério da Educação (MEC), e com a determinação das aulas não presenciais, o projeto de extensão analisado neste capítulo precisou se reinventar e se valer de novas metodologias, como é o caso da criação de um canal no Youtube, intitulado “Oficinas de História e cultura Indígena - UFGD”, que conta atualmente com 149 inscritos.<sup>41</sup>

Por intermédio desse novo veículo de comunicação, os (as) participantes do projeto puderam

---

<sup>41</sup> Link do canal:

[https://www.youtube.com/channel/UCqIQZSFEHE3hhEqIie\\_iiGg](https://www.youtube.com/channel/UCqIQZSFEHE3hhEqIie_iiGg).

gravar as oficinas em formato de vídeos, os quais se designam e configuram conforme apresenta a tabela abaixo:

**Tabela 5: Informações sobre o canal do projeto no Youtube**

<b>VÍDEOS</b>	<b>TÍTULOS</b>	<b>TEMPO DE DURAÇÃO</b>	<b>NÚMERO DE VISUALIZAÇÕES</b>
<b>Apresentação</b>	Introdução, justificativa e objetivos do projeto	5:59 minutos	211
<b>Oficina 1</b>	No Brasil, os índios estão acabando?	12:19 minutos	432
<b>Oficina 2</b>	O verdadeiro índio é aquele que vive pelado na floresta?	13:44 minutos	490
<b>Oficina 3</b>	Os índios vivem em ocas?	9:20 minutos	365
<b>Oficina 4</b>	Os índios falam Tupi-Guarani?	13:52 minutos	308
<b>Oficina 5</b>	Os índios são preguiçosos?	10:06 minutos	364
<b>Oficina 6</b>	Os índios são primitivos?	13:37 minutos	330
<b>Oficina 7</b>	No Mato Grosso do Sul, há muita terra para pouco índio?	13:57 minutos	235
<b>Oficina 8</b>	No Brasil, há muita terra para pouco índio?	09:38 minutos	272

**Fonte:** elaborada pelos (as) autores (as)<sup>42</sup>.

<sup>42</sup> Os dados foram coletados no dia 10 de novembro de 2021.

Após as negociações estabelecidas entre as escolas estaduais e os organizadores do projeto, o link do canal do Youtube foi enviado para os (as) professores (as) de História do Ensino Médio. As complexidades dos tempos de pandemia, entre outras adversidades, escancararam os profundos desafios que a educação pública ainda enfrenta devido às desigualdades sociais do país (Macedo, 2020), as quais impediram a realização das sondagens e questionários, como feito nas edições de 2018 e 2019, em razão da falta de computadores e internet para os (as) alunos (as). Dessa forma, os (as) professores (as) das escolas ficaram responsáveis pelo desenvolvimento de atividades de diferentes naturezas, que fossem convergentes à realidade dos (as) estudantes e dos respectivos espaços escolares.

Mesmo com as dificuldades causadas pelo contexto atípico, em 2020 o projeto obteve a participação de 10 escolas estaduais, sendo 7 da cidade de Dourados, e 3 de Caarapó. No geral, essa edição contou com o envolvimento de 18 professores (as), atuantes em 54 turmas que, ao todo, possuíam 1.880 alunos (as). Obviamente uma boa parte desses alunos encontraram problemas nos acessos das aulas remotas devido às questões supramencionadas, em virtude da pandemia e das desigualdades sociais e econômicas. A tabela a seguir apresenta quais foram as escolas participantes em Dourados e qual a quantidade de integrantes em cada uma delas.

<b>Tabela 6: Membros da edição de 2020 – Dourados- MS</b>			
	<b>Professores (as)</b>	<b>Turmas</b>	<b>Alunos (as)</b>
<b>Escola</b>			
Escola Estadual Alicio Araújo	2	7	215
Escola Estadual Floriana Lopes	1	2	80
Escola Estadual Floriano Viegas Machado	1	6	235
Escola Estadual José Pereira Lins	1	4	125
Escola Estadual Ministro João Paulo dos Reis Veloso	4	13	450
Escola Estadual Rita Angelina Barbosa	2	4	130
Escola Estadual Vilmar Vieira de Matos	1	5	170
<b>Total</b>	12	41	1.405

**Fonte:** elaborada pelos (as) autores (as).

Já na tabela abaixo, são apresentados os dados referentes às escolas de Caarapó.

**Ensino de História em experiências significativas**

<b>Tabela 7: Membros da edição de 2020 – Caarapó – MS</b>			
	<b>Professores (as)</b>	<b>Turmas</b>	<b>Alunos (as)</b>
<b>Escola</b>			
Escola Estadual Cleuza Aparecida Vargas Galhardo	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>195</b>
Escola Estadual Joaquim Alfredo Soares Vianna	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>210</b>
Escola Estadual Floriano Viegas Machado	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>70</b>
<b>Total</b>	<b>06</b>	<b>13</b>	<b>475</b>

**Fonte:** elaborada pelos (as) autores (as).

Na edição de 2020 os dados obtidos no canal do Youtube foram tomados como resultados do projeto. Uma série de atividades desenvolvidas pelos (as) alunos (as) participantes foram digitalizadas pelos (as) professores (as) das escolas e estão sendo sistematizadas e analisadas pela equipe do projeto, com perspectivas de publicações em breve.

Vale ressaltar que esse projeto é fruto do seu tempo e caminha de acordo com os meandros dos processos políticos, sociais, históricos e culturais. Justamente por atravessar períodos de crise e de crescimento da intolerância, xenofobia e de outros tipos de preconceitos, é que os (as) envolvidos (as) nessa iniciativa buscam sempre novas maneiras de ampliar a

**Ensino de História em experiências significativas**



ação extensionista, assim como, fortalecê-la e mantê-la em funcionamento, com uma caráter de papel social, vinculando escola e universidade, no esforço de proporcionar uma compreensão da história dos povos indígenas em suas dinâmicas e diversidades.

No ano de 2021 o projeto de extensão concentrou suas atividades em três escolas estaduais do município de Glória de Dourados – MS: Escola Estadual Professora Eufrosina Pinto, Escola Estadual Weimar Torres e Escola Estadual Vânia Medeiros Lopes. As ações de 2021 contaram com a atuação de uma mestrandia na Linha de História Indígena e do Indigenismo (PPGH/UFGD), que também era professora de história e coordenadora de área nas escolas do citado município. Foram 10 turmas do ensino médio, totalizando mais de 200 alunos (as), das três escolas participantes.

Em 2021, além da utilização do Canal do YouTube com as oficinas, foram realizadas duas formações de forma remota com os professores das escolas, equipe gestora e representantes da secretaria da educação. Além disso, foi aplicado aos (as) alunos (as) um questionário online com 8 perguntas, semelhantes às realizadas nas sondagens nas edições anteriores do projeto. Também foram desenvolvidas as Atividades Pedagógicas Complementares (APCs) em forma de livreto, para que os (as) alunos (as) tenham acesso aos conteúdos das oficinas e possam responder diferentes tipos de atividades/exercícios pertinentes à história e cultura

indígena. Por último, com o retorno das aulas presenciais, nos últimos meses de 2021, uma exposição de banners, confeccionados com os conteúdos das oficinas, foi realizada nas escolas estaduais da cidade de Glória de Dourados. Os resultados da ação constante no ano de 2021 estão sendo sistematizados para publicações futuras.

### **Considerações finais**

O projeto tem colocado em prática o que traçou como seus objetivos centrais desde seu surgimento: auxiliar na concretização da Lei 11. 645/2008 nas escolas estaduais de Paranaíba – PR e Dourados – MS; possibilitar o engendramento de um conhecimento histórico aliado às vivências dos (as) alunos (as) e demais membros; desconstruir preconceitos e estereótipos em relação à história e cultura indígena, calcados e socialmente corroborados, inclusive dentro do espaço escolar; vincular e articular universidade e escola; e contribuir na formação dos (as) graduandos (as), por meio da conexão entre teoria e prática.

No caso da edição de 2020, as excepcionalidades propiciadas pelos tempos pandêmicos e o estabelecimento do ensino remoto, exigiram novos métodos para a realização do projeto, que se manteve por

meio da criação de um canal no Youtube, responsável por difundir vídeos produzidos para que os (as) alunos (as) pudessem acessá-los e ter contato com a temática história e cultura indígena. Não obstante, apesar de todo o trajeto percorrido com o projeto até então, é preciso compreender que pensar novas estratégias é uma necessidade para sua ampliação e para a adaptação dessa iniciativa às surpresas e particularidades trazidas por novos contextos.

A universidade e a escola precisam entender a importância dessas ações, as quais necessitam existir de forma contínua, e não de maneira esporádica e pontual. São ações que colaboram no fortalecimento do papel da educação, da escola, da universidade e do(a) professor(a), em tempos tão sombrios vivenciados por todos nós na atualidade. São nesses momentos que a História e o (a) professor(a)/historiador(a) necessitam entender sua função social e estabelecer estratégias para o enfrentamento de um contexto de retrocessos.

## **Referências**

CHAMORRO, Graciela; COMBES, I. (Org.). **Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul: História, Cultura e Transformações Sociais**. 1. ed. Dourados: UFGD, 2015. v. 1. 934p.

COELHO, Mauro Cezar. COELHO, Wilma de Nazaré Baía. O ensino de história e os desafios da diversidade: a conformação da consciência histórica nos processos de implementação da Lei nº 10.638/2003. In.: MAGALHÃES, Helena Rocha Marcelo. Et. Al. **O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado**. FGV Editora, Rio de Janeiro 2015. p. 283-305.

COLLET, Célia; PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly. **Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; Laced, 2014.

MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 34, nº 73, 2021, p. 262-280.

NOVAK, Éder da Silva; MASSUIA, Bruna Letícia da Silva; BATISTA, Igor Mateus. A primeira década da obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena: reflexões, sugestões e possibilidades. In: MORAES, E. M. A.; CHAVES, O. R.; SILVA, R. T. C (Org.). **O ensino de história da África, da cultura afro-brasileira e indígena: múltiplos olhares**. Cáceres: UNEMAT, 2018.

NOVAK, Éder da Silva; MENDES, Luís César Castrillon. **Aproximando universidade e escola:**

ensino de histórias e culturas indígenas. Jundiaí: Paco Editorial. 2021. 232p.

NOVAK, Éder da Silva & MOTA, Lúcio Tadeu. **Os Kaingang do vale do rio Ivaí – PR: história e relações interculturais**. Maringá: Eduem, 2008. 190p.

PEREIRA, Júnia Sales. Do colorido à cor: o complexo identitário na prática educativa. In.: GONÇALVES, Márcia de Almeida, et. el. **Qual o valor da história hoje?** Editora FGV, Rio de Janeiro, 2012. p. 306-321.

SILVA, Cristina Bereta da. Formação histórica e narrativas: efeitos de sentido sobre o ensino de história e o espaço escolar no estágio supervisionado. In.: MAGALHÃES, Helena Rocha Marcelo, et. al. **O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado**. FGV Editora, Rio de Janeiro, 2015. p. 163-182.

## **ESTUDO E PROBLEMATIZAÇÃO DA CULTURA MATERIAL ENQUANTO LUGAR PRIVILEGIADO PARA A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E O ENSINO DE HISTÓRIA**

Eduardo Augusto de Santana

Este trabalho parte do pressuposto de que as construções feitas para abrigar e representar materialmente as instituições da sociedade colonial açucareira se configuram como símbolos e receptáculos do poder da elite agrária, cuja autoridade buscavam representar através daquelas construções. Assim, essa cultura material tinha função social e simbólica de legitimá-lo e o dar a conhecer ao conjunto da sociedade, ou seja, se transfiguravam em imagens representativas de um poder que se materializava antedominados e dominadores (BOURDIEU, 2007. p. 1-16). Como exemplo, podemos citar a capela de engenho, representante do poder religioso que tinha a função de ditar a moral da época e o poder político da casa-grande, que além de referendar o poder econômico, também legitima o modo de produção implantado. Ambas agiam como representantes visuais do poder de uma minoria branca que detinha em suas mãos o controle social.

**Ensino de História em experiências significativas**

Naquele cenário, a riqueza advinda do açúcar permitiu que fosse erguido um conjunto arquitetônico que não só pode nos ajudar a compreender o enriquecimento vivenciado pelas vilas, freguesias e povoados açucareiro daquela região, como também permite discutir as relações sociais que determinavam e eram endossadas por meio das representações simbólicas das construções típicas do período. Decorrendo daí a importância da compreensão dos modos pelos quais as relações sociais de poder se organizaram em torno daquelas construções, que eram erguidos nos grandes latifúndios e povoados no passado.

Segundo argumenta (FREYRE, 1935. p. 82) de maneira bastante dialógica como recorte temático trazido para discussão:

Há casas cujas fachadas indicam todo o gênero de vida dos seus moradores. Os mais íntimos pormenores, os gostos, os hábitos, as tendências. Mas não são apenas as casas que falam e revelam a vida, o espírito e o gosto dos donos. Falam também por sinais esses outros surdos-mudos que são os móveis.

Pode-se inferir, a partir das colocações do autor acima, que a cultura material de um determinado período histórico pode, e muito, contribuir para a elucidação de

**Ensino de História em experiências significativas**

possíveis questionamentos a respeito da cultura, política, religião, poder, negociações, resistências e modos de vida de uma sociedade. Sendo assim, um meio capaz de nos oferecer dados a respeito de um determinado contexto histórico e a sua evolução sociocultural. E esse entendimento é de suma importância, pois a cultura material resultante da ocupação territorial da Mata Sul e a consequente consolidação das atividades manufatureiras, ligadas à indústria do açúcar, foram basilares para caracterizar o tipo e o modelo de sociedade implantada e as organizações espaciais posteriores.

A respeito das fontes utilizadas no trabalho, segundo José de D' Assunção Barros (BARROS, 2012, p. 130-131), “tudo aquilo que, produzido pelo homem ou trazendo vestígios de sua interferência, pode nos proporcionar um acesso à compreensão do passado humano”. Mais adiante, em outro trecho, o autor se refere aos diversos tipos fontes disponíveis para aqueles que fazem uso da cultura material enquanto fonte de pesquisa, ao dizer que:

Incluem-se como possibilidades documentais desde os vestígios arqueológicos e outras fontes de cultura material (a arquitetura de um prédio, uma igreja, as ruas de uma cidade, monumentos, cerâmicas, utensílios da vida cotidiana) até



representações pictóricas e fontes da cultura oral (testemunhos colhidos ou provocados pelo historiador.

No que diz respeito ao estudo e articulação entre o estudo da sociedade por meio da cultura material, Marcelo Rede (2012. p. 133-137) comenta que:

[...] os historiadores desprezaram ou falharam em considerar adequadamente as articulações entre a vida social e a materialidade, e, apesar de sua grande diversidade, raramente as teorias acerca da experiência histórica reconheceram a importância da dimensão material da existência humana. Em segundo lugar, a historiografia foi tímida ou totalmente inapta em incorporar as fontes materiais ao seu processo de geração de conhecimento.

Desta maneira, os norteadores teóricos da história sociocultural, ao mesmo tempo em que abrem um imenso leque de possibilidades quanto ao uso dos mais variados tipos de fontes, também trazem consigo imensa responsabilidade quanto ao uso e correto emprego das metodologias adequadas para a pesquisa exploratória desses recursos. Todavia, apesar de ser bastante

desafiador, o resultado do emprego dessas novas fontes e objetos produzem resultados bastante significativos para as novas pesquisas surgidas nesse campo. Destarte, o uso integrado da pesquisa dos espaços, do estudo das edificações, da interpretação das fontes escritas e entrevistas orais produziram resultados bastante promissores para este trabalho.

Sendo assim o estudo da cultura material no ensino de história se tornar lugar privilegiado para o fomento e construção de uma consciência histórica nos educandos, engendrando, dois desdobramentos principais: a cultura material enquanto fonte de conhecimento histórico desde que não se torne mera ilustração ou simples complemento do documento escrito, mas objeto de investigação e interpretação permitindo que o estudante se torne agente de seu conhecimento, por outro lado, a cultura material não deve ser percebida como “simples coisas” haja vista que ela engloba um conjunto saberes e fazeres humanos que, por sua vez, são meios de preservar a memória e reconstruir a história. Portanto, o estudo da cultura material poderá oferecer subsídios para a construção do conhecimento e a valorização e preservação do patrimônio cultural, arqueológico e histórico. (CARBONARI, 2017. p.1-13).

No passado a mata Sul pernambucana, foi palco, ainda em meados do século XVI, de uma das mais sangrentas guerras de extermínio já perpetradas na então capitania de Pernambuco. Essas batalhas foram

**Ensino de História em experiências significativas**

ensejadas pelo avanço da empresa colonial sobre as terras dos nativos da região, com finalidade de desalojá-los de sua terra ancestral. Toda aquela região se transformou, após as guerras de conquistas e o estabelecimento das vilas açucareiras, em um importante ponto de passagem para as terras incultas dos Sertões (SILVA, 2010. p. 13-77). Dessa maneira, se configurou uma área de suma importância, tanto no aspecto estratégico militar quanto econômica, para o avanço da empresa colonial no norte da América portuguesa, ainda em finais do século XVI, cujo processo se seguiu até meados do século XVIII.

No rastro das conquistas, diversos núcleos urbanos foram sendo implantados naquela região com vistas a garantir o suporte administrativo, defensivo e político as atividades produtivas ligadas ao açúcar. Parafraseando Lewis Mumford (2004), a necessária implantação dos núcleos urbanos nas franjas do mundo açucareiro propiciaram interações, trocas e transações que de outra forma não seriam possíveis. Assim, uma vez incorporadas à empresa colonial os núcleos urbanos tinham um importante papel no ordenamento social. Além do mais, elas serviam para dar o suporte institucional à expansão das terras cultivadas e ao consequente aumento da produção açucareira. Desta forma, não era de estranhar que no rastro das conquistas os invasores logo cuidassem de implantar os núcleos urbanos.

**Imagem 01** – Primitiva Vila de Serinhaém na mata Sul pernambucana



**Fonte:** Serinhaim - 1637-1645 (1647)

Segundo defende (CERTEAU, 1998, p. 201) a cidade em sua materialidade plasmada em ruas, praças ou jardins, no sentido estrito de seu planejamento e construção, por exemplo, pode ser lida como um lugar, sem significações simbólicas relevantes para as pessoas, que não teriam estabelecido com ele qualquer vínculo de

**Ensino de História em experiências significativas**

interação ou afetividade. Contudo, seria a partir do habitar a cidade que ela passa a ser significada e pode ser transmutada em espaço. Afirmamos, por meio dessa premissa, que o lugar é um espaço é aquele lugar ocupado, apropriado e transformado pelas pessoas que nele transitam.

**Imagem 02** - Principais núcleos urbanos da mata sul da capitania de Pernambuco em meados do século XVII –  
Adaptação do Autor



Fonte: Ioannis Blaeu, 1647

**Ensino de História em experiências significativas**

De acordo com o historiador Eduardo Santana (SANTANA, 2014, p. 121 e 122) o recorte do mapa, acima, de autoria de Ioannis Blaeu presente na gravura de um livro de Gaspar Barlaeus, é interessante porque nos traz uma perspectiva de como as mais importantes povoações e freguesias açucareiras da mata Sul eram representadas na cartografia do século XVII. Por outro lado, a partir da leitura da imagem acima é possível notar que as áreas de produção açucareira e portos de escoação da produção já estão bem delimitados no mapa. Na cartografia em questão, vemos a referência a alguns topónimos da freguesia de Ipojuca como: a Ilha de Santo Aleixo, Ponta de Serrambi, Maracaípe, o porto de Galinhas, rio Ipojuca, Sirinhaém, vila de Santo Antônio do Cabo entre outras. Indicando desta forma que os cartógrafos náuticos que transitavam pela América portuguesa já tinham um conhecimento bastante apurado da região. Evidenciando, assim, a sua importância econômica no período.

Portanto, o aprofundamento desse estudo pode trazer significativos apontamentos a respeito, não só da tipologia básica das urbes colonial açucareira, como também oferecer pistas a respeito das representatividades simbólicas contidas nos traçados e tipos construtivos da mata Sul pernambucana. Oferecendo assim, um maior entendimento a respeito das dimensões simbólicas, político-administrativas, culturais, sociais e econômicas das urbes coloniais.

Dito isso, pode-se eleger os templos religiosos como um dos principais tipos arquitetônicos que melhor podem demonstrar o rápido desenvolvimento econômico daquela região. No lastro das conquistas, igrejas, conventos, ermitas, capelas, fortificações, arruados, casas de moradia da elites, casa de câmara e cadeia entre outras foram sendo implantadas nas zonas conquistadas. Prova disso é a fundação da Igreja do Santo Cristo e do Convento de Santo Antônio – cuja pedra fundamental foi lançada em 1606 pelos franciscanos – e da Igreja de Nossa Senhora do Ó do século XVIII, situados na então Freguesia de São Miguel do Ipojuca; do Convento de Santo Antônio, da mesma ordem religiosa, edificado na Vila de Sirinhaém na segunda metade do século XVII; e do Convento das Carmelitas, localizado na Vila de Santo Antônio do Cabo, e também construído no século XVII.

Sobre os conventos (BAZIN, 1956. p. 138) comenta que as primeiras construções religiosas na colônia foram feitas de forma precária, usando-se matérias primas que tinham pouca resistência, como madeira e argila, empregadas em técnicas construtivas já conhecidas pelos portugueses, como a taipa de pilão ou adobe; ou na forma de cabanas, à moda indígena, usando-se folhas de palmeiras sustentadas por traves de madeira. Isso se dava principalmente pela ausência de pedras adequadas como as usadas em Portugal para esses tipos de construções. Habilmente, porém, os franciscanos souberam superar as adversidades impostas

pelo meio, adaptando os recursos naturais disponíveis para atender às suas necessidades. Além do mais, conforme a freguesia cresceu em prestígio e recursos, foi sendo possível mandar trazer de fora materiais construtivos que eram escassos ou inexistentes na região, inclusive podendo dispor de mão de obra mais qualificada. Havia, possivelmente, um cuidado em transmitir a ideia de riqueza, requinte, devoção, fé e submissão a Deus – e, claro, aos seus representantes terrenos –, por intermédio desses tipos construtivos.

**Imagem 03** – Convento de Santo Antônio e Igreja do Santo Cristo ambas de 1606 Ipojuca / PE.



Fonte: Laboratório de Arqueologia da UFRPE,  
2014 / Foto: Eduardo Santana

**Ensino de História em experiências significativas**



**Imagem 4** – Igreja de Nossa Senhora do Ó em Ipojuca  
– PE. Datada do século XVIII



Fonte: Laboratório de Arqueologia da UFRPE, 2014 /  
Foto: Eduardo Santana

No que se refere às casas-grandes, o arquiteto Geraldo Gomes (1997, p. 187) nos diz que a documentação mais antiga referente a essas construções do Nordeste colonial é aquela que nos foi legada pelos holandeses. Todavia, ele afirma que, no que diz respeito aos seus tipos construtivos, é provável que tenha havido a persistência de um padrão para este tipo de habitação através de séculos, ocorrendo apenas ligeiras modificações, que certamente visavam atender às necessidades funcionais surgidas

**Ensino de História em experiências significativas**

O senhor de engenho tinha ao seu redor uma gama de pessoas que dependiam dele e o serviam de várias maneiras, de sorte que sua força emanava não apenas de seu poder econômico, mas também do tratamento dado a todo esse séquito pessoas, segundo foi escrito ainda, no início do século XVIII, pelo jesuíta André João Antonil (1982, p. 75-76):

O SER SENHOR DE ENGENHO é título a que muitos aspiram, porque traz consigo o ser servido, obedecido e respeitado de muitos. Dos senhores dependem os lavradores que têm partidos arrendados em terras do mesmo engenho. Servem ao senhor de engenho, em vários ofícios, além dos escravos, barqueiros, canoieiros, calafates, carapinas, carreiros, oleiros, vaqueiros, pastores e pescadores. Tem mais, cada senhor destes, necessariamente, um mestre de açúcar, um banqueiro e um contra banqueiro, um purgador, um caixeiro no engenho e outro na cidade, feitores nos partidos e roças, um feitor-mor do engenho, e para o espiritual um sacerdote seu capelão e cada qual destes oficiais tem soldada. [...]. Também, se não tiver a capacidade, modo e agência

que se requer na boa disposição e governo de tudo, na eleição dos feitores e oficiais, na boa correspondência com os lavradores, no trato da gente sujeita; [...], e na verdade e pontualidade com os mercadores e outros seus correspondentes na praça, achará confusão e ignomínia no título de senhor de engenho, donde esperava acrescentamento de estimação e de crédito.

**Imagem 05** - Casa-Grande do Engenho Guerra –  
Século XVI-XVII- Cabo de Santo Agostinho / PE



Fonte: <https://revista.algomas.com/urbanismo/cone-reforma-casarao-antigo--periodo-colonial>

**Ensino de História em experiências significativas**

Acima uma imagem recente da então resutarada Casa-grande do antigo Engenho Guerra, cuja primeira construção é datada da segunda metade do século XVI ou início do século XVII. A propriedade faziam parte do antigo Mórgado de João Paes Barreto, patriarca da família Paes Barreto que até a segunda metade do século XIX detinha a propriedade de boa parte das terras hoje pertencentes ao Município do Cabo de Santo Agostinho.

**Imagem 06 – Casa-grande do Engenho Megaípe de Baixo – Datada do século XVII**



Fonte: [www.jaboataoguararapesredescoberto.com/2012/01/](http://www.jaboataoguararapesredescoberto.com/2012/01/)

Na imagem acima, temos a uma antiga imagem da Casa-grande do Engenho Megaípe, datada do século XVII, antes localizada nos termos da antiga freguesia da Muríbea, mas que hoje faz parte do Município de

**Ensino de História em experiências significativas**

Jaboatão dos Guararapes. mas que foi demolida por volta de 1922. Essa imagem nos permite vislumbrar a sobriedade e o porte majestoso que aquelas casas fortalezas tinham no passado. De fato, era um perfeito exemplar da monumentalidade daquelas construções, pois representam, dentro da atmosfera cultural da época, o poder político e econômico dos grupos dominantes. A sua imponência a coloca em destaque dentro da paisagem bucólica do engenho.

Com relação às capelas coloniais, até onde se sabe, desde o início, foram construídas com materiais mais duráveis que aqueles utilizados nos outros partidos arquitetônicos do engenho. As técnicas construtivas preferidas foram alvenaria, pedra ou tijolo. Segundo diz (QUINTAS, 2007. p. 89-122), a catedral perdeu para a capela de engenho, embora esta fosse pequena, simples e rusticamente construída, enquanto aquela era erguida em alicerces e em dimensões artísticas mais requintadas. Entretanto, a soberania plástica não foi suficiente para fazer frente ao império dos oligopólios açucareiros.

A importância simbólica das capelas de engenho era tão contumaz que, na ocasião da botada – primeiro dia da moagem da cana – lá se postava o padre para que tudo corresse conforme o esperado no eito, ou seja, para que os trabalhos ocorressem sem qualquer anormalidade e a produção gerasse um bom lucro ao senhor. Nada se fazia sem antes se sacralizar o profano. O mundo, acreditava-se, estava cheio de maus-olhados. Segundo

acreditavam, com Deus como patrono, o trabalho renderia uma safra e produção açúcareira farta naquele ano.

**Imagem 07** - Fachada da capela de Santo Amaro -  
Detalhe do seu frontão e Galilé na lateral direita – Séc.  
XVII - Sirinhaém/PE



Fonte: <https://sirinhaem.pe.gov.br/turismo-sirinhaem/>

**Imagem 08** – Capela de Santo Antonio do Monte, datada do século XVII. Cabo de Santo Agostinho/PE



Fonte:

<https://jc.ne10.uol.com.br/canal/cidades/geral/noticia/2014/08/26/moradores-de-ponte-dos-carvalhos-estao-preocupados-com-destino-de-capela-do-seculo-17-142286.php>.

**Ensino de História em experiências significativas**

**Imagem 09** – Capela de Nossa Senhora da Conceição dos Outeiros de Maracaípe, século XVIII – Ipojuca / PE



Fonte: Laboratório de Arqueologia da UFRPE, 2014 /  
Foto: Eduardo Santana

As capelas eram geralmente instaladas no mesmo nível de local de construção das casas-grandes, sinalizando que esses templos eram também responsáveis pelo ordenamento social, através da legitimação da ordem estabelecida por meio do discurso religioso que agia de acordo com os interesses dos grupos dominantes. Portanto, juntamente com a casa-grande, a capela de engenho era crucial para a configuração e estabelecimento dos poderes políticos e religiosos que se associavam no espaço físico dessas

**Ensino de História em experiências significativas**



unidades produtoras. Era no interior daqueles templos onde se realizavam os rituais que abarcavam desde o nascimento até a morte dos membros daquelas comunidades rurais no passado, sendo o lugar de descanso ou de sepultamento dos membros da família do senhor. Os mortos enterrados nessas capelas – que representavam uma espécie de extensão da casa-grande –, perpetuavam-se na memória familiar, incorrendo em uma presença mais etérea do que materializada. Mortos coabitando o mesmo espaço dos vivos.

A sua relevância simbólico-religiosa se mostrou tão latente naquele meio que, dentre as pessoas contratadas para o serviço do engenho, o capelão era, talvez, o mais importante dos colaboradores livres a serviço do senhor de engenho:

A que se há encomendar o ensino de tudo o que pertence a vida cristã, para desta sorte satisfazer à maior das obrigações que tem, a qual é doutrinar ou mandar doutrinar a família e escravos [...] entenda que este será o melhor dinheiro que se dará em boas mãos. (ANTONIL, 1982. p. 81)

Um elemento que desperta interesse em algumas capelas representantes do período é um alpendre à frente da contrafação principal. Esse alpendre, às vezes

chamado copiar, se configurava como um espaço aberto e bem afim com a galilé da igreja cristã, provavelmente reservado em certas ocasiões aos escravos, impedidos de circular nos mesmos espaços com os seus “senhores”. Como se sabe, a segregação e a tentativa de inferiorizar os grupos subalternos fazia parte do jogo das elites da época, pois era mais um dos estratagemas que os grupos dominantes utilizavam para manter o seu domínio. Dentro da lógica de dominação a fé cristã, suas liturgias e símbolos materiais representativos eram utilizados e manipulados pelos poderosos para assegurar a manutenção da ordem social estabelecida.

Com relação às senzalas, elas eram um tipo construtivo que se caracterizava por um grande terraço ao longo da fachada, cuja cobertura era sustentada, em geral, por colunas em secção circular ou retas de alvenaria feitas em tijolos maciços ou de rachão de riólitos que, geralmente, corria à frente de dois pequenos cômodos interligados em sequência. Em alguns casos, essas habitações poderiam ter inclusive divisões internas. Segundo Gomes (1997. p. 186), a técnica predominantemente empregada na construção das senzalas variou da taipa de pau a pique à alvenaria de tijolos, sendo os vãos entre as paredes de aproximadamente três metros de largura. Ainda sobre elas, devido à pequena dimensão dos vãos, constitui-se de tacanas perpendiculares às paredes divisórias, caibros roliços e ripas de embira. O recobrimento, por sua vez, era sempre feito de telhas do tipo canal de barro.

**Imagem 10** - Parte dos fundos do arruado – Restos da senzala do engenho Tabatinga em Ipojuca/PE



Fonte: Laboratório de Arqueologia da FRPE,2014/Foto: Eduardo Santana

**Imagem 11** - Tipos de materiais construtivos empregados na parede (Tijolos cozidos e Pedras de Rachão de Riólitos) – engenho Tabatinga-Ipojuca/ PE. Detalhe da espessura da parede (Janela)



Fonte: Laboratório de Arqueologia da UFRPE, 2014  
Foto: Eduardo Santana

A partir da análise dessas imagens, pode-se notar que aquelas antigas habitações eram construções longas que, em alguns casos, formavam simetricamente o terreiro à frente da casa-grande e da capela. O grande corpo da senzala era coberto com um telhado em duas águas, que vinha do terraço aos fundos da parte mais longa. Havia, segundo Menezes (2007. p. 137), poucas

variantes existentes, pois esse foi, até o fim da escravidão, um modelo consagrado. Eram habitações bastante precárias, escuras, úmidas, com pouca ventilação, geralmente tinham um único acesso, onde pessoas escravizadas eram amontoadas em condições insalubres. E acabaram se cristalizando como umas das representações materiais mais perversas do abismo social perpetrado pela escravidão no Brasil.

Sob diversos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicas senzalas também tinham um papel que ia além do seu espaço físico e dos materiais construtivos nelas utilizados, já que, simbolicamente, elas demarcavam o lugar que cabia aos trabalhadores braçais. Importa recordar que Assim como era no seu entorno que cultivavam as suas lavouras de subsistência e teciamas suas práticas de sociabilidade por meio de seus cânticos religiosos e no repasse de suas tradições, compartilhando, ao mesmo tempo, as suas agruras e pesares vivenciados coletivamente dentro daquele sistema. Ou, até mesmo, se organizavam e traçavam as suas estratégias para resistir à violência e a condição animalésca de vida imposta pela ordem social reinante.

Segundo Russel-Wood (1997. p. 85-86), “todo indivíduo de ascendência africana no Brasil estava submisso às normas e regras estabelecidas por uma minoria branca”. Portanto, no contexto do mundo colonial da América portuguesa, essa “submissão” era ensinada aos indivíduos de origem africana desde cedo,

logo após a sua chegada nessas terras, seja através de horas estonteantes de trabalho quer no eito dos engenhos açucareiros ou nas áreas urbanas das vilas coloniais; ou dos inúmeros atos de violência e selvageria que eram praticados contra eles. E mesmo quando se tratava de indivíduos libertos ou nascidos livres, essas regras eram transmitidas por meio das dificuldades, dos preconceitos e das interdições dirigidas a eles e aos seus descendentes. Sabe-se que a ordem social estabelecida deveria ser didaticamente transmitida garantindo-se, dessa forma, a perfeita compreensão dos lugares que estavam reservados na teia social a cada grupo que integrava a sociedade colonial. E era um dos princípios básicos da sociedade colonial: manter a paz social e o *status quo* que a minoria branca desfrutava a todo custo.

Era um jogo de cartas marcadas através do qual a manutenção da ordem estabelecida era a certeza de que a direção econômica, religiosa, administrativa e cultural do território conquistado e colonizado permaneceria em suas mãos. E não havia, nesse universo cultural, meio didático mais eficiente para um negro, livro ou liberto, ou um desvalido qualquer compreender e assimilar as regras do jogo social do que por meio dos simbolismos cujas imagens da miserável condição de existência eram transmitidas pelas senzalas ou pelas bem adornadas construções religiosas dos engenhos e das urbes açucareiras.



Dentro da unidade produtora do engenho, a moita tinha uma função ímpar, pois era no seu interior onde era feito a maior parte do processo de fabricação do açúcar e onde se designavam as atividades que caberiam a cada trabalhador desempenhar. Essa configuração fazia com que todos os ofícios desempenhados girassem em sua órbita e dependessem do seu pleno funcionamento. Aquele partido arquitetônico detinha grande importância para a disciplinarização do trabalho naqueles estabelecimentos, pois todas as atenções do senhor e de seus oficiais estavam direcionadas para o processo de produção.

Assim, os reflexos das imagens que a grande propriedade açucareira e as urbes açucareiras com as suas igrejas, arruadas, mosteiros e conventos, foram extremamente significativos para a formação do Brasil. Além do mais, muitos dos resquícios daquela atmosfera sociocultural chegaram até os dias de hoje, e estão profundamente arraigados em nossa formação cultural. Logo, o estudo e a compreensão das representações simbólicas que aqueles bens materiais endossaram naquele tipo de sociedade são de suma importância para compreendermos muitas de nossas mazelas sociais contemporâneas.

Este texto busca discutir como os partidos arquitetônicos abordados, outrora implantados no mundo açucareiro, tiveram um importante papel para o ordenamento da sociedade colonial, sobretudo pelo fato

de refletirem a imagem da sociedade e da cultura de uma época. Eles foram imprescindíveis ao sucesso do projeto de hierarquização, poder e dominação implantados pelos colonizadores e seus descendentes ao longo de séculos.

A exposição anterior é pertinente na medida em que contribui para discutir a respeito da confrontação entre os estudos a respeito da cultura material, do espaço e do entendimento de suas relações com o contexto social em que se inserem. O texto ajuda a pensar a respeito dos sentidos conferidos à dimensão material, dos vestígios produzidos em outras épocas, pela sociedade que deles se utilizavam no passado. Além do que, demonstra de uma vez por todas que são os agrupamentos sociais que conferem sentidos a essa cultura social, indicando, ainda, que esses sentidos podem variar de acordo com o espaço e o momento histórico em que esse ou aquele bem se insere.

Entende-se, assim, que o momento vivido em seus múltiplos sentidos conferidos pelas esferas sociais e culturais são basilares para empreender a leitura que uma dada sociedade faz, do que é nomeado no presente, do seu patrimônio cultural. Tomando como suporte as considerações tecidas até o momento, pode-se inferir que a inter-relação entre a cultura material, enquanto natureza discursiva, e a preocupação com os fenômenos simbólicos que a tornam inteligível dentro da cultura em que se insere é de significativa relevância para o



desenvolvimento de pesquisas no campo do patrimônio e suas imbricações socioculturais.

Concluí-se que a capela, a casa senhorial, as senzalas, arruados, moitas, igrejas entre outros, associavam-se no ordenamento daquela sociedade, uma vez que eram percebidos como representantes materiais de um poder maior a que todos estavam sujeitos. Eles foram a só tempo produtos, reprodutores e legitimadores de modelo de sociedade que os grupos dominantes almejavam fomentar, uma vez que delimitavam os espaços em que cada indivíduo deveria transitar naquela sociedade. Estando essas, portanto, aquelas construções estavam associadas aos interesses das elites e instituições do mundo do açúcar, já que garantiam a manutenção da ordem e uma pretensa harmonia social.

Destarte, fossem as construídas nas áreas urbanas ou rurais, da Mata Sul pernambucana – ou em qualquer outro espaço do mundo açucareiro –, se configuraram como representantes de um poder econômico, político, religioso cujas representações simbólicas tinham a clara função de alinhar aquela sociedade aos interesses dos grupos dominantes. Elas faziam parte de um jogo simbólico de uma sociedade hierarquizada e ritualizada, em que cada um deles representava, reforçava e impunha uma relação de poder. Naquela atmosfera sociocultural, os grupos e instâncias de poder político, econômico e religioso se associavam, no intuito de garantir o

ordenamento daquele espaço colonial e a manutenção dos seus interesses enquanto grupos dominantes.

Sendo assim, tendo em vista a exaustiva exposição feita ao longo do texto, pode-se dizer que o ensino de história, em associação com a pesquisa de campo, norteadado pelo estudo patrimônio possibilita o desenvolvimento de práticas de ensino e aprendizagem que possibilitam o aprofundamento temático e abordagem de situações problemas que de outra maneira não seria possível. Sobre esta questão o José Menezes comenta o seguinte:

No caso do ensino, a discussão do patrimônio estimula um processo de observação, de registro crítico e de busca de significação. Como método pedagógico, a exploração do patrimônio histórico-cultural promove uma apropriação de informações oriundas da pesquisa histórica e as apresenta ao aluno no encontro com a realidade de sua sociedade historicizada. Tal estímulo costuma ser fundamental na indução de habilidades cognitivas, que colocam o estudante frente ao problema histórico concreto, parte de sua vivência, exemplo de sua experiência cotidiana. Dessa forma, o patrimônio estimula a busca de

**Ensino de História em experiências significativas**

conhecimento da História pela problematização do cotidiano e não pela produção de informações e pela memorização. Por outro lado, acrescenta à observação e à exploração crítica a possibilidade de intervenção através da discussão e da busca de ações de preservação e de salvaguarda.

Desta maneira, a cultura material ganha relevância na pesquisa histórica, mas também no ensino de história ela vem ganhando cada vez mais espaço. Aliás, o uso da cultura material no ensino de história desnuda a importância dos objetos no cotidiano das pessoas, seus diferentes usos e as mudanças e permanências nas relações sociais e culturais das sociedades. Ajudando, assim, os estudantes a refletir acerca da dimensão histórica dos objetos criados e produzidos pelos seres humanos na cotidianidade de diferentes temporalidades.

O estudo e problematização da cultura material dentro do ensino de história além de ser fonte privilegiada para o estudo de sociedades e sujeitos onde o documento escrito nada pode revelar, pode também contribuir para o desvelamento das relações sociais presentes no cotidiano das pessoas em diferentes temporalidades. A propósito o cotidiano sempre foi tido como o lugar comum, da reprodução, da repetição. É, inclusive, no cotidiano que se revela o comum como

**Ensino de História em experiências significativas**

continuidade. Assim o normal e espontâneo, o “comum” do cotidiano representa aquilo que é pertencente a todos. Assim como colocou Heller (2008. P. 31) quando diz que “a vida cotidiana é a vida de todo ser humano. Todos a vivem, sem nenhuma exceção”

Ainda sobre o tema Pedro Funari (1993) afirmar ser natural que o estudo da cultura material e educação sejam atividades muito inter-relacionadas, já que os estudos da cultura material, consiste numa importante ferramenta na criação de consciência, no desenvolvimento do intelecto e construção da cidadania do sujeito, na medida em que se trata da cultura corriqueira, da cultura cotidiana. Assim, “o mundo material oferece um terreno particularmente apto à compreensão da materialidade das relações sociais e suas raízes históricas” (1993, p. 19).

O nosso próprio cotidiano apresenta a importância da cultura material para as sociedades. Os objetos que compõem nossa casa, nosso vestuário, os meios de transporte que utilizamos, os diferentes instrumentos utilizados para higiene, comunicação, trabalho, registro e proteção, entre tantos outros, dão mostra não só da dinâmica individual de nossas vidas como também os meios sociais nos quais transitamos cotidianamente.

Os artefatos concebidos e utilizados pelos seres humanos constituem importante meio de preservar a memória, reconstruir a História e proporcionar às gerações que se sucedem a Seminário Internacional de Cultura Material e Arqueologia. Vol. 1, 2017. Possibilidade de construir consciência da trajetória histórica de sua sociedade. (ABUD, SILVA e ALVES, 2013, p. 111).

Entretanto, é bom que se diga que a aprendizagem histórica a partir da cultura material implica não apenas numa mudança metodológica, mas também na própria construção do conhecimento histórico. A esse respeito Marcelo Rede (1996) coloca que há uma tendência a considerar o objeto somente a partir dele mesmo, ignorando a perspectiva social em torno dele, porém, mesmo quando a materialidade fala por si mesma, é preciso considerar aspectos de sua produção. É necessário, desta maneira, problematizar o não dito. Buscar analisar em que circunstâncias históricas, culturais, econômicas e materiais em que se deu a produção de um determinado bem cultural.

Nesse quadro, a materialidade é um atributo inerente, mas que, porém, não esgota o objeto culturalmente

considerado. Do contrário, tomado por suas características físicas, objeto informaria apenas sobre sua própria materialidade. Logicamente, mesmo as características físicas são resultado de um processo social que atua desde a seleção da matéria-prima. (REDE, 1996, p.274).

Os artefatos se configuram em ricas fontes de estudo, de investigação, de análise e de conhecimento sobre os processos históricos das mais diferentes sociedades, grupos e pessoas ao longo do tempo. No entanto, é importante que se diga que eles não são “meras coisas”, eles têm historicidade. Todavia, é necessário aprender a ler e interpretar os objetos pertencentes a cultura material a partir da sua relação com os sujeitos que os produziram e deles fizeram uso, ou seja, é estabelecer a necessária materialidade imaterialidade referida por Rede (1996). Sendo assim, utilização da cultura material na pesquisa e ensino de história proporciona várias possibilidades de estudo, que vão desde o levantamento das características físicas, formas de produção dos artefatos, até sua funcionalidade, utilização e valorização, enquanto instrumento de dominação a serviço dos grupos sociais dominantes, como material ideológico, ou seja, o artefato na sua interação social e cultural. Não deixando

de lado, todavia, a importância que os artefatos possuem no presente como vestígios do passado.

A utilização da cultura material enquanto fonte de pesquisa e ensino de história se torna espaço disciplinar, teórico e metodológico propício para articular história e cultura material possibilitando, assim, que professores e alunos ampliem a compreensão de outras experiências sociais e diferentes temporalidades, que não são acessas através das fontes escritas. Desta maneira, o estudo da cultura material oferecer subsídios bastante sólidos para a construção do conhecimento histórico em sala de aula permitindo também dar voz a outros sujeitos e a outros vestígios.

Assim, considerando estes elementos discutidos, o texto propõe uma reflexão sobre as possibilidades pedagógicas do uso da cultura material no cotidiano da sala de aula de história, seja do ensino fundamental ou médio. Não se trata, entretanto, de uma mera reprodução em escala reduzida do acadêmico dentro do espaço escolar, mas de problematizar o uso dos artefatos no ensino de história. Demonstrando a importância dos diálogos interdisciplinares entre a pesquisa e o ensino de história e cultura material.

## **Considerações finais**

A espécie humana, ao longo do tempo, desenvolveu formas de interação socioafetiva que foram se consolidando no seio do espaço social, e com o qual dialogam simbolicamente. Infere-se, diante do exposto, que as práticas culturais cotidianas – tanto quanto os monumentos e lugares que foram importantes para uma determinada comunidade – têm muito a dizer sobre a forma como um determinado recorte histórico e geográfico influenciam nas práticas cotidianas. Diante dessa hipótese, devemos entender como a educação para o patrimônio está alinhada com as novas perspectivas de ensino e aprendizagem em que o estudante é visto como figura central desse processo. Nesta perspectiva, compreende-se que mediar a aprendizagem desses sujeitos, a partir do uso do patrimônio, é educar para o exercício crítico e construtivo de sua cidadania.

É importante que se diga que o ensino da disciplina, em associação com a metodologia da educação patrimonial, permite que sejam reconhecidos os discursos sobre a História, a cultura e as ações públicas que podem ser mediadas em diferentes espaços culturais. A esse respeito, José Newton Coelho Meneses afirma que as produções acadêmicas e historiográficas, conectadas as possibilidades de patrimônio, se confrontam com as narrativas tradicionais, como podemos ver a seguir:

**Ensino de História em experiências significativas**



No caso do ensino, a discussão do patrimônio estimula um processo de observação, de registro crítico e de busca de significação. Como método pedagógico, a exploração do patrimônio histórico-cultural promove uma apropriação de informações oriundas da pesquisa histórica e as apresenta ao aluno no encontro com a realidade de sua sociedade historicizada. Tal estímulo costuma ser fundamental na indução de habilidades cognitivas, que colocam o estudante frente ao problema histórico concreto, parte de sua vivência, exemplo de sua experiência cotidiana. Dessa forma, o patrimônio estimula a busca de conhecimento da História pela problematização do cotidiano e não pela produção de informações e pela memorização. Por outro lado, acrescenta à observação e à exploração crítica a possibilidade de intervenção através da discussão e da busca de ações de preservação e de salvaguarda. (HORTA; GRUMBERG; MONTEIRO, 1999. 6 p.)

Ainda a esse respeito, parafraseando Eduardo Santana:

A reflexão crítica, do destaque acima, encorajar-nos afirmar que o ensino de história, especialmente através da educação patrimonial, assume uma dimensão didática na medida em que estabelece uma relação de trocas entre o saber erudito e o saber popular. Desaguando, assim, em uma profícua troca de conhecimentos entre esses saberes que, na verdade, se complementam. Sendo, portanto, mais interligados do que muitos acadêmicos gostariam de admitir. (SANTANA, 2021, p. 31-32.)

É importante que se diga que a história é um campo de análise que busca entender as ações humanas, enquanto a memória, conforme nos apresenta Kalina Vanderlei, refere-se “a um conjunto de funções psíquicas que permitem ao indivíduo atualizar impressões ou informações passadas, ou reinterpretadas como passadas (SILVA, 2009. p. 275). Ainda a respeito do tema, Jacques Le Goff busca explicar a estreita relação que está em evidência nessa construção narrativa. Segundo ele, “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

**Ensino de História em experiências significativas**

histórica (LE GOFF, 1990, p. 46). A partir disso, podemos compreender que a História tem vários objetos que dialogam entre si.

A utilização da cultura material remanescente da indústria do açúcar, da mata Sul de Pernambuco, como fonte de pesquisa para os alunos, é bastante importante para aprofundar o conhecimento dos mesmos naquilo que eles vivenciam em seu cotidiano, ao mesmo tempo em que desconhecem a história do que outrora ocorrera no local. Também é necessário que a preservação do local seja mantida, tendo em vista que se trata de um patrimônio histórico e cultural da região.

Compreende-se, desta maneira, que os lugares de memória têm o poder de estimular nos estudantes, o sentimento de pertencimento. Dessa forma, quando as aulas de campo são realizadas a partir de uma análise coerente dos eventos que um patrimônio local carrega, é possível notar o interesse dos estudantes em relação àquela temática. Esses espaços podem ser utilizados na formulação das aulas, levando em consideração que eles aproximam a realidade dos estudantes com o passado que está sendo discutido nos conteúdos prescritos nos livros de História.

## Referências

ABUD, Katia Maria; SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2013. (Coleção ideias em ação).

ANTONIL, André João, 1649 ou 50-1716. **Cultura e opulência do Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Ed Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1982. Edição fac- similar.

BARROS, José D' Assunção. **Fontes Históricas: revisitando alguns aspectos primordiais para a Pesquisa Histórica**. In: **Mouseion**, n. 12, mai-ago/2012.

BAZIN, German. **A Arquitetura Religiosa Barroca no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1956.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 11<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

CARBONARI, Márcia. Arqueologia, História e Cultura Material no Ensino de História. In: **Seminário Internacional de Cultura Material e Arqueologia**. Vol. 1, 2017. Disponível em: <https://www.upf.br/uploads/Conteudo/ppgh/anais-seminario-internacional/2017/carbonari.pdf>. Acesso em: 18.11.2021.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de Fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FERLINI, Vera Lúcia Amaral. **Terra, Trabalho e Poder**: o mundo dos engenhos no Nordeste colonial. São Paulo: editora brasiliense, 2003.

FREYRE, Gilberto. **Artigos de jornal**. Recife: Edições Mozart, 1935.

\_\_\_\_\_. **Casa-Grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 51ª ed. São Paulo: Global, 2006.

FUNARI, Pedro Paulo. A. Memória Histórica e Cultura Material. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 13, nº25/26, p. 13-31, 1993.

GOMES. Geraldo. **Engenho e Arquitetura**. Recife: Fundação Gilberto Freyre, 1997.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 8º Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HERKENHOFF, Paulo (Org.). **O Brasil e os Holandeses, 1630-1654**. – Texto de José Antônio Gonsalves de Mello. Rio de Janeiro: Sextante Artes, 1999.

<<http://www.jaboataoguararapesredescoberto.com/2014/11/megaipe-na-pintura.html>>

MUNFORD, Levis. **A Natureza da Cidade Antiga**. In: MUNFORD, Levis. **A Cidade na História: suas origens, transformações e perspectiva**. Martins: São Paulo, 2004.

MENEZES, José Luiz da Mota. **Casa-grande, Capela e Senzala**. In: QUINTAS, Fátima (Org.). A civilização do açúcar. Recife: Sebrae, Fundação Gilberto Freyre, 2007.

MENESES, José Newton Coelho. **Todo patrimônio é uma forma de história pública?** In: Que História Pública queremos? Rio de Janeiro: Letra e Voz, 2018. p. 1289. (Versão Kindle)

QUINTAS Fátima. **Cana, Engenho e Açúcar**. QUINTAS, Fátima (Org.). A civilização do açúcar. Recife: Sebrae; Fundação Gilberto Freyre, 2007.

REDE, Marcelo. **História a partir das coisas: tendências recentes nos estudos de cultura material**. Anais do Museu Paulista. São Paulo, v.4, 1996.

\_\_\_\_\_. **História e cultura material**. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; RUSSEL-WOOD, A. J. R. **Escravos e Libertos no Brasil Colonial**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SANTANA, Eduardo Augusto de. **História da Implantação e Desenvolvimento da Freguesia de São Miguel do Ipojuca entre 1594 – 1780: contada a partir dos seus engenhos açucareiros**, 2014. 190 páginas. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em História Social da Cultura Regional da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, 2014. Disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/6179>. Acesso em 10.11.2021.

\_\_\_\_\_. IPOJUCA: Uma história revisitada e recontada através da Educação Patrimonial. **EBR – Educação Básica Revista**, vol.4, n.1, 2018 - ISSN: 2447-5971. Disponível em: <http://www.educacaobasicarevista.com.br/index.php/eb/issue/view/9>. Acesso em 16.11.2021.

**Serinhaim 1647** In: Gravura que ilustra o livro de Barlaeus (BARLAEUS - 1647), estampa nº 12. Exemplar pertencente à Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro.

SILVA, Kalina Vanderlei. **Nas solidões vastas e assustadoras: a conquista do sertão de Pernambuco pelas vilas açucareiras nos séculos XVII e XVIII**. Recife: Cepe, 2010.

## **ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM HISTÓRIA NA UNIDADE INTEGRADA DEPUTADO ALEXANDRE COSTA-CAXIAS-MA: ALGUNS APONTAMENTOS.**

Evandro Lopes da Silva  
José de Arimatéia Torres Silva  
Antonia Valtéria Melo Alvarenga

### **Introdução**

Conforme Silva (2011), o Estágio Curricular Supervisionado caracteriza-se como um dos importantes campos para o exercício pré-profissional, por possibilitar ao graduando interagir diretamente com a escola e sua comunidade, desenvolvendo conhecimentos fundamentais e profissionalizantes, com base em programa previamente definido, sob o acompanhamento de um ou mais especialistas e com duração estabelecida pelas normativas que disciplinam os cursos de licenciaturas. Buriolla (1999) destaca esse momento, afirmando que:

Estágio é o lócus onde a identidade profissional é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma

**Ensino de História em experiências significativas**



ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejada gradativa e sistematicamente com essa finalidade”.

(BURIOLLA,1999,p. 10)

O propósito do estudo aqui apresentado foi, com base no exposto por Silva (2011), refletir sobre esse importante aspecto da formação do licenciando, a partir das experiências de alunos do Curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual do Maranhão, Campus de Caxias -CESC/UEMA. O componente integra a estrutura da matriz curricular do curso, sendo ofertada em três momentos, cada um sob a responsabilidade de um professor da instituição. As escolas onde as experiências de estágios aqui referidas se realizaram são conveniadas com a UEMA, através da Secretaria de Educação do Estado, e normalmente apresentam boa disponibilidade para receber os estagiários a cada período.

A experiência com o Estágio em Ensino Fundamental descrita foi desenvolvida na escola Estadual Deputado Alexandre Costa – Caxias – MA, no turno vespertino. Com o objetivo de realizar um trabalho mais eficiente, a professora de Estágio Supervisionado facultou a possibilidade do componente ser realizado em parceria, dependendo para isso do consentimento da escola. A opção por essa metodologia teve o objetivo de permitir aos

**Ensino de História em experiências significativas**

estagiários acompanharem mais de uma turma e anos letivos diferentes, para que tivessem melhor compreensão do processo de ensino-aprendizagem nesse nível. Mesmo cada um dos estagiários ficando responsável por dois anos letivos, houve a oportunidade de trocarem informações e colaborarem entre si, no decorrer da atividade.

Por se tratar de um Curso que apresenta quase o tempo do próprio Campus em Caxias- mais de 50anos-boa parte dos professores de História titulares das escolas-campo são egressos do Curso da Uema, possuindo com a instituição laços afetivos e de responsabilidade social. Isso facilita a relação entre universidade-escola, favorecendo que as Práticas Curriculares e o Estágio Supervisionado transcorram em ambiente harmonioso e quase sempre de forma muito integrada e produtiva para ambas as partes.

Para a escrita do texto optou-se por utilizar uma narrativa direta, que favorecesse uma comunicação clara dos aprendizados, impressões e dúvidas produzidos. Contribuíram para esse estudo as reflexões semanais com a professora da disciplina de Estágio, no Centro de Estudos Superiores de Caxias – CESC/UEMA, momento em que todos os estagiários precisavam estar presente para trocar experiências, compartilhar dificuldades e ouvir da professora e dos demais colegas sugestões de como proceder diante dos desafios. Naquele momento todos mostravam

motivação pelas boas escolhas que julgavam ter realizado durante a semana.

Como suporte teórico foram utilizadas algumas leituras trabalhadas na disciplina de Estágio Supervisionado para o Ensino Fundamental, considerando que antes do encaminhamento para a escola-campo, a turma realizou uma unidade caracterizada por discussões epistemológicas integrantes do ementário. Desse modo, utilizou-se autores como Pimenta e Lima (2004) , Silva (2011), Elicker et al (2017) e outros. O texto foi dividido em três partes, objetivando organizar melhor fluxo das ideias e reflexões realizadas:

### **A importância do Estágio Supervisionado na formação do licenciando: algumas considerações.**

O Estágio Supervisionado não é o contato inicial do acadêmico do Curso de Licenciatura em História do CESC/UEMA com a realidade cotidiana da escola, considerando que lhe antecede as experiências das Práticas Curriculares, previstas no Projeto Pedagógico do Curso-PPC, atendendo o que estabelece a Resolução CNE/CP nº 2/2015. O PPC de História do referido Centro prevê a existênciadesses componente distribuído em: Prática Curricular na Dimensão Político-Social, Prática Curricular na

**Ensino de História em experiências significativas**

Dimensão Educacional e Prática Curricular na Dimensão Escolar. No entanto, é nos Estágios Supervisionados que ocorre o exercício para adocência, seja de Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, bem como o contato do licenciando com outros aspectos da vida escolar, a exemplos das competências de um gestor, obtidas através do Estágio em Gestão Escolar, esse último uma inovação trazida pelos currículos de licenciatura da Uema. Nesta fase da formação, o aluno – estagiário – amplia a vivência com o universo de relações que são estabelecidas na comunidade escolar.

Durante o sétimo período letivo do curso, os alunos são distribuídos nas escolas de Ensino Fundamental da rede pública para iniciar o cumprimento desse componente curricular, um dos importantes instantes da atividade laboratorial dos futuros professores de História. Essa parte da matriz curricular é realizada com turmas do 6º ao 9º Anos, diferindo de propostas curriculares de algumas outras instituições de ensino superior, que dividem esse ciclo em duas etapas. Assim, pode-se dizer que o Estágio em Ensino Fundamental reside na primeira prática efetiva com a docência, pois não se trata mais de desenvolver projetos educacionais em áreas temáticas como ocorrem nas Práticas Curriculares, mas de realizar uma imersão, ao menos temporariamente, no complexo desafio do dia-a-dia escolar. Segundo Pimenta e Lima (2004),

**Ensino de História em experiências significativas**

[...] o Estágio Curricular Supervisionado/Prática de Ensino passa a ser um retrato vivo da prática docente e o professor-aluno terá muito a dizer, a ensinar, a expressar sua realidade e a de seus colegas de profissão, de seus alunos, que nesse mesmo tempo histórico vivenciam os mesmos desafios e as mesmas crises na escola e na realidade.

As experiências obtidas no decorrer desta disciplina-prática são fundamentais na formação do licenciando, considerando que o mesmo passa a vivenciar o processo de formação profissional em outra condição: a de professor-aluno. É nesse momento que começa a lidar, de forma mais direta, com dificuldades de aprendizagem, com problemas socioemocionais, com dificuldades econômicas e outros fatores negativos relacionados ao aluno. Também, indentifica de maneira mais concreta o peso das dificuldades infraestruturais que apresentam os sistemas de ensino público, que desafiam constantemente a criatividade do professor. Assim, inserem-se no turbilhão de emoções que constituem as infinitas relações que emergem entre os diferentes sujeitos que integram os espaços escolares e educacionais em geral. Ainda nas lições de Pimenta e Lima (2004, p. 6) fica explicitado:

**Ensino de História em experiências significativas**

[...] que o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas.

Contrariando o senso comum que afirma ser a prática pedagógica dissonante da teoria, e o estágio mera etapa na formação do licenciando, esse componente curricular tem evidenciado ser o ponto de confluência de todo processo formativo e informativo a que o futuro professor se submeteu durante o curso. E como a prática docente é narrativa sem desfecho, posto que o professor está inserido num processo contínuo, dinâmico e não finito, pode-se inferir que o Estágio é ápice, é clímax da formação acadêmica docente. Um aspecto que fica evidenciado com o Estágio Supervisionado, é que todos os saberes nele propostos só terão sentido e utilidade se mostrarem adequação com os interesses e necessidades dos alunos, da escola e da comunidade receptoras desta intervenção. Esse componente promove:

**Ensino de História em experiências significativas**

[...] a necessária relação e articulação teoria e prática, pois proporciona a reflexão da práxis e o desenvolvimento de competências profissionais para a construção e ressignificação da identidade de ser educador. Desse modo, entende-se que o estágio constitui-se em um dos importantes momentos de construção de conhecimento, por meio da integração de acadêmico com a realidade e o contexto escolar, em que ele poderá integrar com o seu futuro espaço de trabalho, desenvolvendo a perspectiva da ação-reflexão-ação (ELICKER et al., 2017, p. 822).

Diversas perspectivas e aspirações produzidas no decorrer do curso são experimentadas no Estágio. É como se o processo fosse acelerado, permitindo um amadurecimento teórico e prático alcançados de maneira incompleta nas fases anteriores. O estagiário é colocado frente a classe, tornando-se um dos responsáveis pela mobilização de interesses, talentos e aprendizados dos discentes. Conceitos e teorias produzidos sobre esse momento são postos em testes, sofrendo adequações, ampliações e até refutações, com base na realidade trabalhada. O conhecimento didático-pedagógico do licenciando – por vezes, relegado na graduação – são fundamentais

para a práxis, por permitir reflexões qualificadoras das intervenções que possuem a finalidade de contribuir, de maneira positiva, com as atividades dos professores, com a aprendizagem dos alunos e com a realidade escolar.

### **Intervenção, discussões e resultados**

Como mencionado anteriormente, o Estágio Supervisionado é o campo em que se experimenta e se desenvolve os “saberes” pedagógicos do futuro professor. Nele as metodologias de ensino são experimentadas, avaliadas, racionalizadas e repensadas. No espaço escolar o estagiário científica-se que as unidades temáticas, os objetivos de aprendizagens e as formas de abordagens são elementos dinâmicos, sem fórmulas infalíveis, carecendo de periódicas reavaliações e experimentações.

É natural que nos primeiros contatos com a sala de aula, o aluno de graduação apresente-se envolto em um mar de incertezas sobre si mesmo e sua formação. Com os estagiários da turma não foi diferente, apesar de já terem a experiência da realização de alguns projetos nas disciplinas de Práticas Curriculares nestes espaços, bem como de alguns possuírem uma formação superior. Inicialmente o licenciando chega à sala de



aula com bastantes dúvidas a respeito de sua preparação profissional, com sentimentos duvidosos sobre decisões que precisam ser tomadas frente às situações que fazem parte da dinâmica da sala de aula, que se não forem tratadas da maneira adequadas, podem trazer consequências desfavoráveis à sua segurança na docência.

Nesse momento, normalmente um conjunto de referências são acionadas pelos licenciandos, servindo como parâmetro para ir moldando sua identidade como futuro profissional. Desse modo, as presenças negativas e as positivas de professores que integraram suas histórias como aluno são memoradas, levando-os às lembranças que os permitem refletir sobre o tipo de profissional que gostariam de se tornar, mas também a respeito de padrões de comportamentos que rejeitam como parte de suas trajetórias. A respeito destes modelos Pimenta (2004) afirma que:

O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer ‘algo’ ou ‘ação’. A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, da re-

elaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons. Muitas vezes nossos alunos aprendem conosco, observando-nos, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser. Nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. Para isso, lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram (PIMENTA,2004,p. 7)

Assim, compreende-se durante a realização do Estágio Supervisionado o que é falado tantas vezes nas disciplinas pedagógicas do curso, a respeito da atividade do magistério: não se trata puramente de ensinar, mas do exercício coletivo e permanente de aprender a ensinar e reaprender a aprender, por mais clichê que essa afirmação possa parecer. A regência *per si*, isolada dessa intencionalidade, não gera resultados significativos, pois despreza o que de melhor a relação pode oferecer aos envolvidos: a interação, a troca, a possibilidade de estar com/e no outro. Seu impacto é indiscutivelmente coletivo para o bem ou para o mal, para o bom ou para o ruim, residindo nos interesses experimentados pelos alunos, na apreensão e

**Ensino de História em experiências significativas**

compreensão das realidades frente ao que fora ensinado e discutido em sala de aula, por estes e pelos professores.

O Estágio Supervisionado, apesar de ser um requisito para a formação acadêmica individual, não diz respeito somente ao estagiário. O ato necessita contar com o envolvimento coletivo de toda comunidade escolar, para que se concretize com qualidade e obtenha resultados positivos para todos os atores envolvidos.

Como já informado anteriormente, a experiência aqui descrita foi realizada na Unidade Escolar Deputado Alexandre Costa, situada na Avenida Rodrigo Otávio, s/n, Trizidela, Caxias – MA. Esta é uma das poucas escolas de Ensino Fundamental a permanecer sob a dependência da Administração estadual, funcionando no turno matutino, em regime de parceria com o anexo da Unidade Integrada Municipal Leôncio Alves de Araújo.

O Estágio fora cumprido com turmas de 6º, 7º, 8º e 9º Anos vespertinos do Ensino Fundamental, por um período equivalente a 50 horas/aula, com termo inicial aos dias 21 de agosto de 2019 e termo final dia 25 de outubro de 2019. As observações e regências das turmas do 6º e 8º Ano ficaram sob a responsabilidade do acadêmico Evandro Lopes da Silva, e o 7º e 9º Ano com o acadêmico José de Arimatéia Torres Silva.

Durante o período do estágio, e sobretudo no início ambos foram acolhidos por todo o pessoal que compõe o grupo de servidores da escola: diretora, coordenadoras pedagógicas, secretária, professores (as), zeladoras e merendeiras. Importante ressaltar, que a supervisora local do Estágio, a professora de História Luciene Martins, licenciada pela Universidade Estadual do Maranhão, teve importância salutar durante todo o processo: foi solícita, compreensiva e contributiva, através do compartilhamento de experiências, materiais e valores.

Esse aspecto foi muito importante, considerando o que já foi relatado acima a respeito dos primeiros momentos do licenciando em sala de aula. O apoio da professora titular da turma minimizou a insegurança dos estagiários em relação aos aspectos pedagógicos, orientando a maneira que deveríamos proceder diante do comportamento daqueles alunos que mostravam maior energia no decorrer das aulas, dificuldades de concentração ou mesmo problemas e atrasos na aprendizagem.

No que se refere à estrutura física do prédio, em ligeira observação denota-se a necessidade de melhorias funcionais e estéticas. A escola possui uma arquitetura constituída por um vão central e corredores que dão acesso às quatro salas de aula, à sala dos professores, à diretoria, à cozinha, ao refeitório, aos banheiros e a uma dispensa. As salas de aula não

possuem portas, não possuem climatizadores, sendo pouco arejadas. Não há ventiladores suficientes e a iluminação carece de melhorias. O descrito evidencia um ambiente pouco salubre e confortável para o desenvolvimento das atividades de aprendizagens, o que favorece situações de inquietação dos alunos, interpretadas pelos professores e gestores como pura falta de disciplina.

Em que pese as condições desfavoráveis já elencadas, uma recente mudança na engenharia de tráfego rodoviário urbano municipal deixou o quarteirão em que a escola fica situada em condições difíceis, pois foi construída uma rotatória que interliga duas avenidas e duas ruas, o que gera um barulho considerável no interior do prédio, em virtude das instalações não possuírem isolamento acústico.

As instalações elétricas, hidráulicas e sanitárias precisam de reparos. No início do Estágio, a falta de carteiras também foi um inconveniente constante. Há apenas um aparelho de datashow e uma caixa de som para toda unidade, o que dificultou a utilização de recursos audiovisuais, quanto havia reserva de horários conflitantes para apresentações em mídias. Talsituação pareceu-nos bastante grave, especialmente quando levado em consideração como as crianças e adolescentes relacionam-se com as novas tecnologias e mídias. A ausência de uma infraestrutura tecnológica, a exemplo de aparelhos simples como data

show, notebook e do serviço de internet que pudesse ser acessado na sala de aula, produziu limitações metodológicas dificultando o contato com materiais, espaços e pessoas que, embora de forma virtual, teriam contribuído na aprendizagem dos alunos.

Apesar das limitações apontadas, foi notório o empenho da direção escolar, da coordenação pedagógica e dos professores em desempenhar, da melhor maneira possível, as suas funções. Nesse aspecto, o que foi observado difere muito da imagem que se difunde em relação aos profissionais do magistério público: desencantados em razão das dificuldades no seu dia-a-dia profissional. O que foi encontrado nesta escola, e imagina-se que não se trata de um caso isolado, considerando o depoimento dos estagiários durante os encontros semanais na disciplina de Estágio Supervisionado, caracteriza-se como um grupo de profissionais muito comprometidos com a educação. Não restam dúvidas que esses esforços não eliminam os efeitos negativos da ausência de uma estrutura adequada, mas permitem a redução dos prejuízos no processo de ensino-aprendizagem dos adolescentes. Diante de toda carência presente na rede pública de ensino, muitos alunos demonstraram desempenho acima da média.

Os alunos, em sua totalidade, mostravam ter origem humilde, alguns aparentavam, inclusive, passar

necessidades triviais no seio familiar, no tocante a vestimentas e acesso a bens e serviços essenciais. Residem basicamente no Bairro Ponte, Trizidela, Campo de Belém e adjacências. Dirigiam-se à escola a pé, de bicicleta ou eram levados pelos pais de motocicleta e/ou carro. Mostravam respeito e afeto pela professora Luciene Martins. Faziam perguntas, realizavam tarefas, mas dispersavam-se com facilidade, como ocorre com outros adolescentes. Apesar de não apresentarem comportamentos agressivos ou desrespeitosos para com professores, colegas e demais sujeitos escolares, nem sempre guardavam o zelo necessário para com as atividades propostas.

Como orientado pela professora de Estágio, iniciou-se pela observação da escola e, posteriormente, passou-se para a sala de aula. Desde o momento que ocorreu a apresentação dos estagiários à direção da escola e coordenação pedagógica, foi autorizado o período de observação da estrutura física, comodidades, materiais auxiliares e pessoal, ocorrendo a anotação de todas as impressões em diários individuais. Outrossim, se efetivou com a sala de aula, de modo concreto a partir das observações das aulas de História entre os dias 21 a 30 de agosto de 2019, período que verificou-se a metodologia aplicada, o material didático utilizado, a bibliografia adotada e, sumariamente, o comportamento e desempenho coletivo das turmas.

A Metodologia aplicada no ensino da História da Unidade Escolar Deputado Alexandre Costa funda-se, basicamente, na realização de aulas expositivas, com incentivo à leitura e escrita, através do uso do quadro branco e de ditado de textos. Realiza-se uma prova por bimestre, normalmente contendo questões objetivas e subjetivas. Em cada bimestre, são realizadas várias atividades e exercícios de fixação da aprendizagem, que também são considerados como incremento das médias de desempenho dos alunos.

Na fase da regência passou-se à relação direta com os alunos, constatando de modo mais apurado as qualidades, empenhos e limitações apresentadas, encaradas de forma coletiva e individualmente no tocante ao aprendizado em História. Quase que espontaneamente afluíram-se os dilemas psicossociais e familiares que afetam o aprendizado e o bom aproveitamento do ensino pelos discentes. As tragédias de ordem familiar, como divórcios dos pais, mortes de entes queridos e pobreza vertem-se em dilemas psicossociais e, em muitos casos, configuram-se em barreiras ao aprendizado, em muitas limitações de ordem cognitiva. Os resultados indesejados em termos de rendimento escolar, constituem-se em casos corriqueiros, combinação da desestruturação sócio-afetiva familiar e das limitações do sistema público educacional em assistir aos alunos adequadamente, nesta fase tão sensível e importante do desenvolvimento cognitivo humano.

**Ensino de História em experiências significativas**



Segundo Marizete Lucini (1999) o conhecimento escolar se apresenta em quatro âmbitos: os conhecimentos da disciplina, os problemas contemporâneos, as concepções dos alunos e os interesses deles. Neste sentido, para além do que se quer ensinar, fazê-los conectar conteúdos históricos com o presente, possibilitar terreno para que se floresça suas concepções, e, despertar-lhes interesse pela discussão, é o grande desafio do professor de História.

Imaginar cenários antigos, realizar leituras maçantes, bem como abrir caminho para o ensino da História pela memorização de datas, nomes e fatos, em nada instiga àqueles que nasceram manuseando smartphone e tablets – já familiarizados com parte considerável da tecnologia hoje disponível, mesmo em ambientes de grande carência socioeconômica. Além de pouco atrativo, manter o ensino em salas de aulas tradicionais, em que os únicos recursos são um quadro branco e pincéis atômicos, não tem demonstrado resultados positivos.

Quanto aos materiais didáticos, o livro é artigo reinante no ensino de História nas escolas públicas de níveis básicos. Em todas as quatro séries em que se esteve como estagiários, adotava-se como referência a obra organizada por Ana Cláudia Fernandes, cognominada, Projeto Araribá Mais História (Ensino Fundamental), obra coletiva, concebida pela Editora Moderna. 1ª ed. São Paulo, 2018. Abud (1982), na

obra “O livro didático e a popularização do saber histórico”, afirma ser o livro um dos materiais didáticos mais utilizados em sala de aula do Ensino Fundamental, sendo responsável pela transmissão e manutenção dos mitos e estereótipos que estão presentes na História do Brasil.

No entanto, tentando ambientar os alunos aos conteúdos históricos, procurou-se romper as dificuldades tecnológicas encontradas, lançando mãos de equipamentos de uso particulares, e incrementamos as aulas com filmes, documentários, slides e textos complementares contextualizados com astemáticas tratadas. Avaliou-se que as respostas dos alunos foram bastante positiva, pois os recursos audiovisuais, por muitas vezes possibilitaram uma aproximação imagética e sensorial destes com certos temas cronologicamente distantes, isso, desde a idealização do que foram as grandes civilizações, até os horrores de regimes opressores e guerras contemporâneas.

Durante a estadia dos estagiários na escola, teve-se a responsabilidade de ministrar todos os conteúdos referentes ao terceiro bimestre letivo, bem como, ao final dele, elaborar e aplicar as avaliações das quatro turmas, a saber, 6º, 7º, 8º e 9º Anos. As provas, seguiram o padrão adotado na disciplina, contendo dez (10) questões, divididas em quesitos objetivos e discursivos. Assim, teve-se a oportunidade de

vivenciar diversos aspectos da vida escolar de um município do Maranhão -Caxias, sentindo na prática algumas dificuldades que fazem parte das jornadas dos professores da Educação Básica de escolas públicas, mas entrando em contato, também, com diferentes fatores desse universo que encanta os profissionais do magistério, motivando-os a seguir, apesar dos grandes desafios. Aos estagiários deixaram o ambiente escolar certos da grande e importante escolha que consiste essa profissão.

### **Considerações Finais**

O Estágio Supervisionado é uma fase de extrema importância na formação do futuro professor de História. Nela reside quase a experiência primeira do aluno/professor, que será a experiência do ofício do magistério. A imersão do indivíduo na vivência da escola, a análise de todos os dilemas cotidianos: o preparo para a árdua e revigorante tarefa de aprender a ensinar e ensinar aprendendo.

As experiências Estágio no Ensino Fundamental foi importante não apenas para preparação ao magistério, mas para reavaliação de concepções superficiais acerca do ensino, do professor, da escola, do sistema educacional como um todo, havendo a prática cotidiana docente constituir-se num

emaranhado de relações sociais e administrativas que interligam alunos, pais, comunidade e poder público.

Impende registrar que fatores como estrutura inadequada e precarizada; a cultura do livro didático como método exclusivo de ensino; desintegração do ensino de História de elementos contemporâneos; a limitação da sala de aula como único espaço de ensino; ausência de bibliotecas e de laboratórios de tecnologias constituem limitantes ao projeto de ensino satisfatório e emancipatório dos sujeitos.

Outrossim, faz-se necessário frisar que a experiência relatada foi tomada por erros e reavaliação de posturas, mas também por alguns acertos. Perceber que o ensino da História não se trata de promover o maior índice de memorização de conteúdos, datas, fatos e personagens, talvez tenha sido o maior dos aprendizados. Envolver sujeitos na discussão, despertar interesses e qualificar o debate, guardando as devidas adequações aos níveis de desenvolvimento etários e científicos dos alunos, é uma maneira positiva de ensinar e aprender.

Assim, pôde-se constatar que o Estágio Supervisionado é o momento que o aluno/professor percebe a sua formação didático-pedagógica revelar seu valor. É neste instante que conteúdos e métodos se somam no complexo exercício de ensinar e promover a educação. Após essas experiências os licenciandos sentem-se melhor preparados para as nuances que os

**Ensino de História em experiências significativas**

Estágio em Ensino Médio e o Estágio em Gestão possam trazer para sua formação profissional.

### **Referências**

ABUD, Kátia Maria. O livro didático e a popularização do saber histórico. In: SILVA, Marcos A. (Org.). **Repensando a História**. 6 ed. São Paulo: Marco Zero, 1984.

BURIOLLA, Marta Alice Feiten. **O estágio supervisionado**. São Paulo: Cortez, 1999.

ELICKER, B. J. R.; SOUZA, G. G.; DALBOSCO, R.; CARVALHO, P. V.; LAUXEN,

A.A. **Estágio Supervisionado em Ciências: Reflexões da ação docente**. In: Encontro de Debates sobre o Ensino de Química, 37, 2017, Rio Grande. Anais.Rio Grande: FURG, 2017. p. 822-830.

ILHA, F.R. da S.; SILVA, A.R.; BASEI, A.P.; MASCHIO, V.; KRUG, H.N. **Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física: significado e importância sob a ótica dos acadêmicos do curso de Licenciatura**. Boletim Brasileiro de Educação Física, Brasília, n.73, p.1-9, fev./mar., 2009.

LUCINI, Marizete. **Tempo, narrativa e ensino de História**. Porto Alegre: Meditação, 1990.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções.** São Paulo: Cortez, 2004.  
[https://www.researchgate.net/publication/271147223\\_ESTAGIO\\_E\\_DOCENCIA\\_DIFERENTES\\_CONCEPCOES](https://www.researchgate.net/publication/271147223_ESTAGIO_E_DOCENCIA_DIFERENTES_CONCEPCOES).

SILVA, Marcos. **Estágio Supervisionado em Ensino de História.** São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2011.

## **O (RE) FAZER-SE EDUCADORA DO/NO PATRIMÔNIO CONTEMPORÂNEO: ENSAIOS SOBRE MEUS POSSÍVEIS E IMPOSSÍVEIS OFÍCIOS JUNTO AO IPHAN- PI.**

Cícera Patrícia Alcântara Bezerra

### **Introdução**

Este ensaio objetiva apresentar aspectos teórico-práticos da minha experiência enquanto historiadora do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) na Superintendência do estado do Piauí, entre os anos de 2019 e 2021, em particular no que concerne à tentativa de atuação no campo da Educação para o Patrimonial Cultural. O objetivo é produzir uma (auto) reflexão sobre os principais desafios do trabalho com as questões concernentes às políticas patrimoniais atribuídas historicamente a este instituto e as novas questões que emergem da redefinição teórico-metodológica e política do campo patrimonial brasileiro.

Um último aspecto importante que deverá ser explorado em nosso texto diz respeito aos desafios que surgem do contexto local onde minha atuação técnica se insere, particularmente às demandas de socialização com

**Ensino de História em experiências significativas**

diferentes grupos representantes de reminiscências históricas tradicionais. Neste sentido, consideramos necessário ressaltar de antemão que ao tempo em que muitas ações desenvolvidas pelo IPHAN são realizadas com o propósito de serem pedagógicas, outras diretrizes e normas, em contrapartida, não foram construídas a priori com essa finalidade e tornam-se um desafio importante para profissionais que tem atuado na Política Patrimonial brasileira. Minha narrativa aqui estará circunscrita no entremeio entre as práticas oficialmente consideradas pedagógica e as que assim ser resignificaram tendo em vista sua natureza e os objetivos almejados.

Neste sentido, diante dos diferentes espaços onde minha prática profissional se fez/se faz possível neste instituto, irei focar aqui os aspectos que me levaram a executar ações em que aspectos pedagógicos relacionados ao campo da Educação para o Patrimonial precisam se atrelar às questões técnicas próprias do ofício de ser/estar historiadora.

De antemão assevero que essa narrativa, ainda que tenha uma dimensão autoanalítica, não percorrerá aqui um caminho linear já que seu objetivo é transitar por aspectos específicos em torno do meu vínculo com o campo da política patrimonial brasileira, em particular no que concerne à atuação do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e tentar analisar quais são as especificidades contextuais em torno da



relação entre o que se explicita como política de Educação Patrimonial no IPHAN e o que se vivencia em termos práticos no cotidiano de uma Superintendência como é a do Piauí, por exemplo. O que pretendo é buscar percorrer perspectivas medulares que possam traçar possíveis relações entre o campo historiográfico e do Patrimônio Cultural: pelas veredas do que se chama de Educação para o Patrimônio Cultural. É sobre um lugar de trânsito, de *prática, de exercício constante de ensinar e de apr(reen)der* que quero partir a partir de agora.

Torna-se interessante notar que as ações educativas que aqui irei abordar, dizem respeito à processos em que existe uma tutela do estado, isto é, estamos nos referindo à bens culturais que foram considerados patrimônios culturais a partir de uma ação direta do governo federal. Isto não significa, muito pelo contrário, que as experiências de educação para o Patrimônio Cultural não possam ser vivenciadas e transmitidas em espaços não formalizados. Torna-se necessário afirmar também, nossa compreensão que todo processo pedagógico é um processo político, uma tomada de posição. Sendo assim, os atores e contextos que escolhemos apresentar e discutir aqui, seguem uma compreensão amparada na demanda de contextos de reparação histórica, de memória e identidade cultural.

Diante de um vasto cabedal de experiências possíveis, escolhi para este texto algumas mais significativas do ponto de vista da costura entre aspectos

**Ensino de História em experiências significativas**

do campo do Patrimônio Cultural, da História e da Educação. É a partir dessas relações que busco produzir minhas reflexões sobre os campos a que me vínculo academicamente, bem sobre meu metiê institucional. É a partir dessas diretrizes também que irei apresentar algumas das mais significativas experiências nesses dois anos à frente da função de historiadora na Superintendência do IPHAN no estado do Piauí. Este texto tem assim uma dimensão autorreflexiva ao mesmo tempo ele se configura como uma reflexão sobre como as políticas culturais contemporâneas têm se comportado tendo em vista à necessidade de produzir espaços dialogais com memórias tradicionalmente esquecidas pelo estado brasileiro.

### **Dos lugares de ofício e de dever de onde falo:**

A história da organização política das ações institucionais em torno do Patrimônio Cultural Brasileiro se deu na esteira do Decreto-lei 25, de 1937, neste sentido, perceberemos que o conceito de Monumento Histórico, tão importante para a concretização desta política em contexto nacional, atravessa uma compreensão positivista de História e se relaciona aos interesses de fortalecimento da memória coletiva dos estados nacionais europeus. O engessamento que tal ato administrativo/jurídico demonstra em termos práticos, sua função dentro de uma retórica da ausência, da possibilidade de dissolução, traz implicações também em aspectos

**Ensino de História em experiências significativas**

concernentes ao tipo de escrita histórico/prática historiográfica que é acionada, em consequência.

A dimensão pedagógica que a política patrimonial exerceu no Brasil desde seu início se fez pela perspectiva e pelo olhar de uma educação voltada para discursos e práticas relacionadas à produção de uma Identidade Nacional brasileira. Neste sentido, há muito aqui das perspectivas positivistas na organização da educação brasileira do final do século XIX e início do século XX. O Patrimônio e os discursos educacionais seguiram assim essas preocupações com a valorização do que era compreendido como representativo da brasilidade. Historicamente, o espírito de uma *narrativa da ausência, do desaparecimento, da dissolução identitária*, rodeou as pretensões institucionais que organizaram a função do SPHAN nas suas primeiras décadas de existência. Neste sentido, temos um processo que aqui chamamos de pedagógico porque preocupava-se em educar para o único, para o excepcional, para a nacionalidade:

Uma mudança de postura começa a se desenhar apenas entre o final dos anos 1970 e início dos anos 1980, quando Aloísio Magalhães esteve à frente do Centro Nacional de Referências Culturais - CNRC e posteriormente da Fundação Nacional Pró -Memória. O CNRC, como o próprio nome diz, pautava-se na ideia de referências culturais e

não de patrimônio nacional, cujos projetos se baseavam no fortalecimento dos conhecimentos e referências culturais locais, com a proximidade e participação dos grupos e comunidades, em contraponto à homogeneização cultural. Diferentemente da atuação do SPHAN até então, o foco do CNRC não eram os bens de pedra e cal. Seu interesse recaía às manifestações culturais vivas, inseridas nas práticas sociais contemporâneas.  
(TOLENTINO, 2018, p. 46).

No entanto, e assim como afirma a historiografia sobre o tema, foi realizado no contexto do regime militar brasileiro, o projeto Interação tendo em vista à realização de ações institucionais e a partir da atuação de uma equipe multidisciplinar. Neste contexto, foram desenvolvidos projetos em diferentes partes do território nacional, a partir de uma dupla preocupação com a valorização da diversidade cultural e buscando reconhecer diferentes referências culturais locais. Não havia nenhum tipo de priorização dos bens culturais tutelados pelo estado brasileiro. Contemporânea a esta proposta foi bastante propagada uma concepção metodológica de Educação Patrimonial proposta pela equipe do Museu Imperial e sistematizada no Guia Básico de Educação Patrimonial (HORTA et al, 1999).

**Ensino de História em experiências significativas**

Tal metodologia foi inspirada em trabalhos desenvolvidos no contexto inglês sob a designação de heritage education. Não há dúvida em torno da dimensão instrutiva desse processo pedagógico e como houve um prejuízo de diagnóstico tendo em vista a política patrimonial brasileira desse tempo.

A historicidade da relação entre o campo historiográfico (em suas diferentes dimensões) e o campo patrimonial atravessa assim o papel que o IPHAN teve na construção de uma política que objetivava “educar para o Patrimônio”. Críticas à parte, o que fica nesse processo é a busca institucional por criar mecanismos para que seus bens culturais possam ser usufruídos pela população brasileira. Em uma país continental como é o Brasil, a questão importante nesse processo é pensar: de que brasileiros estamos exatamente falando? É preciso salientar que há uma contradição estrutural na atuação desta instituição: ela foi gerida numa perspectiva de pensar a Identidade Nacional, no entanto, ao longo do tempo e tendo em vista a diversidade de elementos culturais que compõem nossa nacionalidade, sua política e sua prática, precisam ser repensadas: este ainda é um processo em curso, em encaminhamento.

Com a devida possibilidade de cometer erros de compreensão histórica, é possível concluir que as ações de Educação para o Patrimônio Cultural implementadas pelo IPHAN ao longo da sua história institucional

**Ensino de História em experiências significativas**

estiveram vinculadas ao próprio *modus operandi* desta instituição: educar mais para produzir uma ideia de “unidade” do que de diversidade. Os processos pedagógicos que acompanham os mecanismos de patrimonialização acabam assim absorvendo suas lógicas: de concentração em aspectos da Memória e Identidade Nacional colonial e do discurso direto de ancianidade e excepcionalidade, tão característicos das primeiras décadas de atuação de tal instituto em contexto nacional. Pedagogizar essa herança e vincular ela à própria aprendizagem sobre a História Nacional tornou-se um dos papéis mais importantes desta instituição.

Em subsequência nos anos 2000 com a entrada em cena na política patrimonial de bens transmitidos oralmente e que remetem às raízes culturais brasileiras forçou esta instituição a repensar o modo como construía seus diálogos com grupos historicamente marginalizados dos discursos oficiais sobre Patrimônio Cultural. Neste contexto, a compreensão de Identidade Brasileira também ia sendo repensada de modo estrutural.

No meu contexto de trabalho cotidiano, os conceitos de formação e identidade se constituem como elementos caros ao trabalho com bens tão complexos e tão sinuosos como são os que me deparo diariamente. O processo de redemocratização do Brasil e a necessária e urgente participação da sociedade civil organizada em processos de construção de políticas públicas

contribuíram também para que dentro do campo patrimonial fossem inseridas essas memórias silenciadas durante mais de 400 anos de História nacional.

Como já explicitado, uma virada importante no modus operante da Educação Patrimonial do IPHAN se deu a partir dos anos 2000 quando o reconhecimento e salvaguarda de bens culturais imateriais torna-se uma política pública e uma demanda significativa para esta instituição. Neste contexto, atores e manifestações das mais diversas facetas ganham protagonismo e a política patrimonial do IPHAN precisará ser repensada de modo estrutural. Neste sentido, noções como a de aprendizagem cultural adquirem muita relevância. Um pouco antes, no entanto, e tendo em vista a proliferação do conceito de Referência Cultural à época da atuação de Aloiso Magalhães no Centro Nacional de Referências Culturais:

Com base em metodologias de ferramentas já existentes no iphan, como, principalmente, o Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC), foi desenvolvido e disponibilizado em 2012, o **Inventário Pedagógico**, fruto da participação do iphan na atividade de Educação Patrimonial do Programa Mais Educação, da Secretaria de Educação Básica do

Ministério da Educação (MEC). Decidiu-se, à época, que em função da diversidade de contextos culturais e faixas etárias atendidas pelo Programa, seria necessário pensar uma atividade que abarcasse tais diferenças culturais, geracionais e territoriais, criando uma aproximação inicial com o tema patrimônio cultural. Além disso, a partir do trabalho inicial de reconhecimento proposto pelo material, esperava-se incentivar a criatividade e inventividade em cada escola para desenvolver seus próprios produtos e ações<sup>43</sup>.

Neste contexto, há outros momentos importantes para a História do campo patrimonial brasileiro: a política de Educação Patrimonial dentro do IPHAN se organiza a partir de 2004 com a criação da Gerencia de Educação Patrimonial e Projetos (atualmente Coordenação de Educação Patrimonial - Ceduc) e a partir de algumas publicações como, por exemplo, “Educação Patrimonial: históricos, conceitos e processos” (FLORENCIO et al, 2014). Posteriormente foram promovidos também alguns encontros que

---

<sup>43</sup>Ver: <https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/patrimonios-possiveis/index.html>



contribuiriam para a sustentação de determinados projetos nesse campo.

Ressalvo aqui o exercício difícil de ser historiadora em uma instituição que se tornou na última década tão complexa e capilarizada como foi o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), especialmente tendo em vista seu diálogo mais sistemático com demandas como a do Licenciamento Ambiental, por exemplo<sup>44</sup>. Atrelar às demandas específicas (cotidianas) desta instituição, com as questões que nos colocam na necessidade de discutir com a população seus processos de apreensão da

---

<sup>44</sup> A instrução Normativa 001/2015 organiza as diretrizes jurídicas e administrativas e sua relação do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) com o campo do Licenciamento Ambiental, quando existe a real possibilidade de impacto à bens registrados ou em processos de registro no que a própria instrução normativa em questão chama de Área de Influência Direta (AID) e Área Direta Afeta (ADA). Os estudos em torno da possibilidade de impacto são então solicitados perante a tipologia de prejuízo em tela. Como já demonstrado pelo próprio número da lei, esta foi criada no ano de 2015 e se configurou como um marco importante na atuação do IPHAN no campo do Licenciamento Ambiental. De modo geral, cabe ao IPHAN (a partir da atuação de suas superintendências estaduais) analisar as possibilidades de impacto real de empreendimentos em bens culturais (de natureza material, imaterial e arqueológico) a partir da emissão de notas e pareceres técnicos quando da instalação destes empreendimentos, bem como tendo em vista a possibilidade de pedido de construção de projetos e programas mais sofisticados em torno da possibilidade dos impactos já mencionados acima.

realidade tornou-se um desafio necessário, urgente e bastante trabalhoso. Como o IPHAN não é uma instituição que traz entre suas principais missões os comprometimentos de ordem especificamente educativos, ao longo da sua história tal campo foi sendo absorvido tendo em vista à atuação de agentes bastante combativos no sentido de fomentar espaços de diálogo com as comunidades, com os detentores de bens culturais, bem como com a população que usufrui de um complexo conjunto patrimonial.

Neste sentido, entre a necessidade de produzir notas e pareceres técnicos para a instalação de empreendimentos privados e públicos instalados em todo o território do estado do Piauí, pedidos e análises dos programas de gestão (quando na possibilidade de impacto real aos bens culturais registrados ou em processo de registro existentes naquele território), bem como na execução de fiscalização de tais empreendimentos para as demandas convocadas pelo Ministério Público e Defensoria Pública Estadual e Federal, o cotidiano de um historiador dentro de uma superintendência estadual do IPHAN possui muitos desafios cotidianos e que estão para além do que sua formação inicial o instruiu.

Neste sentido, enquanto é possível afirmar que a construção do conceito de Monumento Histórico fundamentado no papel da SPHAN durante suas primeiras década de atuação é ocidentalizado e

preocupa-se com a manutenção de narrativas colonizadoras, a formação acadêmica contemporânea dos historiadores (em que me incluo) se configurou de modo a repensar essas narrativas globalizantes e construir espaços alternativos de debate sobre a necessidade de operacionalizar o fazer-se historiográfico em prol da concretude de ações defensivas da diversidade de saberes e fazeres culturais. No contexto disso, temos a necessidade de problematizar a constituição de espaços educativos, não porque é necessário ensinar algo, mas porque é importante debater várias questões patrimoniais.

É desafiador e ao mesmo tempo imprescindível falar (e fazer) política cultural decolonial diante de uma formação acadêmica e uma atuação profissional realizadas em instituições que se constituíram a partir dos signos da colonialidade/colonização. Se une a este desafio o de utilizar instrumentos intelectuais e práticos do fazer-se historiadora. Tendo em vista às questões postas acima, nos indagamos sobre como operar esses processos a partir das regras a que são submetidos o trabalho do historiador/professor de história, mas também às normas legítimas de constituição da Política Patrimonial brasileira. Eu tenho as realizado com regularidade, principalmente durante a fabricação de alguns produtos patrimoniais. Esta parece ser uma angústia insuperável, no entanto.

Tendo em vista o descrito acima, nas páginas seguintes buscarei descrever e analisar alguns espaços a que me vínculo nos últimos dois anos: no entremeio de ser e estar historiadora do patrimônio cultural e da educação para o patrimônio cultural dentro de uma Superintendência estadual do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN.

### **Dos meus atuais lugares de fala/atuação:**

São muitos (e desafiadores) os lugares que um historiador de uma Superintendência do IPHAN como é do Piauí atravessa. Com muita frequência, também nos é requerida a necessidade de dialogar com outras instituições ligadas às políticas sociais e ambientais, como, por exemplo, o INCRA, a Embrapa, a Fundação Palmares, FUNAI, o Icmbio e o Ibama, dentre outras. O objetivo é produzir interpretações razoáveis, constitucionais e dialógicas sobre a proteção e sustentabilidade de bens importantes para diferentes grupos socioculturais, principalmente em contexto local onde se indique um conjunto complexo de direitos que não apenas os considerados culturais. A exemplo disso, temos a busca por construir espaços de uma conversação possível com comunidades e territorialidades quilombolas, fabricantes artesanais de cajuína piauiense, dançadores/brincantes de tambor de crioula, capoeiristas, cordelistas e detentores de outros bens culturais patrimonializados a nível nacional e existentes

**Ensino de História em experiências significativas**

no estado do Piauí. Neste sentido, nossa função também é a de fiscalizar empreendimentos que envolvam *riscos reais* à integridade de bens culturais de natureza arqueológica, material e imaterial.

Outra vereda importante de nossa atuação aqui, diz respeito à Salvaguarda de bens já registrados. Neste sentido, desde 2019 temos buscado construir o mapeamento dos grupos e mestres de capoeira neste estado, bem como em 2021 realizamos um número significativo de reuniões para a construção do Plano de Salvaguarda da Roda de Capoeira e do Ofício de Mestre de Capoeira do estado do Piauí<sup>45</sup> a partir de uma

---

<sup>45</sup> A partir do estabelecimento de diálogos iniciais com lideranças capoeiristas do estado do Piauí, viu-se a necessidade de que para a construção do já citado Plano de Salvaguarda, fossem realizadas algumas oficinas de esclarecimento com participação ativa de lideranças do campo da capoeira no estado do Piauí. Tais oficinas foram realizadas perante a constituição de uma divisão em termos geográficos. Neste sentido, o estado do Piauí foi subdividido em quatro grandes regiões (Teresina e região/Parnaíba e região/Oeiras/Picos e Amarante/e por último, região Sul). Perante essa divisão foi realizada primeiramente uma oficina de esclarecimento em cada uma dessas regiões, depois iniciou-se os momentos de mobilização para que cada uma destas regiões entregasse documentos relacionados às suas demandas específicas que seriam então “costuradas” ao macro documento com as demandas de todo este estado. Os documentos específicos de cada região eram divididos a partir de temáticas como, por exemplo “memória, cultura, esporte” tendo em vista os interesses maiores das regionalidades participantes. Foram realizadas também momentos de interação com atores que participaram ativamente da construção

metodologia baseada na dimensão dialógica do processo de organização de políticas patrimoniais.

Essa foi uma experiência fundamental para que eu saísse do meu lugar de conforto em torno do que seria a construção de uma ação de política patrimonial. Quando um bem cultural é oficialmente considerado Patrimônio Cultural brasileiro, a Superintendência do IPHAN a que ele se vincula, assume responsabilidades em torno da construção de ações que promovam a sustentabilidade daquele determinado bem. Dentre essas ações estão incluídos momentos em que a produção de narrativas pedagógico-patrimoniais se tornam necessárias, bem como estão incluídas também os momentos de fabricação de produtos coletivos.

---

de Planos de Salvaguarda em outros estados como, por exemplo, Amazonas e Rio de Janeiro. O Plano de Salvaguarda do Piauí não congrega apenas tais demandas, ele também se propõe a apresentar dados históricos, sociais, culturais da prática da capoeira em toda aquela territorialidade. Outro aspecto importante na produção dessa Plano de Salvaguarda foi a utilização de dados fornecidos a partir de mapeamento realizado por mim e pelo historiador Ricardo Pereira em torno de grupos de capoeira e mestres de capoeira existentes em vários municípios do PI. Torna-se necessário afirmar que o Plano de Salvaguarda em questão ainda está em fabricação, mas, de modo geral, podemos afirmar que foi bastante dialógico seu processo de fabricação. Por último, consideramos importante também a informação de que uma de nossas pretensões para o ano de 2022 é a de publicar um livro sobre a trajetória dos Mestres de Capoeira do Estado do Piauí. Neste sentido, deverão ser realizadas entrevistas com tais mestres, no sentido, de se colocar material suficiente para a produção da obra memorialística.

**Ensino de História em experiências significativas**

No entanto, as ações de formação e Educação Patrimonial podem ser anteriores ao processo de oficialização de um bem como Patrimônio Cultural brasileiro. Neste sentido, outro momento em que as ações do campo do Patrimônio Imaterial estiveram atreladas aos da Educação para o Patrimônio no meu metiê, se deu quando da organização e execução de oficinas relacionadas à candidatura da Arte Santeira em Madeira do Piauí e da igreja Nossa Senhora de Lourdes aos títulos de Patrimônios culturais brasileiros. As primeiras oficinas dessa natureza aconteceram em novembro de 2019 nas cidades de Teresina e Parnaíba e objetivam discutir juntos aos detentores da Arte Santeira em Madeira e frequentadores da igreja Nossa Senhora de Lourdes as delimitações conceituais e metodológicas relacionadas à configuração dos bens a serem patrimonializados. Eu participei da organização destas oficinas, mas não da sua execução. Os relatos sobre tal dão conta do quão profícuas foram às discussões em torno da compreensão e do enquadramento do bem a ser patrimonializado. Nesse momento, estavam se iniciando as primeiras escritas do Dossiê de Candidatura da Arte Santeira em Madeira do Piauí como Patrimônio Cultural brasileiro. Alguns pontos precisavam ficar alinhados.

Já o segundo momento se realizou no dia 12 de março de 2022 (sábado) em formato on line e foi bastante proveitoso no sentido dos debates travados sobre os processos de patrimonialização que estavam em discussão. Nesse momento foi possível ouvir os próprios

detentores se posicionarem em relação aos parâmetros construídos pelos técnicos do IPHAN no Dossiê de candidatura. Deste processo, é possível auferir algumas interpretações: a primeira é a mais importante delas é que o processo de patrimonialização deve sempre levar em consideração o modo como as redes de construção e manutenção de determinado bem operam. Se essa avaliação não é realizada no processo de patrimonialização, obteremos prejuízo quando da necessidade de construção de ações de Salvaguarda. Como a natureza dos bens culturais imateriais é bastante dinâmica, os processos dialogais que envolvem tais bens precisam de muita sensibilidade e domínio das sutilezas de suas características.

Desde a implementação da IN 001/2015 o volume de trabalho nas superintendências estaduais do IPHAN aumentou de modo significativo. Não apenas pela “entrada em cena” das questões do Licenciamento Ambiental, mas por ocasião de uma progressiva diminuição do orçamento do IPHAN nos últimos anos. Nos processos que envolvem meu trabalho dentro das demandas do Licenciamento Ambiental, me deparo com a necessidade de construção de notas e pareceres técnicos cujo principal objetivo, como já apontado, é verificar possíveis impactos à bens culturais registrados ou em processo de registro<sup>46</sup>.

---

<sup>46</sup> Como já afirmado anteriormente, além das notas e pareceres técnicos emitidos pelas superintendências, se for verificada a



Em uma superintendência como a do Piauí, por exemplo, com demandas tão fortes envolvendo elementos de reminiscência histórica negra como é o caso do processo de registro dos Batuques das Comunidades Quilombolas do Piauí<sup>47</sup>, bem como do

---

possibilidade real de impacto de empreendimentos determinados bens culturais, existe a possibilidade de que seja solicitado por esses mesos técnicos um Programa Integrado de Educação Patrimonial em conjunto a um Programa de Gestão do Patrimônio Cultural, A função do IPHAN nesse processo se encerra quando de tal solicitação. Oficialmente não é possível obter garantias sobre a possibilidade de que aquele programa vai ser mesmo executado. Neste sentido, cabe ao IPHAN analisar como os profissionais responsáveis pelo Relatório de Impacto ao Patrimônio Arqueológico (RAIPA) e Relatório de Impacto ao Patrimônio Imaterial (RAIPI) irão direcionar esse processo, mas se as empresas farão mesmo o programa e de que maneira as ações de Educação para o Patrimônio serão aplicadas. As superintendências não têm qualquer controle sobre quais ações serão ou não executadas, o que apontamos como algo negativo em termos das possibilidades de interação entre o IPHAN, empreendedores e comunidade envolvida. São bastante ricos e complexos os dados fornecidos ao IPHAN pelos processos que se relacionam ao Licenciamento Ambiental. Em muitos relatórios são apresentados além de entrevistas com a comunidade local e com detentores de bens culturais registrados ou em processo de registro existentes na ADA e AID dos empreendimentos, também mapas georreferenciados indicando a localização de tais bens culturais, o que, por sua vez, facilita muito o trabalho dos técnicos do IPHAN no sentido de estabelecer certa “geografia cultural” do estado do Piauí.

<sup>47</sup> O processo de registro dos Batuques das Comunidades Quilombola do Piauí está em encaminhamento pelo IPHAN já há alguns anos. Para fins de compreensão deste processo, tomamos

Tambor de Criola deste estado<sup>48</sup> requer dos profissionais que trabalham na linha de frente da política patrimonial,

---

como base a publicação de 2013 “Povos Quilombolas do Piauí: memórias, práticas e modos de vida” realizada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) com supervisão técnica do historiador da Superintendência do IPHAN- PI Ricardo Augusto Pereira. Logo no início da apresentação do referido documento nos chama atenção a afirmação de que este foi confeccionado a partir do Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC) realizado através de uma parceria entre a Superintendência do IPHAN – PI e a Coordenação Estadual das Comunidades Quilombolas (CECOQ). Como a própria publicação expõe a questão central é a produção de bens culturais pelas comunidades quilombolas investigados. Entre as práticas culturais existentes nessas comunidades quilombolas temos: lezeira, samba de cumbuca, tambor de crioula, pagodes e batuques, produções de chás, benzimentos, mezinhas, dentre outras. Os Batuques em processo de análise pelo IPHAN são: “o samba de cumbuca das comunidades da volta do Campo Grande e Salinas, no município de Campinas do Piauí, o pagode das comunidades Mimbó e Caldeirão, no município de Amarante, a Lezeira, da comunidade Costuneira, município de Paquetá, o batuque da comunidade Rural Velho, em São João do Piauí e o tambor de crioula da comunidade Olho d’agua dos Azedos, em Miguel Alves. Como já afirmado, tais comunidades possuem uma riqueza bastante expressiva de elementos histórico-culturais que remetem diretamente à diáspora negra nas américas. Ver bibliografia.

<sup>48</sup> A prática cultural de reminiscência afro-brasileira conhecida por Tambor de Criola do Piauí possui suas diferenciações em relação à mesma prática existente no estado do Maranhão, tendo sido esta última oficialmente declarada Patrimônio Cultural brasileiro no ano de 2007. De modo geral, é possível afirmar que geograficamente essa prática encontra circunscrita ao território chamado “região dos

sensibilidade e inclinação ao diálogo sistêmico com demandas que nasçam das próprias necessidades cotidianas de tais coletividades.

A partir do meu lugar de fala, posso afirmar que, de modo geral, o trabalho de um historiador dentro de

---

cocais”. Assim como afirma o historiador Ricardo Pereira (2015) alguns relatos orais dão conta de que tal prática teria se iniciado em 13 de maio de 1988, data oficial de libertação dos escravos no Brasil. De acordo ainda com este historiador, os municípios piauienses onde nós temos o maior número de dançadores de Tambor de Crioula são: Miguel Alves, Porto, Nossa Senhora dos Remédios, Campo Largo, São João do Arraial, Matias Olímpio, Luzilândia, Madeiro e Joca Marques. De acordo ainda com Ricardo Pereira a comunidade do tambor é formada por poetas, tamborzeiros, baiadores e baiadeiras. Nas narrativas de tais sujeitos há uma evidente associação entre esta prática e a data oficial de libertação dos escravos em 13 de maio de 1888 quando eles afirmam que tal brincadeira teria se iniciado. Ao contrário do que ocorre com o Tambor de Crioula do Maranhão, este é brincado por homens e mulheres. “E os homens fazem a punça, gesto em que um homem derruba o outro dançador para “fazer graça”, nas palavras do Mestre Chagas Binga. Os tambores só os homens batem e também são eles que puxam as cantorias. A dança é feita rodando-se em frente aos tambores, momento em que ocorre o benzimento, e depois dos dançadores fazem movimentos para cima e para baixo em sua espécie de ginga. As mulheres rodam sozinhas ou acompanhadas pelos homens”. (IPHAN, 2013, pág. 33). Os mestres se revezam na cantoria. A tradição é que o tambor de crioula na região dos cocais seja brincado no período da quaresma pela crença de que, ao contrário de outras festas proibidas, esta teria sido autorizada diretamente por Jesus Cristo quando esteja na terra. Ver bibliografia.

uma superintendência do IPHAN se dá a partir de algumas capilaridades: não diz respeito unicamente ao trabalho de análise técnica em processos de instrução de tombamento, documentação e implementação de políticas para o Patrimônio Imaterial (estamos nos referindo aqui à aplicação do Inventário Nacional de Referências Culturais e construção de dossiês de candidatura e Planos de Salvaguarda). Ele se espalha a outras funções, como, por exemplo, à aplicação de oficinas de Educação Patrimonial em espaços educacionais formais, não formais e informais, diálogo sistêmico com comunidades quilombolas e indígenas, assentamentos sem-terra, federações e associações ligadas a bens culturais registrados ou em processo de registro, aplicação da metodologia do Inventário Participativo<sup>49</sup>, estabelecimento acordos de cooperação

---

<sup>49</sup> Os Inventários Participativos são processos de pesquisa, documentação e mapeamento de bens culturais existentes em diferentes territorialidades. Como todo processo de inventário, os participativos também se fazem a partir da elaboração de critérios específicos. Assim, o Inventário Participativo propõe fichas para auxiliar na sistematização do conhecimento sobre o patrimônio local a ser identificado pelas pessoas que vivem nos territórios em questão. Para organização do trabalho, são então propostas as Fichas Estruturantes: Fichas do Projeto, Ficha de Território, Ficha das Fontes Pesquisadas, Ficha do Relatório de Imagens e Ficha do Roteiro de Entrevistas. Além das já citadas Fichas Estruturantes, o inventário também apresenta as Fichas das Categorias, inspiradas no Inventário Nacional de Referências Culturais - INRC, compostas por Lugares, Objetos, Celebrações, Formas de Expressão e Saberes. A função de cada ficha é possibilitar aos grupos identificarem

técnica com universidades e outros órgãos, cujo objetivo é contribuir a produção de mapeamentos e conhecimentos teórico-metodológicos em torno dos bens culturais reconhecidos em contexto estadual ou em processo de (re) conhecimento.

Nessa travessia, conceitos como os de referências culturais e de continuidade histórica, dividem lugar com o de autenticidade, originalidade e tradicionalidade, tem uma influência bastante expressiva no modo como as políticas culturais, e o papel do historiador em tal processo, se concretizam. A relação entre passado, presente e futuro se modifica neste deslocamento e novas questões são colocadas à prova. As pressuposições discursivas entre o que é compreendido como espaço de experiência e horizonte de expectativa se redefinem e,

---

diversos aspectos e elementos referentes aos bens culturais do território a ser inventariado, na busca por ampliar o conhecimento local e as possibilidades de interação entre os grupos envolvidos. Cada ficha possibilita aos grupos envolvidos identificarem diversos aspectos e elementos referentes aos bens culturais do território investigado, dilatando o conhecimento local e as possibilidades de interação entre os grupos sociais. A publicação em questão também apresenta um detalhamento da utilização de cada ficha, com explicações em torno dos elementos encontrados e sugestões de usos. (IPHAN, 2016). De modo geral, podemos afirmar que o Inventário Participativo se configura como uma metodologia bastante pedagógica e que proporciona uma aproximação mais efetiva entre as linguagens patrimoniais adotadas pelo IPHAN e as necessidades históricas, culturais e de visibilidade dos grupos envolvidos em sua aplicação.

**Ensino de História em experiências significativas**

sendo assim, os signos do passado, do presente e do futuro então acionados são outros, militam para outros fins, dialogam com outras possibilidades argumentativas.

Foi no trabalho efetivo de campo, na produção de imagens e narrativas orais de diferentes manifestações culturais, no mapeamento de novas manifestações, na tentativa de costura entre o sentido cultural da interpelação entre essas diferentes, na leitura da historiografia local sobre as trajetórias dos discursos e ações em prol da organização de espaços de legitimação identitária, que fui percebendo que era o campo patrimonial o meu lugar de desconforto mais afetivo/efetivo.

Nesse percurso, fui me deparando com a necessidade de estabelecer um contato sistêmico e processual com as demandas não apenas de reconhecimento histórico e de memória de grupos de destaque no campo da Cultura Popular brasileira, mas com reivindicações contemporâneas relacionadas à questão de cidadania cultural. Neste sentido, a já maturada percepção de que o discurso da preservação cultural não pode ser percebido como um discurso universal tornou-se ainda mais evidente quando do trabalho protagonista dos próprios detentores em processo de documentação e reconhecimento de seus bens culturais. A propósito, coloquei como uma das minhas ações prioritárias para o ano em curso a

formação de agentes aplicadores do Inventário Participativo no território Quilombola Lagoas, é alvo de vários processos envolvendo a holding SRN Mineradora e a secretaria de meio ambiente do estado do Piauí. A participação do IPHAN se deu em decorrência da problemática envolvendo a possibilidade de impacto de determinado processo de exploração ao território em questão<sup>50</sup>

---

<sup>50</sup> Logo quando assumi minha função de historiadora da Superintendência do IPHAN no estado do Piauí, me deparei com a necessidade de operar com questões relacionadas ao campo do Licenciamento Ambiental. Foi neste sentido que me chegaram às demandas envolvendo os conflitos entre a holding SRN Mineração e a Comunidade Quilombola Lagoas (reconhecida pela Fundação Palmares em 2009, no entanto, há 10 anos lutando pelo reconhecimento a nível do INCRA) então localizada nos municípios piauienses de São Raimundo Nonato, São Lourenço, Bonfim do Piauí, Várzea Branca, Fartura do Piauí e Dirceu Arcoverde e que possuem 119 comunidades em seus territórios). Por ocasião da minha inexperiência com os processos envolvendo a questão do Licenciamento Ambiental no estado do Piauí, elaborei um parecer positivo às Licença de Instalação (L.I) e Licença de Operação (L.O) da mineradora em questão, no entendimento de que não haveriam prejuízos reais ao Patrimônio Imaterial com a instalação do referido empreendimento. Passados alguns meses, me deparei com a notícia de que estavam ocorrendo muitas movimentações em torno da possibilidade de instalação do já citado empreendimento. Foi então que fui convocada a refazer meu parecer técnico exigindo então que fossem realizados estudos no local no sentido já apontado acima. A partir de então participei de alguns momentos de diálogo com a referida comunidade com o objetivo de traçar estratégias de enfrentamento dessa questão através do caminho patrimonial. A



Atualmente, o cotidiano desses profissionais se estabelece a partir de algumas ações: diálogo sistêmico com as necessidades da sociedade civil, a participação em audiências públicas para tratar de temas que incidem na integridade e sustentabilidade desses bens culturais, à constituição de oficinas de educação patrimonial com diferentes grupos comunitários, acompanhamento de pesquisas de campo e de execução do Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC), a participação na fabricação de documentos de análise técnica que envolvam diálogo com outras instituições, produção de dossiês de candidatura de bens culturais ao título de Patrimônio Nacional, bem como na aplicação de metodologias de Educação para o Patrimônio Cultural em processos de documentação e conhecimento de bens imateriais de natureza diversa: todas essas são funções que exigem domínio de aspectos teórico-metodológicos do campo da História, mas também um domínio sobre a gerência da Política patrimonial brasileira contemporânea.

---

partir de algumas visitas técnicas no território Lagoas, foi então que chegamos à chamada Cova da Tia, e, a partir de então, nos envolvemos diretamente com seu pedido de registro como Patrimônio Cultural Brasileiro, já que tal pedido garante à bem certa “proteção” legal. A partir de então, por duas vezes fui convocada pelo Ministério Público Federal para esclarecer meu entendimento sobre a possibilidade de nulidade da Licença Ambiental dada pela Secretaria de Meio Ambiente do Estado do Piauí (SEMAR PI).

**Ensino de História em experiências significativas**



Neste sentido, no que concerne à situação de construção de Plano de Salvaguarda da Roda de Capoeira e do Ofício de Capoeira no estado do Piauí, desde 2019 (quando iniciei minhas primeiras ações em torno do mapeamento deste bem no território piauiense), venho me deparando com desafios que exigem um exercício de construir um diálogo sistemático com as necessidades contemporâneas e pretéritas de coletivos diversos e muitas vezes dissidentes entre si.

Como o Plano de Salvaguarda é produzido a partir de diferentes dados documentais e tendo em vista uma construção coletiva e dialogal com seus detentores e outros representantes da sociedade civil organizada, sua fabricação exige que o historiador envolvido se desloque do lugar unicamente tutelar do estado e se atravesse pela dinâmica interna e complexa do bem. Mais do que contar a história do bem cultural naquele estado, o Plano de Salvaguarda precisa, como o próprio nome solicita, que este seja um traçado propositivo objetivando o futuro. Neste processo, em muitas ocasiões tive que redefinir minhas estratégias por ocasião dos desafios recentes e não previsíveis do bem, como, por exemplo, a questão da *capoeira gospel* dentro de um movimento afro-brasileiro e de luta pela valorização de determinada memória ancestral. Como pedagogizar sobre aspectos como este? Como construir um diálogo construtivo em meio à ações tão pontuais e sem continuidade? São perguntas que nos fazemos cotidianamente.

Outro aspecto que me chamou atenção foram as disputas geracionais pela legitimidade na fala, pela produção de discursos de mitos fundadores da prática da capoeira no estado do Piauí. Estes embates pelas memórias e por lugares de legitimidade discursiva, nosso Plano de Salvaguarda vem sendo costurado aos poucos e a partir de várias e diferentes mãos.

Dentro da dinâmica interna/cotidiana vivenciada nas superintendências estaduais do IPHAN, na ação de se produzir notas ou pareceres técnicos sobre a possibilidade de ocorrência de bens culturais registrados ou em processo de registro em locais que serão ocupados a partir da execução de empreendimentos de médio e grande porte, há necessidade de se basear, a título de material de análise, em estudos pré-existentes sobre os locais onde os empreendimentos serão executados. Assim sendo, a existência de um expressivo número de comunidades quilombolas em todo território piauiense, exige dos historiadores que eles aliem rigor na análise dos possíveis impactos aos bens culturais imateriais, também se posicionem em torno de demandas sociais que podem envolver a defensoria pública, o ministério público, isto é: as relações conflituosas entre interesses do estado e interesses comunitários. Essas questões adquiriram um peso significativo e cotidiano a partir da IN 001/2015, que tornava sistemática a participação do IPHAN nos já apresentados processos de Licenciamento Ambiental.

Quando cheguei ao IPHAN- PI eu tinha uma visão muito limitada sobre o tipo de bem cultural que iria encontrar neste estado. Estava ainda muito vinculada a uma concepção estereotipada de “cultura do sertão”. Foi então que me deparei com um conjunto complexo de bens culturais representativos da memória histórica da escravização negra no semiárido brasileiro: uma diversidade de batuques existentes em comunidades quilombolas, lugares de peregrinação religiosa e de memória da escravização de negros no Brasil, como, por exemplo, a já apresentada Cova da Tia<sup>51</sup>, terreiros de

---

<sup>51</sup> Existem muitas controvérsias envolvendo a História e Memória o surgimento da chamada “Cova da Tia” no município de São Raimundo Nonato tendo em vista a inexistência de fontes históricas em torno da sua ocorrência. Há controvérsias tanto em torno da idade da tia, quanto no que concerne ao modo como esta mulher vivia. Tomando como base a historiografia em torno do tema, é possível, no entanto, aferir algumas informações: os relatos orais afirmam que um homem doente teria encontrado morta em período incerto (entre o final do século XVIII e meados do século XIX). Diante daquela situação o homem em questão fez para tal mulher uma cova, onde ela foi enterrada. Essa é a única informação que temos sobre o fato que deu base para a criação do já citado espaço religioso. Neste sentido, um feixe de lenha encontrado ao seu lado, leva à memória coletiva a considerar que ela tenha se perdido. O homem que a enterrou, curou-se da doença pouco tempo depois de a ter enterrado. Com o decorrer do tempo aquele tornou-se um local de peregrinação religiosa, congregando um número significativo de pessoas. A Cova da Tia fica em uma das fronteiras do Território Lagoas. Há muitos anos este local recebe peregrinos por motivações diversas. Neste sentido, as referências ao local são diversas: elementos espíritas, católicos, do candomblé e da umbanda. Um aspecto interessante

candomblé e umbanda, grupos de capoeira e por último, uma prática cultural bastante peculiar no contexto da região dos cocais piauienses: o Tambor de Crioula.

Como já explicitado aqui, no processo de atuação com um desses bens “A Cova da Tia” participei de uma Semana Cultural do Território Lagoas onde pude dialogar com as demandas daquela comunidade e, partir de então, fabricar o texto de pedido de registro deste local sagrado como Patrimônio cultural brasileiro, bem foi possível também ter contato com a existência de outros bens culturais existentes naquele território. Posso afirmar, sem sombra de dúvidas, que esse foi um momento muito rico do ponto de vista do diálogo sobre a experiência cultural e de memória dos sujeitos em tela. Foi emocionante poder discutir com eles o texto inicial de candidatura da Cova da Tia: emocionante poder discutir com eles também parâmetros interpretativos da geografia do local a ser protegido, tendo em vista as questões não apenas culturais, mas também sociais e de reparação histórica envolvidas.

Em termos gerais, em torno desses dois anos de IPHAN – PI, posso afirmar que ter contato com bens

---

tratado pela historiografia sobre o tema é que se nota que nesta região a umbanda e o candomblé, especialmente este último, ganharam matizes próprios, diferentes das Casas da Bahia, de Pernambuco e do Maranhão. (MACEDO, 2021).

culturais imateriais com os quais eu não tinha qualquer tipo de familiaridade, como a Produção Tradicional e Práticas Socioculturais Associadas à Cajuína no Piauí, a Roda e o Ofício de Capoeira, os Batuques das Comunidades Quilombolas do Piauí, o Tambor de crioula piauiense, o Repente e o cordel, por exemplo, foi um desafio epistêmico e pessoal. Na mesma medida e como exposto aqui, eu também não havia tido ainda contato algum com as diretrizes que norteiam as normativas ligadas à processos de Licenciamento Ambiental no Brasil. Todos esses destoantes e prolixos processos foram fundamentais para que tornasse ainda mais “não óbvio” meu entendimento sobre os conceitos concernentes ao campo do Patrimônio Cultural nacional contemporâneo.

Diante dos diálogos estabelecidos desde 2019 é nossa pretensão que no ano corrente possamos implementar algumas formações no âmbito dos Inventários Participativos, tendo em vista o território quilombola Lagoas, onde está localizada a já citada Cova da Tia:

Inventário compartilhado é ao mesmo tempo um objetivo e um meio: trata-se, com certeza, de chegar a um produto, utilizando todos os meios de coleta, de registro e difusão: mas é também, e talvez principalmente, uma pedagogia que visa a fazer nascer no território a

imagem complexa e viva de um patrimônio comum, de múltiplos componentes e facetas que se tornará o húmus do desenvolvimento futuro, e que será igualmente compartilhado por todos. (VARINE, 2012, p. 59).

Os exemplos discutidos neste tópico apontam para certa direção: há uma nítida diferença de perspectiva quando pensamos na produção de ações de Educação para o Patrimônio em bens culturais coloniais e bens culturais frutos de uma perspectiva da decolonialidade. Os bens que apresentei aqui estão diretamente relacionados a este signo que podemos denominar de signo da decolonialidade. São memórias e reminiscências da diáspora negra no Brasil. A produção de um conhecimento patrimonial libertador, no sentido trazido por Paulo Freire, colabora assim para que se questione a própria organização oficial de políticas para o Patrimônio Cultural no Brasil.

Não é possível mais se admitir que práticas de patrimonialização mantenham e reproduzam a colonialidade do poder e que as práticas educativas reencarnem e sejam reprodutoras da colonialidade do saber e do ser. Nestes tempos em que avançam políticas neoliberais e que ondas conservadoras em todos os

ambientes sociais se avolumam, é premente debatermos, pensarmos, agirmos e resistirmos por uma Educação Patrimonial decolonial e pós-abissal, como um projetopolítico, ético e social (TOLENTINO, 2018, pág 58).

Tomar uma postura decolonial perante um contexto institucional em que historicamente as regras se constituíram pelo signo da colonialidade, é um grande desafio que se impõe no cotidiano. Perante isso, se torna ainda muito mais desafiador tentar encontrar “brechas” de diálogo comunitário, perspectivas de construção de uma política interativa, alicerçada em interesses convergentes. Escapar às regras mais rígidas impostas pelo próprio espaço a que me vínculo profissionalmente, tem se mostrando necessário e urgente. Na prática cotidiana, falar e fazer uma política patrimonial decolonial significa um deslocamento epistêmico, mas também prático, de ação. Deslocamento alicerçado principalmente na concretude das práticas que buscam pela participação social, popular, nsurgente e também democrática.

### **“Fechando” alguns pontos:**

Os apontamentos que aqui apresentei tomaram como base cronológica central meus dois anos de

**Ensino de História em experiências significativas**

atuação à frente do campo da história na Superintendência do IPHAN no estado do Piauí e as experiências vinculadas ao trabalho cotidiano nesta. Foram anos em que minha relação com os campos patrimonial, educacional e histórico se redefiniram em meio a muitas crises éticas e de identidade epistêmicas.

Como era de se esperar, a dimensão de colonialidade e/ou decolonialidade do Patrimônio cultural atravessa meus lugares de narrativa e de construção intelectual. Como já indicado, o ponto de partida e marco temporal se constituiu a partir dos meus dois anos na condição de historiadora da Superintendência do IPHAN no estado do Piauí, trabalhando com os processos de documentação, acompanhamento de pesquisa de campo, construção de dossiês de candidatura, construção de Planos de Salvaguarda, produção de notas e pareceres técnicos sobre bens culturais de natureza principalmente imaterial(o que não inviabiliza, no entanto, minha atuação em processos relacionados à bens de natureza material e arqueológica).

Em uma época de crise, em que a noção de tempo, temporalidade e a relação tradicional entre passado, presente e futuro, coloco meu espaço profissional como um lugar de crise que insere à instituição a qual faço parte, também em um território em que as adversidades se fazem muito presentes. Num momento em que as minorias históricas se veem violentadas e têm seus

**Ensino de História em experiências significativas**



direitos culturais desconfigurados, falar de um contexto institucional relacionado à uma compreensão homogênea da memória nacional é, no mínimo, desafiador.

A título de conclusão e tendo como parâmetro a minha própria trajetória pessoal/profissional, posso afirmar que a prática histórica patrimonial brasileira se deslocou nos últimos anos de discurso auxiliar das memórias coloniais, para se tornar um instrumento legal, jurídico e político de reparação histórica de grupos de identidade minoritária, de memória insurgente. Mas como ficam as dimensões educativas deste processo? Essas têm a ver com a tomada de uma posição política diante da(s) realidade(s) histórica(s) pretéritas (bem como periféricas), mas também dizem respeito a uma tomada de posição em relação ao presente, ao futuro, ao devir. O campo da Educação Patrimonial é bastante frutífero para pensar as peculiaridades da instituição a que faço parte há quase três anos.

A transversalidade, tão solicitada pela pedagogia, no campo institucional a que me insiro, ainda tateia seus lugares de estabelecimento. A concepção de que os conhecimentos devem ser produzidos de modo coletivo e não demandados “de cima para baixo” nos faz repensar, em consequência, o próprio papel exercido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) dentro deste contexto. Problemáticas orçamentárias, corpo técnico insuficiente, burocracia institucional centralizada nos interesses de Brasília,

**Ensino de História em experiências significativas**

esses e outros problemas se colocam como empecilho a um efetivo trabalho para além dos muros institucionais. Para além também de tudo isso, vamos tentando dia após dia (re) inventar esta instituição e as suas possibilidades de fomentar um diálogo efetivo com atores que não apenas devem ser apropriar dos patrimônios institucionalizados, mas devem principalmente ter poder decisório no apontamento de outros caminhos interpretativos e produtores de novos sentidos patrimoniais.

Assim como fez parte da minha proposta aqui, creio que ao falarmos em Educação para o Patrimônio Cultural estamos discutindo a própria natureza epistêmica de um campo. Neste sentido, nosso ensaio se inclinou sobre o trabalho feito até agora, mas principalmente sobre o que ainda falta fazer: considero que as ações que até o momento me vinculei institucionalmente, podem ser consideradas ações pedagógicas pontuais, já que seus resultados ainda são bastante tímidos e não conseguiram ainda ter uma alcançam a longo prazo na dinâmica das memórias históricas a que se propõem debruçar. Me posicionar como uma “educadora do Patrimônio Cultural” dentro de uma Superintendência estadual do IPHAN, é também assumir a dimensão pedagógica desta instituição que não se consagrou efetivamente nesse campo ao longo dos seus 85 anos de existência. Os bens culturais a que me deparo na minha labuta são signos da decolonialidade, (re)fabricados dentro de uma instituição estruturalmente colonial.

## Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BELTRAO, Jane (Orgs). **Antropologia e patrimônio cultural: diálogos e desafios contemporâneos**. Blumenau: Nova Letra, 2007. p. 249-261.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Ediciones Abya-Yala, 2009.

HARTOG, François. **Tempo, história e a escrita da história: a ordem do tempo**. Revista de História, USP, São Paulo, n. 148, p. 26, 2003.

\_\_\_\_\_. Temporality and Patrimony. **VARIA HISTÓRIA**, Belo Horizonte, vol. 22, nº 36: p.261-273, Jul/Dez 2006.

CHUVA, Márcia R.R. **Os arquitetos da memória: sociogênese das práticas de preservação do patrimônio cultural no Brasil (anos 1930-1940)**. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 2009.

CHAGAS, Mario. Educação, museu e patrimônio: tensão, devoração e adjetivação. In: Cheibub, Michelle de Carvalho. **Patrimônio Cultural e Comunidades**

**Remanescentes de Quilombos:** direitos culturais e instrumentos de proteção do IPHAN. Brasília, 2015.

DUSSEL, Enrique. Meditações Anti-Cartesianas sobre a Origem do Anti-Discurso Filosófico da Modernidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina; CES, 2009.

FLOENCIO, Sônia Rampim; et al. **Educação Patrimonial:** inventários participativos: manual de aplicação. Brasília: IPHAN, 2016.

FLORENCIO, Sônia Rampim; et al. **Educação Patrimonial:** histórico, conceitos e processos. 2 ed. Brasília: IPHAN/DAF/Cogedi/Ceduc, 2014.

GROSGUÉL, Ramón. Para Descolonizar os Estudos de Economia Política e os Estudos Pós-coloniais: trasmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina; CES, 2009, p. 383-418.

PEREIRA, Ricardo Augusto (org.) **Povos quilombolas do Piauí:** memórias, práticas e modos de vida. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), 2013.

NITO, Mariana Kimie; SCIFONI, Simone. O patrimônio contra a gentrificação: a experiência do inventário

participativo de referências culturais do Minhocão. In: **Revista do Centro de Pesquisa e Formação**, n. 5. São Paulo: SESC, p. 38-49, 2017.

NUNES, João Arriscado. O Resgate da Epistemologia. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina; CES, 2009, p. 215-242.

MACEDO, José Jaime Freitas Territorialidades, identidades quilombolas e políticas públicas. **Cadernos Nauti**: Núcleo de Dinâmicas Urbanas e Patrimônio Cultural, Florianópolis, v.10, n. 18, p. 74-90, jan-jun 2021. Semestral.

SAZ, Alecsandra Ana dos Santos; SERRADELA, Larissa Isidoro; LEZO NETO, Nivaldo Aureliano. **Tiririca dos Crioulos**: um quilombo indígena. Carnaubeira da Penha: Associação dos Remanescentes do Quilombo Tiririca, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina; CES, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina; CES, 2009a, p. 23-72.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um Ocidente Não o-Ocidentalista? a filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina; CES, 2009b, p. 445-486.

SCIFONI, Simone. Educação e patrimônio cultural: reflexões sobre o tema. In: TOLENTINO, Atila B. (Org.). **Educação Patrimonial**: reflexões e práticas. Caderno Temático de Educação Patrimonial, João Pessoa: Superintendência do IPHAN na Paraíba, n. 2, p. 30-37, 2012.

SIVIERO, Fernando Pascuotte. Educação e patrimônio cultural: uma encruzilhada nas políticas públicas de preservação. **Revista CPC**, n. 19, São Paulo: USP, p. 80-1-8, jun. 2015. TOLENTINO, Atila B. O que não é Educação Patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. In: TOLENTINO, Atila B.; BRAGA, Emanuel Oliveira (Orgs.). **Educação Patrimonial**: políticas, relações de poder e ações afirmativas. Caderno Temático de Educação Patrimonial, João Pessoa: IPHAN/PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, n. 3, p. 38-48, 2016. VELHO, Gilberto. Patrimônio, negociação e conflito. In: LIMA FILHO, Manuel Ferreira; ECKERT, Cornelia; TOLENTINO, Átila Bezerra. **Educação Patrimonial decolonial**: perspectivas e entraves nas práticas de patrimonialização federal. **Sillogés** – v.1, n.1, jan./jul. 2018 - ISSN 2595-4830.

TOLENTINO, Atila B. (Org.). Educação Patrimonial: educação, memórias e identidades. **Caderno Temático de Educação Patrimonial**, n. 3. João Pessoa: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, p 27-31, 2013.

THOMPSON, E. P. **A Formação da Classe Operária Inglesa**. 1987. (3 vols.) Trad. Denise Bottmann (vols. I e III); Renato Busatto Neto e Cláudia Rocha de Almeida (vol. II). São Paulo, Paz e Terra.

PEREIRA, Ricardo Augusto. **Poetas do Tambor de Crioula do Piauí**. Dissertação de Mestrado/Programa de Pós-graduação em História Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ. Rio de Janeiro, 2019.

VARINE, Hugues de. **As raízes do futuro: o patrimônio a serviço do desenvolvimento local**. Tradução Maria de Lourdes Parreiras Horta. Porto Alegre: Medianiz, 2012.

# **PESQUISA, ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: ENTRE AS MODIFICAÇÕES HISTORIOGRÁFICAS E A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA HISTÓRIA NA ERA DIGITAL**

Giselda Brito Silva  
Luciene Santos Pereira da Silva

## **Introdução**

O tempo presente requer reflexões dos profissionais da História nos debates acerca da relação entre história, ensino de história e as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) no âmbito das atuais condições historiográficas que viabilizam esta relação neste século XXI. Neste trabalho, estamos preocupadas em destacar algumas mudanças historiográficas, assumida nos cursos de Licenciatura de História, em decorrência de concepções que se tem construído na fronteira do trabalho do profissional da história com as TDICs, em especial aquelas que se

**Ensino de História em experiências significativas**



aplicam à formação de professores de história da modalidade Educação a Distância (EaD).

Na atualidade, o avanço das tecnologias tem provocado vários debates acerca das condições de formação dos profissionais de história, seja na modalidade presencial ou a distância. Jurandir Malerba (2017) é um dos autores que chama a atenção para as mudanças da produção de conhecimento na era digital. Ele destaca, particularmente, os desafios lançados para a função social do historiador acadêmico hoje pela difusão exponencial da história possibilitada pela internet. Sua preocupação central se dá sobre a questão da luta por incorporar todo potencial das novas tecnologias, mas ainda sob velhas práticas de pesquisa histórica. Disso decorre, segundo ele, que na atualidade:

A história não mais se produz somente na academia, muito menos se veicula apenas por meio do livro impresso. As plataformas digitais subverteram as bases da produção e circulação das narrativas sobre o passado. Existe uma longa discussão, já antiga e mais técnica, sobre as potencialidades da internet para a prática historiográfica: como depósito de fontes ou ela mesma como fonte – e que tipo de problemas cada uso desses acarretaria. (2017, p.9).

Neste trabalho, ampliamos estas preocupações para o campo do ensino da história, aqui particularmente destacando a modalidade EaD, por envolver nossas experiências no cotidiano profissional, no curso de licenciatura em História da Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UAEADtec-UFRPE), onde vimos observando não apenas as mudanças historiográficas, sob as novas condições de produção da história com apoio de arquivos digitais, mas também novas possibilidades de ampliação do ensino de história frente às mudanças paradigmáticas provenientes das tecnologias e da internet. Disso decorre algumas mudanças substanciais na formação do professor de História, notadamente, aqueles que se realizam na convergência entre práticas educacionais que se baseiam no uso assíduo das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, com os sujeitos espacialmente distantes (“educação a distância”).

Nesta experiência de trabalho vimos observando que algumas das principais mudanças de concepções e abordagens no processo de produção historiográfica ocorreram na segunda metade do século XX, com a inserção das novas plataformas digitais [arquivos e espaços didáticos], estabelecendo novas condições de acesso às fontes históricas que viabilizam campos de trabalho da chamada *História Vista de Baixo*. Da mesma forma, temos observado as repercussões destas mudanças na prática de ensino e aprendizagem,

**Ensino de História em experiências significativas**

especialmente da modalidade EaD. Para explicitar melhor estas percepções, procuramos neste trabalho discutir aspectos da mudança do campo da historiografia na era digital e, paralelamente, alguns problemas vivenciados na formação para o ensino de história.

### **A historiografia em transformação na era digital**

No tempo presente, a pandemia do vírus Covid-19 e suas variantes, em perspectivas mundiais, reforçou o trabalho do profissional da história no campo do ensino e da pesquisa histórica com a cultura digital. Nesta situação, ocorreu a ampliação do uso das fontes digitais (objetos virtuais de variadas tipologias – textos, imagens, sons, gráficos etc.) reafirmando as mudanças daquela perspectiva positivista do documento oficial, escrito e físico. Podemos dizer que a fontes histórica digital está consolidada na nova condição historiográfica, com legitimidade acadêmica e entre o público leitor em geral.

Tais modificações nos levam a refletir as mudanças entre as condições de trabalho do profissional da história no final do século XIX marcado por uma História Política, que era produzida para impulsionar e consolidar a unidade nacional, o nacionalismo e como forma de combater as tradições regionais, e os novos usos das fontes históricas. Naquele momento do dezenove, os historiadores voltavam-se para as fontes

documentais oficiais, com técnicas que foram aprimoradas, fundamentadas numa perspectiva positivista da História (BURKE, 2012), dando-nos uma dimensão das modificações sofridas entre aqueles dias e o tempo presente, sob os desafios da era digital. Neste século XXI, o profissional da História lida com as novas condições de acesso, produção e circulação do conhecimento histórico, sob necessidades de uma abordagem crítica diferenciada, seja na produção como no ensino da história, sob relativa democratização do conhecimento histórico.

Nas abordagens atuais, além das fontes e da condição de escrita da história, consolida-se também a transição de uma história de perspectiva ideológica que priorizava os feitos, práticas e sujeitos das classes dominantes para a história dos sujeitos comuns, considerados pela historiografia do século XX como “de baixo”. Antonio Gramsci (1891-1937) foi um dos pensadores que questionou a história dos “heróis”, apontando a necessidade de explorar as histórias dos sujeitos subalternizados, como mulheres e operários. No entanto, a história desses grupos sociais “[...]É indubitável que, na atividade histórica destes grupos, existe tendência à unificação, ainda que em termos provisórios, mas esta tendência é continuamente rompida pela iniciativa dos grupos dominantes” (GRAMSCI, 2002, p.135).

Nesta nova perspectiva, todo vestígio de atuação independente, que se relacione aos grupos subalternos,

**Ensino de História em experiências significativas**

deve ser valorizado e visibilizado (GRAMSCI, 2002, p.135). Para estes personagens, o profissional da história precisa considerar “a possibilidade, mesmo fragmentada, de recuperar e analisar experiências de pessoas comuns trouxe como primeiro problema a questão das fontes: escassas, pulverizadas, tanto mais quanto mais recuamos no tempo” (BERTUCI; FARIA FILHO; OLIVEIRA, 2010, p. 24).

Sob este aspecto, podemos considerar que as fontes históricas na era digital modifica a maneira do historiador acessar, ler e utilizar os arquivos históricos, pela variedade de tipologias, temporalidades e as diferentes vozes de personagens e eventos da história. Disso decorre também uma nova condição de ensino de história se considerarmos que:

O historiador contemporâneo está inserido num contexto de (re)configurações’ do seu ofício, pois esse profissional está mergulhado em outras dinâmicas de pesquisa, acesso e leitura das fontes históricas [e de recursos didáticos], bem como no processo de escrita das produções com o uso de plataformas online. (NETA; DANTAS, 2021, p. 6).

Esta nova condição também nos leva a refletir as contribuições da Micro-História, como uma abordagem que enfatiza a importância de se explorar os documentos em detalhes, favorecendo a multiplicidade de interpretações dos sujeitos envolvidos em dado acontecimento histórico. Tem-se uma ampliação de ferramentas teórico-metodológicas para a criação de narrativas contra-hegemônicas. Devendo-se considerar ainda, conforme nos diz Ginzburg, que mais importante que a quantidade dos documentos que o historiador tem acesso, é a qualidade das fontes que interessa ao historiador, bem como sua capacidade de explorá-las adequadamente. Quanto menos uma realidade for clara, maior a necessidade de recorrer aos indícios para compreender o fenômeno estudado (GINZBURG, 1991).

Além destas propostas de novas abordagens das fontes históricas, ampliadas por novos acessos aos arquivos e plataformas de ensino digitais, também devemos considerar novas reflexões em torno do lugar social e o tempo do historiador. Isso porque, ao assumir o lugar de onde emerge seu trabalho na era digital, o historiador evidencia que a produção do saber construído na pesquisa é fruto de uma série de novos fatores, que envolvem as condições de acesso e produção historiográfica a partir do seu lugar social de infoinclusão/infoexclusão.

Michel De Certeau (2002, p.66) compreende a operação historiográfica como “a relação entre um lugar

(um recrutamento, um meio, uma profissão, etc.), procedimentos de análise (uma disciplina) e a construção de um texto (uma literatura)”. São também relevantes estudiosos proeminentes da *História Vista de Baixo*, como Edward P. Thompson, que se preocupam com uma produção profundamente “arraigada no presente do historiador e seu compromisso social contemporâneo...” (BERTUCI; FARIA FILHO; OLIVEIRA, 2010, p. 28). Também Fenelon (1993) corrobora com Thompson ao afirmar que o historiador produz, necessariamente, uma história política, marcada pelo seu tempo e, portanto, com compromissos a ele vinculado, não podendo a formação do profissional da história, neste século XXI, ser executado fora de uma relação com era digital pelas mudanças visíveis na sociedade da cibercultura.

A interdisciplinaridade com outras ciências é um campo metodológico de trabalho do historiador bastante estimulado pelos primeiros representantes da *Escola dos Annales* para, desde começos do século XX. Desde então, parte do processo de mudanças na historiografia foi a aproximação da História com outras disciplinas como a Sociologia, Linguística e Antropologia, que fomentou a ampliação do repertório conceitual, tanto no sentido dado aos termos já utilizados no âmbito da história, quanto na adoção e transformação de conceitos de outras áreas de conhecimento (CHARTIER, 1990; 1991). A relação com outras disciplinas, em especial a Antropologia, permitiu que a História não apenas incorporasse (e transformasse) novos conceitos e

**Ensino de História em experiências significativas**

métodos, como também ampliasse o que já estava sendo desenvolvido dentro da própria disciplina. O impacto dessa aproximação estendeu-se para além dos trabalhos dos historiadores culturais, uma vez que se observou mudanças em estudos desenvolvidos em outros campos de pesquisa, que passam a considerar o espaço da cultura em suas análises (Chartier, 1990)

A incorporação de inovações tecnológicas, como o computador e a fita magnética, tiveram utilidade para o campo do historiador, sobretudo, na constituição da história quantitativa ou serial e no desenvolvimento da história oral na década de 1970. Assim, a noção ampliada de documento, promovida pelos *Annales* no início do século XX, articulou-se aos recursos tecnológicos e introduziram o historiador em uma nova erudição, necessária para tratar os novos elementos na pesquisa (LE GOFF, 1990).

Neste momento, e no âmbito dos objetivos do nosso trabalho, o campo interdisciplinar da história demonstra ampliação de seus diálogos com a ciência da informação e da computação, pelas novas condições de acesso às fontes históricas pelos arquivos digitais e como a velocidade da circulação da produção historiográfica (trabalhos finais de Graduação e Pós-graduação) nacional e internacional. A nova relação da História com a Ciência da Informação e da Computação também tem ampliado as condições do Ensino de História por meio



das plataformas digitais, conhecidos como Ambientes Virtuais da Aprendizagem (AVA).

A inserção das tecnologias na história não é deste século, o que estamos vivenciando no tempo presente é sua ampliação em várias frentes do profissional da História. Pois, desde o século XX, a introdução de artefatos computacionais interconectado à internet ampliaram o acesso aos acervos de todo o mundo, promovendo uma maior democratização de uso dos documentos. Para Tânia De Luca (2021), no entanto, os desdobramentos gerados pela utilização de ferramentas tecnológicas ainda demandam reflexão na área. Observe-se que, na atualidade, as redes sociais, a exemplo do WhatsApp e Youtube, tornaram-se espaços que possuem o poder de influenciar as direções dos acontecimentos, sua circulação e recepção. O alcance das redes modificou a forma das pessoas se relacionarem, o que impactou no processo de ensino e aprendizagem, um exemplo disso é o crescimento dos cursos na modalidade a distância em nossa área. Contudo, apesar destes avanços, o conteúdo gerado nas redes sociais são fontes que nascem nos meios virtuais, cuja preservação ainda é matéria em aberto na historiografia (LUCA, 2021, p. 57-59).

De acordo com os pesquisadores da História Digital, Stefania Gallini e Serge Noiret, o trabalho do historiador com as fontes não se altera em virtude de sua ocorrência no meio digital e, portanto, deve-se “autenticar, oferecer um contexto, descrever as fontes

com detalhes e rigor - como antes - os momentos obrigatórios da investigação histórica” (GALLINI; NOIRET, 2011, p. 30). Nessa direção, Fábio Chang de Almeida, assevera que o fato de os espaços virtuaisterem suas especificidades, enquanto fontes documentais, não provoca uma revolução metodológica na pesquisa historiográfica e, portanto, são os princípios já consagrados que seguem norteando a pesquisa na área. A metodologia utilizada para a documentação digital exige adaptações, mas se fundamenta nas orientações que norteiam a pesquisa histórica (2011, p.25).

Se no âmbito da pesquisa histórica, podemos observar a preocupação de novos diálogos com a era digital, com a legitimação dos usos de arquivos e as fontes digitais e suas novas metodologias, no campo do ensino ainda observamos um forte dissenso a respeito da abordagem a ser dada a essas TDICs, particularmente, na formação docente das licenciaturas. Ao traçarmos uma correspondência com a docência e as perspectivas históricas recentes, os cursos de licenciatura em História estão diante do desafio de constituir uma nova matriz disciplinar que estabeleça um diálogo maior entre as TDICs e o conhecimento histórico, considerando-se que o perfil deste egresso prevê sua atuação nos ambientes virtuais de aprendizagem e nos arquivos digitais.

## **O perfil do professor de História “Na corrida do século XXI”**

As transformações recentes nos modos de produzir e socializar, sobretudo a partir da década de 1990, estão profundamente vinculadas às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Novas práticas sociais, políticas e econômicas têm sido constituídas, de maneira tão acelerada, que para alguns estudiosos, somos incapazes de processá-las adequadamente, assim, temos seguido o “fluxo”.

Nicolau Sevcenco (2001) no livro “A corrida para o século XXI: no loop da montanha-russa” nos oferece um ponto de partida para compreender os diferentes momentos históricos de incremento tecnológico, que, no Tempo Presente, tem nas TDICs as maiores representantes. O referido historiador estabelece uma comparação entre a experiência que se pode ter em uma montanha-russa e as fases de avanço tecnocientífico, cujos arranjos ao longo do tempo não foram unidimensionais.

A primeira fase diz respeito à subida lenta, segura, cheia de otimismo, que contempla o progresso tecnológico e científico ocorrido entre os séculos XVI e XIX, fase favorável para os países europeus no que diz respeito ao avanço contínuo de tecnologias, inclusive as de informação e comunicação (SEVCENCO, 2001, p. 14-15). A segunda é a descida rápida, na qual “nos

precipitamos numa queda vertiginosa, perdendo as referências do espaço, das circunstâncias que nos cercam e até o controle das faculdades conscientes” (SEVCENCO, 2001, p. 15). Essa fase, de acordo com o autor, teve início por volta de 1870 com a Revolução Científico-Tecnológica, em que houve um crescimento do conhecimento e exploração dos recursos energéticos.

No século XX, o mundo adentra no *loop* da montanha russa, terceira fase, cujo ritmo das profundas e sucessivas mudanças tecnológicas, aceleradas pela Revolução da Microeletrônica, dificultam o processo de refletir sobre a realidade em constante mutação (SEVCENCO, 2001, p. 16-17). Em um ato consciente de “rebeldia”, o historiador busca compreender as mudanças e seus impactos nos rumos da humanidade. Ele olha para a realidade, observa os detalhes e questiona-os.

Assim sendo, o historiador amplia sua importância na sociedade contemporânea, tendo em vista que, em períodos de extremas transformações, aumenta o desejo da sociedade por se compreender historicamente (NORA, 1996). Thompson assinala que o objetivo do conhecimento histórico é o de auxiliar “(...) a conhecer quem somos, por que estamos aqui, que possibilidades humanas se manifestaram” (1981, p. 56-57).

O profissional da História (pesquisador/professor) assume lugar privilegiado nos “tempos líquidos”, fazendo uso do termo cunhado pelo sociólogo e filósofo

**Ensino de História em experiências significativas**

Zygmunt Bauman (1925-2017), o que implica em estar diante de inúmeros desafios, dentre eles o de se apropriar criticamente das novas TDICs. Dilton Maynard (2016) destaca que, embora as tecnologias estejam presentes no cotidiano dos historiadores para comunicação e/ou pesquisa, há pouco envolvimento dos docentes nas discussões acadêmicas a respeito do uso de ferramentas tecnológicas no campo da História (p. 106). Assim, os recursos computacionais acabam por se configurarem como instrumentos da pesquisa e do ensino, mas não como objetos de pesquisa e, portanto, de crítica dos profissionais da História.

Contudo, é urgente que a História tenha seu lugar no debate, tendo em vista que “entre as lamentações nostálgicas e os entusiasmos ingênuos suscitados pelas novas tecnologias, a perspectiva histórica pode traçar um caminho mais sensato, por ser mais bem informado” (CHARTIER, 2002, p.9). A constatação direcionada para a problemática em torno da leitura digital, pode se estender às TDICs de uma maneira geral.

O professor de história tem disputado espaço com interpretações diversas que são disseminadas por meio da internet, em plataformas virtuais, de grande alcance, como o Youtube e Facebook. Esses ambientes podem se constituir em ferramentas para as pessoas divulgarem informações, compartilharem experiências e conhecimentos, bem como realizarem eventos virtuais, dentre outras formas legítimas de expressão.

**Ensino de História em experiências significativas**

Nessa direção, Manuel Castells (2013) assinala uma série de potencialidades que as redes de comunicação, baseadas na internet, proporcionou aos movimentos sociais, das quais destacamos: a difusão de orientações e informações, a descentralização das formas de participação dos sujeitos e a redução da vulnerabilidade em relação às ações de repressão (p. 164). Em contrapartida, as plataformas também têm sido utilizadas por grupos da extrema-direita, em todo o mundo, com vistas a reescrever momentos históricos, como o holocausto, com base em adulterações (MAYNARD, 2011, p.44-45). São grupos que, com o auxílio das redes sociais, buscam influenciar a direção dos acontecimentos em diferentes âmbitos, sobretudo, político.

Exemplo recente foram as eleições presidenciais de 2018 no Brasil, cuja tônica foi a rápida propagação de *Fake News* (notícias falsas), por meio de aplicativos como o *WhatsApp*, com o intuito de surtir efeito no julgamento dos eleitores a respeito dos candidatos daquele ano. Assim, em princípio, o acesso facilitado pelas redes, o contato com diferentes narrativas, fontes documentais e livros são potencialmente fomentadores do conhecimento histórico, no entanto, tem sido, frequentemente, utilizado como ferramentas de desinformação e ampliação do fenômeno negacionista.

É nesse cenário que os estudantes da educação básica estão imersos num oceano de narrativas e disputas, de desinformação, disseminadas de forma tão

rápida (e violenta) sem tempo para respirar, antes que a próxima onda nos derrube. Neste ambiente de disputa da informação e da desinformação, a preparação do professor de história deverá torná-lo apto ao exercício da cidadania; para estabelecer a relação entre o passado e o presente vivido; e para ser capaz de filtrar o conhecimento histórico e suas fontes entre redes, sites, fakes etc.

Nesse sentido, os avanços técnicos e as novas e múltiplas concepções historiográficas requerem ampliação dos saberes dos pesquisadores para o entendimento da sociedade em rede. Estabelecer as TDICs como objeto de crítica, assim como refletir sobre a atuação e formação do historiador no tempo presente, passa por situar o processo formativo nas condições que se apresentam, dentro e fora da sala de aula.

Na atualidade, é lugar comum admitir que os impactos das tecnologias digitais se dão em todas as esferas, inclusive, nos sistemas educacionais. Conforme aponta Moran (2000, p.11) “acontece uma pluralidade de mudanças nas formas de produzir bens e comercializá-los, de se divertir, assim como ensinar e aprender”. As rotinas escolares, no entanto, não acompanham adequadamente as mudanças comportamentais dos indivíduos. Nesta mesma linha de alertas, Roberto Aparici, afirma que os discentes exercem um “jogo duplo”: na escola se submetem à cultura oficial, mas nos demais espaços praticam a cultura informal (2012, p. 6).

Destarte, embora os espaços formais de educação, possam adotar novos recursos pedagógicos, cujos suportes são as tecnologias, predominam as mesmas concepções e práticas educativas institucionalizadas.

No campo do ensino da História, mais do que instrumentalizar os estudantes para “navegar” em museus virtuais ou acessar o acervo de uma grande biblioteca digital, é preciso pensar em que perspectiva as tecnologias serão abordadas, discorrendo a respeito de questões sócio-históricas fundamentais que afetam, sobretudo, os grupos menos favorecidos da sociedade. Nessa direção, temáticas como exclusão digital, *fake news* e democracia são exemplos disso. Ademais, a sintonia com as novas formas de aprender dos estudantes não ocorre com o simples uso de um dado suporte tecnológico.

Alguns autores enfatizam que o relacionamento com o aprendizado *na* e *com* as tecnologias, está diretamente relacionado ao aspecto geracional. Desse modo, os conceitos de nativo digital e imigrante digital podem auxiliar a elucidar a relação que os indivíduos de diferentes idades estabelecem com a tecnologia. Para o educador Marc Prensky (2011), criador de ambos os termos, os nativos digitais são pessoas nascidas a partir da década de 1990. Trata-se de indivíduos hiper conectados que realizam diferentes tarefas, inclusive de entretenimento, ao mesmo tempo em que estudam. Por outro lado, os imigrantes digitais, nascidos até a década



de 1980, possuem padrões cognitivos de aprendizagem mais lineares. A concepção de Prensky não é unanimidade entre os educadores. Do ponto de vista pedagógico, pesquisadores argumentam que a geração não é determinante para a forma de lidar com as tecnologias digitais, mas o tipo de uso que se faz cotidianamente delas. No âmbito pedagógico, o foco deve ser no abismo sociocognitivo, que diz respeito à interação com as TDICs, se esporádica ou intensa (MONEREO; POZO; 2010, p. 98).

A despeito dos hábitos das gerações na utilização das TDICs, a problemática que se apresenta é que há vários tipos de desigualdades no acesso às potencialidades das tecnologias. Nesse sentido, Carlo Ginzburg compreende a internet não como espaço democrático, mas como “instrumento potencialmente democrático” (2014, p. 43). Para ele, a internet agrava as diferenças sociais, tendo em vista que para realizar uma pesquisa por meio dela é preciso mais que saber navegar no mundo virtual, é necessário “dominar os instrumentos do conhecimento: em outras palavras, nós precisamos dispor de um privilégio cultural [...]” (p. 43).

Ginzburg leva para o centro do debate a desigualdade na maneira de utilizar ferramentas como o Google. Afinal, ter um grande acervo de conteúdo não oferece a todos as mesmas condições para a experiência da pesquisa e do aprendizado. Esse excesso é visto como um possível obstáculo ao conhecimento, assim, para dominar a superabundância de textos seria necessário

aprender a: triar, classificar, hierarquizar (CHARTIER, 1999). Tais operações na pesquisa e leitura não são demandas apenas da sociedade atual, embora a grande quantidade de textos seja quase sempre associada a algo próprio da informatização, nos séculos XIX e XX a propagação dos livros de bolso já se constituíam em uma preocupação para a sociedade (CHARTIER, 1999). Todavia, indubitavelmente, a ascensão das TDICs acentuou profundamente a disponibilização de materiais de leitura por meio dos textos eletrônicos.

Mas afinal, qual seria o papel do professor de História em uma realidade tão complexa, que muda rapidamente? Inicialmente, a primeira ingenuidade que precisa ser desconstruída é a de que as tecnologias concorrem, necessariamente, para um mundo mais democrático e inclusivo. Como todo processo histórico, as tecnologias não possuem neutralidade. Para Eucídio P. Arruda,

A tecnologia, resultante da contribuição humana acerca de suas reflexões sobre o mundo político, econômico e social, materializado por bens materiais, imateriais (como objetos, símbolos e organizações), ultrapassa a imparcialidade que porventura pode a ela ser atribuída. Tecnologia é resultado do trabalho humano, e, por conseguinte, é dotada de

intencionalidades, relações políticas e de poder. (2018, p. 110).

Entendemos que, para além da competência operacional no acesso aos acervos, por exemplo, é preciso situar as tecnologias em suas diferentes dimensões, políticas e culturais, para pôr em discussão as disputas das narrativas históricas que têm sido difundido na internet que exigem um posicionamento do professor, em especial o de História. Para Pierre Lévy “enquanto discutimos sobre os possíveis usos de uma dada tecnologia, algumas formas de usar já se impuseram” (1999, p. 26).

Escolas e universidades, portanto, ainda não possuem respostas definitivas para o trabalho com as novas tecnologias na formação do professor de História. É preciso registrar e organizar os saberes produzidos nesse campo para lidar com as transformações que a introdução das TDICs provocou nos diferentes espaços de ensino de História (LUCCHESI; MAYNARD, 2019).

### **A formação inicial do professor de História na Educação a Distância.**

A pandemia da Covid-19, declarada oficialmente pela Organização Mundial de Saúde, em março de 2020, impôs à humanidade novas formas de interação em quase todas as esferas sociais, em função das medidas de

**Ensino de História em experiências significativas**

isolamento social adotadas pela maioria dos países afetados. No Brasil, para atender às orientações de afastamento social, as universidades precisaram criar ou ampliar estratégias e ferramentas para o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) nas atividades cotidianas. Respaladas pela Portaria nº 343/2020 do Ministério da Educação, as instituições federais de ensino superior foram autorizadas a substituírem parte de suas ações de ensino, pesquisa e extensão por atividades remotas.

Se nos cursos presenciais a utilização das TDICs de maneira assídua se constituiu em algo que fugiu da rotina e provocou estranhamento, nos cursos realizados a distância, faz parte do cotidiano pedagógico de professores e estudantes, uma vez que a EaD é uma metodologia vinculada ao uso de meios de informação e comunicação para se efetivar. De acordo com o artigo 1º do Decreto nº 9.057 de 2017:

Considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e

avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos

A Educação a Distância despontou no ensino superior pautada no discurso de democratização do acesso e permanência de indivíduos, historicamente alijados das universidades, pela distância das instituições de ensino superior e/ou dificuldades de frequentar regularmente (e presencialmente) as aulas, dentre outros motivos de exclusão social. Aliado a essa narrativa, tem-se a demanda pela formação de professores de todas as áreas de saber, especialmente, os que estão em serviço.

A capacidade de atendimento sem a necessidade de deslocamentos constantes até as universidades, bem como de cumprir um horário diário previamente definido, são, dois dos grandes potenciais da modalidade. Essas possibilidades proporcionadas pela EaD, atualmente, têm como base o uso massivo das TDICs. Assim, embora se possa falar de uma EaD anterior às tecnologias digitais, não se pode falar de uma formação inicial em história na EaD anterior à disseminação delas.

Cabe a ressalva de que, a introdução de um novo suporte na EaD, a exemplo do rádio, não revoluciona a metodologia, mas oferece novas possibilidades ao campo (PERAYA, 2002, p. 49). Ademais, os diferentes

recursos são utilizados concomitantemente, embora ao longo do tempo possa ser observado o predomínio por um período de um ou mais recursos. No caso das TDICs, abre-se a possibilidade do uso das diferentes ferramentas por meio de um único suporte (celular, notebook, tablet) e acesso à internet.

A despeito dos intensos debates que marcaram a introdução da EaD nos cursos de formação superior, as modalidades educacionais, presencial e a distância, passaram a coexistir nas universidades públicas. A EaD, contudo, foi marcada pela ausência de conhecimento sobre seus princípios, recursos e práticas, bem como por ser o elemento “estranho” a ser incorporado pelas instituições, cujas práticas se baseavam no modelo já consolidado do presencial.

No que tange especificamente à Licenciatura em História em EaD, a intensificação do uso das tecnologias e a ausência de referências específicas que contemplassem a formação docente do historiador nessa modalidade, impuseram aos professores de história do ensino superior numerosos desafios, dentre eles a escassez de produções acadêmicas, voltadas exclusivamente para a área, que servissem como base para refletir e/ou direcionar suas ações.

A educação superior no modelo presencial tem estrutura e práticas firmadas e legitimadas nas instituições de ensino e, portanto, se constituiu como referência para a introdução da educação a distância nas universidades públicas. Peter Burke sinaliza que, quando

se trata de uma instituição consolidada, portanto, com tradições a serem seguidas por quem adentra na estrutura, a inovação é vista como uma ameaça à continuidade às práticas instituídas, o que leva à resistência aos elementos novos (2012, p. 299-300).

A legislação educacional no Brasil, que trata da EaD, indica que deve haver uma acomodação da metodologia às instituições de ensino superior, contudo, de acordo com Maria Luiza Belloni, os meios para que isso se efetive não são assegurados, o que dificultaria que os dois paradigmas educacionais se integrassem (2015). Nessa direção argumentativa, a convergência entre os modelos educacionais não é, portanto, realizada sem conflitos. Se por um lado o presencial se utiliza de meios virtuais para a mediação pedagógica em uma situação emergencial, a EaD, por sua vez, desde sua concepção é pensada para o uso das TDICs, com base nos princípios que os especialistas da área estudam. A metodologia *self-paced learning* ou “aprendizagem no próprio ritmo” é um dos exemplos de pressuposto que compõe a EaD (MENEGUELLO, 2020).

A aprendizagem individualizada só é possível porque professores e estudantes, de maneira síncrona e/ou assíncrona, utilizam recursos tecnológicos para interagir. Trata-se de um formato pedagógico, alicerçado na flexibilização de lugar e horário, em que os estudantes podem estabelecer uma rotina de estudos, de acordo com suas necessidades, salvo nos encontros presenciais obrigatórios, definidos à critério de cada instituição.

Essa flexibilidade favorece “(...)indivíduos que trabalham, em especial, mulheres, que têm dupla jornada, permitindo a conciliação entre estudo, trabalho e obrigações domésticas e familiares” (BARBOSA; CARVALHO; LÓPEZ, 2018, p. 161).

A flexibilidade de tempo e espaço, propiciada pelos recursos de informação e comunicação, impuseram alguns desafios para os sujeitos imersos na cultura digital, dentre eles o de delimitar o tempo dedicado às atividades cotidianas. Pode-se trabalhar às 3h da manhã de um domingo em plena sala de jantar ou conversar com um amigo, que esteja a muitos quilômetros de distância, numa segunda pela manhã mesmo estando no ambiente/horário de trabalho. Nessa perspectiva, o crescimento e fortalecimento da EaD, sobretudo, nas últimas três décadas, ratifica o argumento de que a educação não se desenvolve dissociada do modo de vida e produção da sociedade. As instituições de ensino têm sido impactadas com práticas de socialização que ocorrem no ciberespaço<sup>52</sup>. Todavia, Arruda (2018) alerta que:

[...] a ausência de discussões acerca das mudanças na formação inicial de professores, não só para

---

<sup>52</sup> O ciberespaço ou "rede" configura-se como o espaço material da comunicação digital, bem como por onde circulam as informações e os “navegantes” do universo digital. A cibercultura diz respeito à cultura que se desenvolve no seio do ciberespaço (LÉVY, 1999).



o uso, mas para a problematização das TICs em sua vida e na de seus alunos. Ainda que sob um olhar determinista, é observada a necessidade de mudança na escola para incorporar novos saberes acerca das TICs, mas nada é dito sobre tais discussões serem realizadas ao longo dos cursos de licenciatura, restando, após a realização dos cursos, a realização de cursos de “capacitação” de curta duração com o objetivo de aprender a utilizar um software que, no contexto de substituição tecnológica intensiva, provavelmente terá deixado de existir em poucos anos. (p. 114).

Imersos nas tecnologias digitais, fazendo uso sistemático e contínuo de diversos recursos, os estudantes da modalidade a distância desenvolvem familiaridade com o uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), plataformas de pesquisa e práticas de interação e linguagem síncrona e assíncrona. De acordo com Pedro Demo, os cursos que se desenvolvem a distância, permitem aos futuros professores, aproximarem-se de uma outra maneira de aprender (2006).

O uso no cotidiano de aprendizagem, bem como as práticas promovidas, por meio de disciplinas e outras

ações curriculares, são potencializadores de uma formação do professor de história em sintonia com as discussões que tem se processado no campo da educação e das tecnologias no ensino de história e, por conseguinte, favorece que os licenciandos façam das tecnologias digitais, objeto de análise e de aprendizagem histórica. Entretanto, o desenvolvimento de habilidades para utilização de plataformas, a exemplo do *Moodle* ou *Google Meet*, é insuficiente para uma abordagem crítica das mídias.

Nesse sentido, os cursos de licenciatura em História da EaD possuem a responsabilidade ainda maior de favorecer a interlocução entre as TDICs a área de saber de formação. Assim, o debruçar-se sobre as tecnologias precisa ser acompanhado de uma relação direta com a construção de uma noção da historiografia enquanto conhecimento que se constrói sob determinadas condições socioeconômicas, culturais e políticas e que abrange múltiplas visões a respeito da realidade social.

No conhecido texto “A formação do profissional de história e a realidade do ensino” Déa Ribeiro Fenelon (1933-2008) refletiu sobre o processo formativo do historiador, com ênfase nas concepções de História que são disseminadas nas universidades e que impactam diretamente na forma que os futuros docentes vão atuar. Embora o estudo da autora esteja situado na realidade da

década de 1980, ele nos auxilia a pensar sobre quais bases estão se constituindo os novos profissionais.

A autora realiza uma crítica bastante contundente em relação ao modelo de formação do profissional de história, uma vez que para ela a concepção das formações tende a reforçar a História, enquanto disciplina, como algo dissociado da realidade social. Essa separação é fruto da base que fundou e legitimou a disciplina histórica em meados do século XIX. Aceitar incluir a realidade, seria a negação da base de sua produção e, portanto, daquilo que lhe deu respaldo científico enquanto ciência (FENELON, 2008, p. 24)

Ainda, de acordo com Fenélon (2008), o conhecimento produzido nas universidades, dissociado da realidade social, é algo que se pretende “despolitizado e sempre intelectualizado” (p. 25-26). Aplicada essa mesma lógica nos cursos de licenciatura em História, tem-se o risco de propor processos formativos baseados em uma percepção de uma suposta neutralidade do professor.

Paulo Freire (2014) rejeita a possibilidade de uma atuação neutra do professor. Não se pode apartar a política da educação, uma vez que a prática do professor implica em assumir posições e defender pontos de vista. Desse modo “não sendo neutra, a prática educativa, a formação humana, implica opções, rupturas, decisões, estar e pôr-se contra, a favor de algum sonho e contra outro, a favor de alguém e contra alguém” (FREIRE,

2014, p. 45). Assim, mesmo dispondo de um arsenal metodológico e técnicas bem elaboradas, o profissional formado nessa perspectiva historiográfica, possivelmente, irá produzir algo que não se alinha à realidade social, uma vez que seu trabalho se assenta em modelos de análise que não dialogam com o real (FENÉLON, 2008, p. 24-25).

Nesse cenário, fica claro que a introdução de uma nova ferramenta tecnológica não implica em mudanças nos princípios basilares da historiografia, mas oferece novas possibilidades ao campo, desde que sejam inseridos aspectos do conhecimento da ciência da informação e da computação na formação do professor de História. Cabe ao historiador se colocar no debate munido do arsenal teórico-metodológico desta área fronteiriça, construído ao longo da existência da disciplina, para ampliar o debate e as potencialidades da pesquisa histórica, interconectada com as inovações tecnológicas.

No que concerne ao ensino de história, considerando-se experiências vivenciadas por um número relevante de profissionais da área, que se utilizam do aporte tecnológico e da internet, é possível se visualizar a ampliação de diferentes recursos pedagógicos e a constituição de um espaço mais criativo e viabilizado para o conhecimento histórico. Todavia, mais do que engajamento, urge alinhar o uso (e a reflexão) das tecnologias aos interesses dos “de baixo”,

**Ensino de História em experiências significativas**

dado que a inclusão digital é condição necessária para que esta relação produza seus efeitos positivos no âmbito do ensino de história.

Do contrário, não importa quão potente seja a tecnologia, o ensino não irá romper com as formas tradicionais de conceber os subalternos, inclusive, em seu processo de aprendizagem. Pois é preciso considerar que nem todos possuem acesso à internet e os dispositivos necessários para sua utilização que colabore com o campo da educação que viabilize uma relação mediadora entre as tecnologias, por uma infoinclusão, e o conhecimento histórico, na perspectiva discutida por Vilaça e Araújo (2016, p.17).

De acordo com estes autores, a sociedade funciona sob a presença das tecnologias e da internet, os indivíduos, os espaços privados, as cidades, os estados e as nações estão todos conectados experimentando diferentes formas de relações sociais entre seus usuários. As redes sociais digitais possibilitam a interação, a circulação das notícias, de opiniões e do conhecimento, a possibilidade de recepção pode ser coletiva, democratizada. Contudo, a quantidade de pessoas em processo de formação educacional participa de forma precária, ou não participa, destes avanços tecnológicos no campo da educação para o necessário desenvolvimento da sua cidadania (VILAÇA; ARAUJO, 2016, p.18)

Ninguém mais nega o processo de convergência digital na sociedade, e, portanto, na educação, dadas suas influências em todos os momentos e situações do processo de produção e aquisição de conhecimento histórico. O que se debate são as formas e ausência de condições de formação e apropriação, de uniformidade da inclusão no ensino de História. Que o profissional da história amplia seu campo de acesso às fontes e vive a democratização de acessos aos recursos didáticos digitais já é um dado, que se amplia sob as possibilidades historiográficas atuais em uma relação harmoniosa com o campo teórico e metodológico da História com a Ciência das Tecnologias. Contudo, permanece o problema de ajustes da matriz disciplinas dos cursos aos novos conhecimentos de sua área na era digital e as condições de enfrentamento da infoexclusão social e seus reflexos no campo do ensino da História.

## Referências

ALMEIDA, Fábio, Chang. **O historiador e as fontes digitais:** uma visão acerca da internet como fonte primária para pesquisas. In: *AEDOS*, n. 8, v.3, jan./jun. 2011.

APARICI, Roberto. (org). **Conectados no ciberespaço.** São Paulo: Paulinas, 2012.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. **Políticas públicas em EaD no Brasil**: marcas da técnica e lacunas educacionais. *Inclusão Social*, [S. l.], v. 10, n. 1, 2018. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4175>. Acesso em: 22 set. 2021.

BARBOSA, Rita Cristiana; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa; LÓPEZ, Alejandra Montané. Inclusão educacional, digital e social de mulheres no interior da Paraíba: uma experiência na UFPB. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 99, n. 251, p. 148-171, jan./abr. 2018.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. - 7ª ed. - Campinas/SP: Autores Associados, 2015.

BERTUCCI, Liane Maria; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. *Edward P. Thompson - História e Formação*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

**BRASIL**. *Decreto n. 9057, de 25 de maio de 2017*. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm). Acesso em: 18 de dez. 2021.

**BRASIL**. *Portaria n. 343 de 17 de março de 2020*. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário

Oficial da União. 2020 mar 18 [citado 2020 abr 10];158(53 Seção 1):39. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 18 de dez. 2021.

BURKE, Peter. **História e Teoria Social**. 3ª edição. - São Paulo: Unesp, 2012.

\_\_\_\_\_. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CASTELLS, Manuel. **Redes de Indignação e Esperança. Movimentos sociais na era da Internet**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CERTEAU, Michael. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Editora UNESP, 1999.

\_\_\_\_\_. **A História Cultural: entre práticas e Representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

\_\_\_\_\_. **O mundo como representação**. Estudos Avançados, vol.5 n.11, p. São Paulo Jan/Abr. 1991, p. 173-191. \_\_\_\_\_. **Os Desafios da escrita**. São Paulo: UNESP, 2002.

DEMO, Pedro. **Formação permanente e tecnologias educacionais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

FENELON, Déa Ribeiro. **Cultura e História Social: Historiografia e Pesquisa. Projeto História (São Paulo)**, v. 10, p. 73–90, 1993.



\_\_\_\_\_. A Formação do Profissional de História e a Realidade do Ensino. **Tempos Históricos**, volume 12, 1º semestre 2008, p. 23-35.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GALLINI, Stefania; NOIRET, Serge. La historia digital en la era del Web 2.0. *Introducción al dossier Historia digital. História Critica*, Bogotá, nº 43, p. 16-37, Ene.-Abr. 2011.

GINZBURG, Carlo. **A história na era Google/** orgs. Fernando Luís Schüller e Eduardo Wolf, Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2014.

GINZBURG, Carlo. O inquisidor como antropólogo: uma analogia e as suas implicações. In. **A Micro-história e outros ensaios**. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991. p. 203 – 214.

GRAMSCI, Antonio. Às margens da História (História dos Grupos Sociais Subalternos). In: **Cadernos do cárcere**. Volume 5: Il Risorgimento italiano e notas sobre a História da Itália. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

LE GOFF, Jacques. **Documento Monumento**. In: **História e Memória**. São Paulo: Editora da UNICAP, 1990.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

LUCA, Tania Regina de. **Práticas de Pesquisa em História**. 1. Ed., 1ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2021.

LUCCHESI, Anita; MAYNARD, Dilton C. S. *Novas Tecnologias*. IN: FERREIRA, Marieta de Moraes Ferreira; OLIVEIRA, Margarida Dias de (coord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

MALERBA, Jurandir. Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.37, n.74, 2017.

MAYNARD, Dilton Cândido Santos. **Escritos sobre história e internet**. Rio de Janeiro: Fapitec; Multifoco, 2011.

\_\_\_\_\_. **Passado eletrônico: notas sobre história digital**. *Acervo*. Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, p. 103-116, jul./dez. 2016.

MENEGUELLO, Cristina. Quem tem medo das aulas online? Três ideias sobre o ensino a distância. In: **Café História: história feita com cliques**. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/quem-tem-medo-das-aulas-online-ensino-a-distancia/>. Publicado em: 23 mar. 2020. ISSN: 2674-5917. Acesso: 31 de mai. 2021.

MONEREO, Carles; POZO, Juan Ignacio. *O aluno em ambientes virtuais*. In: **Psicologia da educação: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NETA, Olivia Moraes de Medeiros; DANTA, Lidemberg Régis Santos. **O ofício do historiador na Era Digital: entre os desafios e as potencialidades**

produzidas pelas tecnologias digitais. In: *Revista do PEMO - Práticas educativas, memória e oralidades*, vo.3, n.3, 2021.

NORA, Pierre. Entre história e memória: a problemática dos lugares. **Revista Projeto História**. São Paulo, 10, 7-28, 1993.

PERAYA, Daniel. O ciberespaço: um dispositivo de comunicação e de formação midiaticizada. In: ALAVA, S. **Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais?** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants**. *On the Horizon*, Bradford, v. 9, n. 5, p. 2-6, out. 2001.

SEVCENKO, Nicolau. **A corrida para o século XXI: no loop da montanha russa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SCOCUGLIA, Afonso, Celso. História da educação do tempo presente: bases teórico-metodológicas. **Filosofia e Educação**, v. 3, n. 1, p. 295-312, 4 jul. 2011.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa; ARAUJO, Elaine Vasques Ferreira de (Orgs.) **Tecnologia, sociedade e educação na era digital**. Duque de Caxias, RJ: UNIGRANDERIO, 2016. eBook.

## **A ESPIRAL DO ABANDONO: HIBRIDIZAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA, DARWINISMO TECNOLÓGICO E SOCIAL NO CONTEXTO PANDÊMICO DO CAPITALISMO COGNITIVO**

Amauri Junior da Silva Santos

Mairon Escorsi Valério

Oswaldo Rodrigues Junior

Renilson Rosa Ribeiro

Mais uma vez os seres humanos, desafiados pela dramaticidade da contingência, propõem a si mesmos e os seus fazeres como problemas de reflexão. O reconhecimento forçado de suas limitações e fragilidades, impostas por um patógeno revelou a necessidade de (re)significar as práticas nos mais diversos campos de atuação da sobrevivência coletiva. Na esfera educacional, por exemplo, o afastamento social, causado pela pandemia do novo coronavírus, impulsionou a adoção do ensino à distância para que as atividades escolares não fossem interrompidas.

No Brasil, em todos os estados da federação, a suspensão de aulas foi realizada a fim de conter o avanço da crise sanitária. De acordo com o relatório da Organização das Nações Unidas (ONU), *Juventude e COVID-19: impactos sobre empregos, educação, direitos e bem-estar mental*, 191 países determinaram o fechamento de escolas e universidades. A decisão atinge em média 1,6 bilhão de crianças e jovens.

**Ensino de História em experiências significativas**

A transição forçada para a educação digital acabou tornando-se uma urgência quando o ensino presencial foi suspenso. Diversas escolas precisaram imediatamente implementar mudanças para o ensino remoto emergencial. Contudo, o impacto dessas inovações é desproporcionalmente sentido pela comunidade escolar. A situação é ainda mais severa para os estudantes que vivem em países onde há grandes lacunas no acesso à Internet e a disponibilidade de equipamentos e, por vezes, até de espaço e acompanhamento em casa.

Nesse sentido, a pandemia descortinou de forma violenta um universo de necessidades e problemáticas decorrentes da virtualização dos processos educativos mediados pelo uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) em uma sociedade global. Embora o assunto não seja realmente novo, a chegada e a proliferação acelerada do novo coronavírus foi um fator decisivo, de aceleração de um futuro que parecia apenas um horizonte de expectativas.

O uso massivo das TDICs para estabelecer uma educação de funcionamento remoto não faz desaparecer as principais indagações referentes aos processos de ensino e aprendizagem, mas os complexificam dentro de uma nova plataforma. Desse modo, como refletir sobre essas novas condições do processo educativo para que o estudante seja nele um agente ativo nos processos de ensino e aprendizagem capaz de desenvolver o pensamento argumentativo, crítico, a comunicação e a

colaboração – em um novo cenário de desafios da sociedade em rede cujo foco é a potencialização da capacidade cognitiva?

Diante do imperativo da contingência pandêmica surge a proposta da hibridização do ensino visando possibilitar uma educação personalizada através do uso das TDICs, em que se mescla momentos presenciais e virtuais, mas ainda com o objetivo de desenvolver a autonomia intelectual do estudante, foco atual das atividades educativas a fim de atender as demandas por criatividade e inovação de um sistema de trabalho cada vez mais imaterial cujos fins circulam em torno das modalidades do novo capitalismo cognitivo que emergiu nas últimas décadas do século XX. Nesse sentido, um dos objetivos centrais dessa nova modalidade de educação e que pode ser acelerado nesse processo de virtualização forçada da educação é acentuar a capacidade de trabalhar e compartilhar conhecimento utilizando as mídias digitais como vetores. Um cenário que por um lado atualiza a educação diante da importância das novas plataformas digitais para toda a lógica produtiva e cognitiva do atual sistema capitalista, mas que, por outro, diminui a centralidade do professor no processo educativo, assumindo cada vez mais um papel de mediador e orientador do processo, alterando significativamente as modalidades anteriores de uma educação disciplinar estruturadas nas relações presenciais face a face. Esse programa de hibridização visa reconfigurar o modelo de ensino que conhecemos,

**Ensino de História em experiências significativas**

aprofundando suas tendências mais recentes acentuando o uso de metodologias ativas combinando-as com as ferramentas digitais, sem perder de vista o foco no cognitivismo criativo e voltado para a inovação, foco da educação pós-moderna.

Estabelece-se assim, uma afinidade entre uma lógica de capitalismo cognitivo, do neoliberalismo e o crescimento do uso das TDICs. Sem dúvida no centro está a construção de um sujeito com maior potencial cognitivo, aquilo que é chamado de transição do biopoder para o *noopoder*; do foco na disciplina do corpo para o foco no exercício intelectual, na potencialização da atividade criativa e de inovação a serviço do mercado. Tal modalidade também reinsere a política pública da educação em função da concepção neoliberal de um estado mínimo, onde a privatização dos serviços educacionais vai se dar numa modalidade cada vez mais doméstica dos processos educativos, encolhendo assim, a esfera pública, ou pelo menos a virtualizando.

É certo que as dificuldades e resistências frente ao uso das tecnologias aplicadas à educação se constituem como impeditivos a esse movimento de mudança, contudo, a maior ameaça a efetivação desse novo modelo reside na exclusão digital. Embora desde 2011 a ONU tenha declarado o acesso à internet um direito humano, a exclusão pode se dar por variados motivos como, por exemplo, financeiros (dificuldade de compra

ou aluguel de equipamentos, dispositivos e serviços de banda larga); infra estruturais (carência de oferta de serviços digitais pelo poder público ou pela iniciativa privada); cognitivos (capacitação, escolarização e faixa etária do sujeito, que podem dificultá-lo a dominar a tecnologia). Ou seja, marcadores diferentes para um mesmo fenômeno: a desigualdade social. Desse modo, fica a reflexão necessária de intelectuais, acadêmicos e pesquisadores da educação sobre os impactos desse processo – em sua forma e conteúdo – nas regiões periféricas do sistema capitalista global cujo descompasso com os centros mais dinâmicos e integrados são abissais.

E é precisamente calcado nesse último marcador (cognitivo) que emerge de forma acentuada um discurso que não apenas naturaliza a assimetria social como também a considera justificável. Nesse caso, o profissional ou estudante, que não conseguir se adaptar ao uso das novas tecnologias será facilmente substituído por outro mais capacitado, seguindo numa perspectiva conhecida como “darwinismo tecnológico”. Um movimento de “seleção natural” visto como necessário diante das aceleradas mudanças que o sistema de ensino é submetido no contexto de desenvolvimento técnico-científico informacional.

Longe de estabelecer um prognóstico preciso das mudanças que esse momento enseja, o presente trabalho objetiva analisar criticamente a implementação



acelerada e, por vezes, problemática do modelo híbrido de ensino nos tempos pandêmicos em conformidade com um projeto de educação a serviço do capitalismo cognitivo que ignora desigualdade social e fortalece as assimetrias entre centros e periferias, a partir de sua lógica de “darwinismo tecnológico” que acentua a exclusão de docentes e discentes fragilizados diante das emergentes e vertiginosas transformações do universo escolar. Ainda, pensar sobre os impactos da hibridização no ensino de História.

Para atingir tal propósito, o ensaio está estruturado em três partes: a primeira que visa contextualizar a educação na contemporaneidade e o papel das TDICs nesse contexto, a segunda, que a luz a da primeira, busca refletir sobre os impactos do processo de hibridização e virtualização do ensino em nossa realidade periférica utilizando para tanto o conceito de darwinismo tecnológico e social, e a terceira, que procura identificar os impactos desses processos no ensino de História.

Nesse sentido, defendemos como tese que as dificuldades enfrentadas pelos docentes em se ajustar às novas metodologias ativas resultam de dois fatores. O primeiro diz respeito a uma falha estrutural do sistema de formação continuada e da própria infraestrutura tecnológica das instituições de ensino para viabilizar a educação à distância. O segundo fator está associado o contexto pandêmico que exige uma resposta rápida e enérgica para mitigar os problemas que atingem à

**Ensino de História em experiências significativas**

educação. No entanto, a aceleração dessa mudança necessária pode se processar em termos nem sempre muito éticos.

Cabe ainda frisar que acreditamos na importância de uma mudança estrutural no sistema de ensino a fim que este possa responder às necessidades materiais e subjetivas do seu tempo, contudo essa mudança precisa ser realizada de uma maneira que possa equalizar inovação e equidade ao reconhecer a diferença e a desigualdade social como chave-estruturante desse movimento. Nessa perspectiva, reconhecemos o desafio em analisar, em tempo real, um fenômeno que ainda está sendo rascunhado, porém consideramos ser fundamental suscitar a reflexão, afinal somente quando desafiados pela dramaticidade da contingência é que nos compelimos a refletir sobre nós mesmos e nossos fazeres como problema de investigação. Portanto, ponderar sobre essas questões, fundamenta a produção de diálogos racionais e prospectivos capazes de fornecer os meios para a promoção de um projeto de inovação inclusivo.

### **Fetichização tecnológica, neoliberalismo e capitalismo cognitivo.**

A consolidação da revolução informacional e a instalação de uma era digital a partir dos anos 1970 no mundo ocidental possibilitou que em algumas concepções apressadas as tecnologias digitais fossem encaradas como panaceia, seguindo a linha da

fetichização da tecnologia e até de uma grande autonomia humana diante do trabalho nos moldes da era industrial que permitiria uma maior potencialização da capacidade e felicidade humana nessa sociedade pós-industrial, como quis apontar o sociólogo italiano Domenico de Masi (2000).

A compreensão das relações espaço-tempo e a difusão mais eficaz e democrática da circulação de informações e conhecimento – pela internet, porexemplo – foi encarada como inevitável caminho de progresso à luz de concepções meta-históricas modernasdo princípio da modernidade, remodelada e ressignificada nos termos da sociedade pós-moderna. Deste modo, as TDICs proporcionariam – ao lado da robótica e automação no setor produtivo – a construção de uma aldeia global, democrática, integrada em suas cadeias produtivas e capaz de partilhar conhecimentos de forma horizontal, em favor de gradativo e constante projeto de emancipação humana via tecnologia.

Para sociólogo espanhol Manuel Castells (2001), a internet, produto dessa revolução tecnológica, e um dos símbolos da cultura dessa chamada Sociedade Informacional não se apresenta como uma simples “tecnologia da comunicação”, mas como uma ferramenta fundamental direcionada à produção e à difusão da informação. Segundo Castells (2001, p. 21):

[...] uma cultura feita de uma crença tecnocrática no progresso dos seres

humanos através da tecnologia, levado a cabo por comunidades de hackers que prosperam na criatividade tecnológica livre e aberta, incrustada em redes virtuais que pretendem reinventar a sociedade e materializada por empresários movidos a dinheiro nas engrenagens da nova economia.

O que Castells chama atenção é a profunda conexão entre a ascensão da Era Informacional e o Novo Capitalismo<sup>53</sup>. Trata-se de fenômenos gêmeos, imbricados um no outro. No final dos anos setenta, no contexto mundial, tem início a ascensão do neoliberalismo, ideologia política que defendeu um retorno aos valores centrais do liberalismo no âmbito econômico. Por essa razão defendia um programa de estado mínimo e a maximização do livre mercado em todo setor produtivo e organizativo do mercado. Nesse sentido, barreiras de regulação, impostos e taxas e políticas sociais patrocinadas pelo estado, passaram a

---

<sup>53</sup> O conceito é de Richard Sennett, mas se refere ao conjunto de alterações estruturais no capitalismo contemporâneo posterior aos anos 1970. Outros conceitos são correlatos e complementam a definição apontando especificamente para a cultura (capitalismo cognitivo, modernidade líquida, pós-modernidade), para a economia e a política (neoliberalismo), para a constituição de uma lógica específica de poder e controle dos corpos (sociedade de controle).

serem vistos como entulhos keynesianos que seriam empecilhos ao crescimento econômico e ao aquecimento das economias ocidentais.

Entretanto, o neoliberalismo era a expressão política de uma transformação mais profunda no sistema capitalista ocidental, daquilo que David Harvey identificou como sendo a transição de um modelo fordista de organização (focado na produção, no salário pró-rata dos trabalhadores, na divisão do trabalho a partir dos lugares fixos da linha de montagem, na estocagem dos produtos, nas grandes fábricas dos distritos industriais, na massa de operários indo e vindo, das lutas sindicais marcada pelas grandes greves, dos capitães das fábricas, no taylorismo como ciência reguladora da relação tempo-produção, da disciplina como cultura social, da ética protestante do trabalho, das narrativas do *self made man*, da ideia de carreira de longo prazo, etc.) para um modelo de acumulação flexível (baseado no consumo, no salário por mérito e por bonificações produtivas, na ideia de equipes de trabalho e de trabalhadores flexíveis, na substituição da administração pela gestão, pelo influxo do marketing, da inovação tecnológica como necessidade de sobrevivência e conquista de mercado, da desterritorialização produtiva, da substituição da grande fábrica por pequenas unidades produtivas espalhadas por países pobres com defasagem de legislação trabalhista, pela substituição da fábrica pela empresa high-tech onde o foco é o design e estratégias de conquista de mercado em locais elitizados,

do desaparecimento da luta fabril e sindical cada vez mais enfraquecida, pelo sistema toyotista de produção, pelo sistema *just-in-time* que opera na lógica do consumo e anti-estoque, pela fim da ética protestante do trabalho substituída pela lógica de prazer do consumo imediato, pelo fim da ideia de carreira, pela desregulamentação das relações de trabalho e uberização da economia, pelo fim do foco na disciplina deslocada para mecanismos de controle, desaparecimento dos capitães da indústria convertidos agora em acionistas integrados pelo mercado de ações e desterritorializados fisicamente, ascensão das celebridades e decadência do *self made man...*).

Segundo Veiga Neto e Saraiva (2009, p.189),

Como mostrou Foucault (2008a), o neoliberalismo apresenta deslocamentos importantes em relação ao liberalismo inventado no século XVIII. A diferença mais marcante que aqui nos interessa seria que, enquanto no liberalismo a liberdade do mercado era entendida como algo natural, espontâneo, no sistema neoliberal a liberdade deve ser continuamente produzida e exercitada sob a forma de competição. O princípio de inteligibilidade do liberalismo enfatizava a troca de mercadorias: a liberdade era entendida como a

possibilidade de que as trocas se dessem de modo espontâneo. O princípio de inteligibilidade do neoliberalismo passa a ser a competição: a governamentalidade neoliberal intervirá para maximizar a competição, para produzir liberdade para que todos possam estar no jogo econômico. Dessa maneira, o neoliberalismo constantemente produz e consome liberdade. Isso equivale a dizer que a própria liberdade se transforma em mais um objeto de consumo.

Essa grande transformação processual do capitalismo de tipo fordista para o de acumulação flexível, pós-moderno e líquido implicou, como já adiantado nos exemplos acima mencionado, numa alteração ampla da cultura no mundo capitalista. Novos valores, normas, comportamentos e subjetividades passaram a expressar uma nova racionalidade.

Nesse processo a própria instituição escola, passa por processos de adequação ao conjunto das novas expectativas demandadas pelos sujeitos no novo capitalismo. Nascida no século XVIII, a escola moderna era uma instituição disciplinar por excelência, voltada para a construção de corpos dóceis e úteis. Seu formato, como um controlato disciplinar tinha muito mais relação com a sujeição e conformação comportamental que com

busca por autonomia, espaços de liberdade ou contestação da ordem estabelecida. Em *Vigiar e punir*, Michel Foucault apontou que a disciplina no interior da instituição educacional não se restringia ao corpo, pois ali também ocorria a submissão dos conhecimentos à disciplina institucional, isto é, a escolarização dos saberes. A disciplinarização consistia numa operação histórica de organização, classificação, depuração e censura dos conhecimentos, de modo que a operação normalizadora atingia além dos corpos, mas os próprios conhecimentos a serem ensinados. A escola disciplinar não distinguia entre corpo e conhecimento, praticando a moralização de ambos na medida em que seu objetivo era produção do sujeito sujeitado.

Entretanto, a sociedade disciplinar tão bem analisada por Foucault sofreu os efeitos das transformações históricas e do advento de um capitalismo de novo tipo. A escola foi aos poucos deixando de ter seu foco na constituição de corpos dóceis e úteis para uma sociedade industrial e organizada pelo aparato estatal e as instituições disciplinares para a formação de indivíduos mais conformados às demandas desta nova forma estrutural do capitalismo. Para Gilles Deleuze (1992, p. 219),

Foucault situou as sociedades disciplinares nos séculos XVIII e XIX; atingem seu apogeu no início do século XX. Elas procedem à organização dos grandes meios de



confinamento. O indivíduo não cessa de passar de um espaço fechado a outro, cada um com suas leis: primeiro a família, depois a escola (“você não está mais na sua família”), depois a caserna (“você não está mais na escola”), depois a fábrica, de vez em quando o hospital, eventualmente a prisão, que é o meio de confinamento por excelência. É a prisão que serve de modelo analógico [...] Foucault analisou muito bem o projeto ideal dos meios de confinamento, visível especialmente na fábrica: concentrar; distribuir no espaço; ordenar no tempo; compor no espaço-tempo uma força produtiva cujo efeito deve ser superior à soma das forças elementares. [...] Mas as disciplinas, por sua vez, também conheceriam uma crise, em favor de novas forças que se instalavam lentamente e que se precipitariam depois da Segunda Guerra mundial: sociedades disciplinares é o já não éramos mais, o que deixávamos de ser.

Conforme delineado anteriormente, esse capitalismo pós-moderno que ainda precisa da disciplinarização do corpo, passa a demandar de forma

**Ensino de História em experiências significativas**

crescente cada vez mais a capacidade intelectual. A demanda mercadológica e competitiva do capitalismo por inovação gera uma pressão estrutural por criatividade. Corpos dóceis e úteis não bastam, são insuficientes. É preciso organizar uma estrutura ampla, em rede, facilitada pelos meios de comunicação e informação afim de potencializar a capacidade criativa, intelectual que atenda a grande demanda por inovação. Essa demanda está relacionada com o deslocamento da ênfase na produção (modernidade sólida) para a ênfase no consumo (modernidade líquida). Passa a ser relevante, portanto, ter elementos que constantemente façam vencer a competição pela conquista dos consumidores. Passa a ser esse o novo eixo de organização da vida econômica, social, política e cultural.

Segundo Lazzarato (2006), o que importa é inovar, é criar novos mundos porque, consumir na pós-modernidade é pertencer a um mundo. E esse pertencimento deve ser o mais fugaz possível, pois na sociedade de consumidores a concorrência para a captura da atenção é ininterrupta e incessante. A empresa, instituição simbólica desse novo capitalismo, não produz mercadorias, cria mundos, pois é a catalisadora da inovação e da invenção. É justamente por isso que entre as atividades mais importantes e características da empresa, destacam-se a pesquisa e o desenvolvimento, a comunicação e o marketing, a concepção e o *design*.

Desse modo, o capitalismo de novo tipo reconfigura as exigências primordiais na configuração dos sujeitos nas relações de trabalho. A demanda pelo trabalho intelectual aumenta e a criatividade intelectual passa a ser prioridade. Esse novo tipo de trabalho que foca na alma e no seu poder criativo, Lazzarato e Negri (2001) denominaram trabalho imaterial. Para esses autores trata-se de um trabalho intangível, que não está mais localizado, esquadrihado e nem refém de um “cartão de ponto” ou de uma fixa jornada de trabalho. Nessa nova modalidade de trabalho, o tempo produtivo e o tempo do lazer se confundem. Entretanto, o modelo do trabalho imaterial não se restringe à empresa e às atividades de produção intelectual, antes chega ao chão de fábrica e reorganiza também a atividade do operário, que deve ser um sujeito flexível, capaz de ser realocado em funções diversas dentro da fábrica.

O advento do trabalho imaterial trouxe consigo novas modalidades de controle da produtividade do trabalhador. Nesse sentido, nos antigos modelos disciplinares e tayloristas – de fixidez, controle do tempo, atenção voltada à produção – foram alterados. A comunicação entre os trabalhadores, antes vista como entrave à produtividade e ameaça de organização da resistência política grevista, passou a ser uma necessidade. O trabalho imaterial pressupõe a cooperação entre os cérebros, estabelecendo uma lógica de compartilhamento em rede interconectada. A mobilização do cérebro faz com que a vigilância sobre o

corpo vá perdendo importância. As metas, índices, gráficos e coeficientes regulam a atividade cognitiva. Como o aprisionamento corporal para o trabalho perde espaço, o controle sobre o tempo de trabalho se acentua por meio das TDICs, capazes de alcançar o trabalhador a qualquer momento onde quer que esteja. Como aponta Richard Sennett (2003, p. 68): “Os trabalhadores, assim, trocam uma forma de submissão ao poder — cara a cara — por outra, eletrônica”. Nesse sentido, as TDICs passam a desenvolver um duplo papel que precisa ser destacado: o de instrumento facilitador da interconexão entre cérebros, plataforma essencial de viabilização rápida do cognitivismo como principal capital produtivo, mas, ao mesmo tempo, mecanismo sofisticado de controle sobre essa atividade.

Deste modo, como característica fundamental de nossa contemporaneidade que também se apresentam no campo da educação, está a conciliação entre o cognitivismo e as TDICs. O ciberespaço, por exemplo se constitui como locus apropriado para toda a lógica de inovação e avanço criativo que comprime as relações de espaço e tempo, facilitando o fluxo das trocas de informação e comunicação e interconectando setores díspares do processo produtivo, mas cuja integração de cadeia e etapas é cada vez mais essencial. Por outro lado, são mecanismos de controle da atividade criativa. As reuniões on-line, o cronograma de trabalho, a dependência coletiva de trabalho em equipe estabelece outro modelo de disciplina no trabalho, que não mais os

do velho taylorismo: mas uma disciplina cognitiva. A interiorização dessa lógica disciplinar cerebral, criativa e focada na inovação passa a ser uma demanda educacional. Para tanto a autonomia intelectual e a autodisciplina cognitiva devem ser a matéria básica da constituição das subjetividades dos educandos.

Nesse sentido, as pedagogias ativas que vislumbram criar indivíduos críticos, criativos e autônomos se adequam com perfeição. A própria hegemonia ideológica dessa concepção pedagógica no sistema educacional do mundo ocidental após a segunda metade do século XX foi um dos pilares dessa transformação.

Portanto, quando abordamos a questão da hibridização do processo educativo, estamos identificando o avanço de um modelo educacional que atende à demanda de constituição de sujeitos com alta disciplina cognitiva, autônomos o suficiente para cada vez menos dependerem das velhas instituições disciplinadoras do corpo como a escola moderna. Isso não significa um progresso nos termos de uma libertação como imaginaram as grandes narrativas tecnológicas fetichistas de emancipação da modernidade. Antes representa um processo de transformação dos modos de sujeição e subjetivação dos indivíduos de acordo com a mudanças estruturais no capitalismo contemporâneo. Ônus e bônus acompanham essas novas modalidades.

## **A realidade periférica: darwinismo tecnológico-darwinismo social**

Entretanto, essas tendências precisam ser discutidas a luz da realidade nacional. No caso do Brasil, quais são os impactos dessas transformações? Tal pergunta abre um leque de possibilidades analíticas para o trabalho de acadêmicos, intelectuais e grupos de pesquisa cujas temáticas orbitam em torno desses temas.

No entanto, gostaríamos de presunçosamente apontar algumas questões que nos parecem evidentes. A primeira delas é que numa sociedade extremamente hierárquica e piramidal como a brasileira, o processo de hibridização da educação deve ser confrontado com a profunda desigualdade social. Os bolsões de extrema pobreza e falta de acesso à internet, por exemplo, são entraves concretas para que o processo seja um fenômeno pleno. Segundo recente reportagem do jornal Estado de Minas (29 de abril de 2020):

Quatro em cada cinco lares brasileiros já têm acesso à internet. No entanto, o País ainda tem um contingente importante de excluídos digitais: 45,960 milhões de pessoas, cerca de 25% de toda a população com 10 anos ou mais de idade, não utilizaram a rede no período de referência do

levantamento Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Tecnologia da Informação e Comunicação (Pnad Contínua - TIC) de 2018, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A reportagem explica algumas nuances destes excluídos digitais, como baixa renda e população em áreas rurais com dificuldade estrutural de inclusão digital. De qualquer modo, trata-se de um contingente populacional significativo que está completamente fora dessa lógica híbrida do capitalismo cognitivo.

Entretanto, além dos excluídos digitalmente, é preciso discutir a questão em torno da qualidade de inclusão digital dos que estão com pleno acesso às plataformas digitais, seja por meio de celular, notebooks, computadores, tablets, etc. O sociólogo Jessé de Souza, a partir das concepções de sociedade e poder disciplinar de Michel Foucault e *habitus* de Pierre Bourdieu analisa as formas de sujeição construídas na modernidade que levam a internalização de determinados valores, base instituinte da hierarquia social. Para Souza (2015, p. 202):

A sociedade e todos nós em alguma medida desprezamos – ou temos “pena”, o que é apenas o outro lado da moeda de quem não merece nossa admiração nem respeito –

quem não é disciplinado, autocontrolado, e que não incorporou na sua economia emocional aquelas qualidades emocionais e psíquicas que formam o “cidadão digno” e o “trabalhador útil”.

Apesar da tendência ideológica para naturalizarmos as disposições para o comportamento criado a muito custo pela “sociedade disciplinar” – como disciplina, autocontrole, o pensamento prospectivo onde o futuro é mais importante que o presente, além da capacidade de concentração indispensável para o sucesso escolar e no mercado de trabalho – essas características são constructos sociais fundamentais para estabelecer a linha divisória de inclusão ou exclusão dentro da sociedade capitalista. Jessé de Souza destacou que a ausência ou presença desses elementos é que estabelece o corte entre “batalhadores” e a “ralé brasileira”. Os primeiros detêm disciplina, autocontrole e pensamento prospectivo e mesmo nas condições de trabalhadores e explorados, minimamente são inseridos no sistema capitalista. Os últimos, apresentam déficit em relação a estas características. Por diversas razões sociais são o refugio da sociedade disciplinar e apresentando a ausência destes elementos estão condenados a uma exclusão brutal da dignidade social. Segundo Jessé de Souza (2015, p. 205):



Afinal, é a ausência de incorporação dos modernos capitais impessoais, tanto econômico quanto cultural, que reduz o indivíduo dessa classe a “corpos” que são vendidos “enquanto corpos” a baixo preço, para serviços desvalorizados. Esses serviços, tipicamente, desvalorizados são divididos em sujos e pesados para os homens reduzidos a energia muscular e serviços domésticos e sexuais para mulheres, também reduzidas a corpos que não incorporaram conhecimento útil nos mercados competitivos.

O que nos interessa sobremaneira nessa questão é a existência de uma estrutura periférica, dependente, colonialista, racista e profundamente desigual da sociedade brasileira que impede o acesso de grandes contingentes populacionais às características comportamentais básicas (disciplina, autocontrole e pensamento prospectivo) para sua inserção mínima na vida social. De que modo, nessa realidade, as tendências mais agressivas do capitalismo cognitivo que demandam não somente corpos dóceis e úteis, mas sujeitos criativos e flexíveis pode impactar?

A naturalização da disciplina é uma plataforma básica para que o capitalismo cognitivo possa se desenvolver. Apesar do deslocamento de ênfase, do corpo para o cérebro, no capitalismo cognitivo a disciplina, o autocontrole e o pensamento prospectivo continuam a ser matéria-prima essencial. Não mais nos termos da era fordista-taylorista, mas nos moldes das demandas do trabalho imaterial, do trabalhador flexível, da exigência pela inovação, pela criatividade.

Numa lógica educacional cada vez mais híbrida, as qualidades subjetivas essenciais para a inserção na lógica do capitalismo cognitivo só fazem crescer, dando continuidade aos mecanismos de exclusão de enormes contingentes populacionais. A ralé brasileira, para repetir o termo de Jessé de Souza continuará a margem. Mesmo se tiver o acesso às plataformas digitais (algo que nessa realidade atual não ocorre) estão condenadas a usá-las fora das exigências educativas do capitalismo cognitivo. O autocontrole, a disciplina e o pensamento prospectivo seguem como *conditio sine qua non* para uma educação cada vez mais digitalizada.

Em tempos pandêmicos, as dificuldades derivadas de uma exigência apolínea dessas qualidades geraram um quadro generalizado de estresse, esgotamento, exaustão cerebral. O elevado grau de autonomia individual, autodisciplina e pensamento prospectivo exigido pela educação a distância, por meio do uso das plataformas digitais, traz à tona uma realidade complexa

que tende a reproduzir a lógica de exclusão muito mais que surgir como panaceia da utopia de um novo mundo digital.

A implantação de um processo de virtualização do ensino como resposta rápida e imediata diante das exigências da situação pandêmica certamente contribui muito mais para o aprofundamento do abismo que separa aqueles grupos sociais que já estão inseridos na lógica cognitivista do processo educativo e que por sua inserção social são dotados de disciplina, autocontrole e pensamento prospectivos em detrimento dos grandes contingentes que estão e permanecerão emergem desse processo, consolidando assim uma espiral que aprofunda as desigualdades, desperdiça massa crítica e intelectual e condena vidas humanas a uma lógica de estratificação social perversa na base da pirâmide social da sociedade pós-moderna.

No contexto da realidade periférica do capitalismo cognitivo, o processo de hibridização do ensino implementado nos tempos pandêmicos gera aquilo que denominamos como uma lógica de darwinismo tecnológico, em que aqueles cujas bases de constituição subjetiva lhes possibilitam a inserção nessa nova realidade são catapultados para diante na espiral evolutiva dos meios e instrumentos virtuais de aprendizagem enquanto os que não detém essas condições são abandonados e deixados para trás nesse processo.

**Ensino de História em experiências significativas**

Desse modo, o processo de hibridização do ensino diante de uma realidade tão profundamente desigual combina-se de modo perverso com o darwinismo social inerente à estruturação das sociedades periféricas. Como o processo de hibridização ocorre sem uma política pública inclusiva adequada de inserção e promoção das classes subalternizadas no contexto do capitalismo cognitivo, a discrepância das respostas diante de um processo que exige muito mais autonomia intelectual conduzirá inevitavelmente à naturalização em forma ideológica da sua inferioridade.

Nesse sentido é que o darwinismo tecnológico se combina de modo perverso com o darwinismo social, naturalizando a desigualdade de oportunidade e acesso em termos de inferioridade cognitiva. Combina-se perversamente que os abandonados de uma estrutura social profundamente desigual, seja em sua maioria também os deixados para trás no processo de inserção dos modelos educativos nas formas virtualizadas. Toda a lógica de virtualização pressupõe plataformas digitais, excelente internet, consciência do uso do notebook, tablete ou celular em função do processo educativo (não para o lazer), ambiente adequado de silêncio e concentração, autodisciplina para autonomamente o discente ali se estabelecer e realizar o solicitado. Essa estrutura nem de longe atinge a denominada *ralé brasileira*. Nem a estrutura física, muito menos a subjetiva – disciplina, autocontrole e pensamento prospectivo. Segundo Jessé de Souza (2015, p. 206),

**Ensino de História em experiências significativas**

O fator fundamental ligado ao problema discutido acima é o não aprendizado de habilidades e capacidades fundamentais para a apropriação de capital cultural de qualquer tipo. No relato de vários de nossos informantes não faltou a presença da instituição escolar. No entanto, era comum a observação de que, quando crianças ficavam fitando o quadro-negro durante horas sem nada aprender. Com a repetição desse tipo de relato, que nos desconcertou no começo, aprendemos a perceber que o problema em jogo era a ausência da incorporação afetiva da “capacidade de se concentrar”, algo que os indivíduos de classe média tendem a perceber como “habilidade natural”, como se simplesmente nascêssemos com ela, como acontece com a capacidade de enxergar ou ouvir.

[...]

A capacidade de concentração pressupõe tanto disciplina da vontade, quanto autocontrole e pensamento prospectivo. Não é fácil, nem natural, e depende também de estímulos e exemplos, além de um contexto social

propício. O que as classes privilegiadas recebem desde o nascimento são as “armas” necessárias para a competição diária por todos os bens e recursos escassos. Os “excluídos” entram desarmados nessa luta.

Neste caso, as crianças dessa classe chegam já como perdedoras à escola, enquanto as de classe média ou as de elite chegam como vencedoras. O que a instituição escolar disciplinar moderna tentava exercer, de modo insuficiente e ineficiente, era a inculcação dessa lógica – disciplina e autocontrole – de um modo autoritário e cotidiano através do mecanismo de vigiar e punir. No processo de hibridização e virtualização do ensino, essa função é totalmente abandonada. As classes excluídas são lançadas a sua própria sorte, transformados em corpos indóceis e inúteis cujo controle social deve descambar aceleradamente para formas policiais de contenção social. Nas palavras de Jessé de Souza (2015, p. 207):

A instituição escolar pública – cada vez mais precária no Brasil e crescentemente também nos países avançados – passa a ser marcada pela “má fé” institucional [...] no sentido que prometem a redenção dessa classe pela educação, enquanto na verdade, permitem transformar com o carimbo do

Estado e anuência de toda a sociedade, o abandono social em “culpa individual” de alunos supostamente “burros e preguiçosos.

A culpabilização dos excluídos pelo seu próprio fracasso reproduz ideologicamente o darwinismo social como explicação simples, fácil e presente no senso comum inclusive dos próprios excluídos. A subjacente lógica meritocrática do pensamento liberal alivia as consciências da perversidade social de produção coletiva da exclusão e do abandono. Neste contexto, qualquer proposta de hibridização e virtualização do ensino acelera essa espiral do abandono social, pois nem o esforço disciplinar massivo, uma promessa da escola moderna presencial, é mais um objetivo. Trata-se de uma lógica de desistência do projeto disciplinar e civilizador da modernidade numa acomodação perversa da aceitação do abandono massivo na pós-modernidade.

Tudo isso, sem dúvida combinado com a doutrina neoliberal no qual o estado abre mão do processo civilizador moderno delegando a novos mercados privados a lógica de contenção social dos milhões de corpos abandonados e deixados para trás, enquanto apenas uma fração da sociedade segue inserida devidamente no capitalismo cognitivo, pois suas condições subjetivas construídas no período de socialização familiar lhe dá disciplina, autocontrole e pensamento prospectivo suficiente para ser cada vez

mais autônomo, crítico, flexível, inovador, intelectual. É urgente a necessidade de repensarmos todo esse processo sem cair na fetichização da inexorabilidade do processo de virtualização e hibridização da educação que, se concretizada na atual realidade periférica, acelerará a espiral do abandono.

### **A hibridização do ensino de História: perspectivas e possibilidades**

Refletindo sobre o processo de transformação radical de paradigma das mídias digitais, o filósofo sul-coreano Byung-Chul Han (2018, p. 65) parece antever as condições de trabalho no contexto pandêmico:

A liberdade da mobilidade se inverte na coação fatal de ter de trabalhar em todo lugar. Na era das máquinas, o trabalho, simplesmente por causa da imobilidade das máquinas, era delimitável em relação ao não trabalho. O local de trabalho, ao qual era preciso se dirigir por conta própria, se deixava separar claramente dos espaços de não trabalho. Hoje essa delimitação é completamente suprimida em algumas profissões. O aparato digital torna o próprio trabalho móvel. Todos carregam o trabalho consigo como um depósito de



trabalho. Assim não podemos mais escapar do trabalho.

Dessa forma, o contexto pandêmico acelerou e operou na concretização da era do trabalho imaterial e inescapável. Este processo foi acompanhado por professores e estudantes de História, que se viram diante da transformação das suas casas, em escolas. Se a escola, pensada como instituição disciplinar operava sob o signo do controle e da disciplina, a escola “híbrida” assume os pressupostos do desempenho e da vigilância. O resultado dessa disrupção educacional parece ter sido trágico em nosso país, que mantém uma alta exclusão digital.<sup>54</sup>

Diferentes pesquisas corroboram o argumento de que o ensino híbrido em um país desigual apenas aprofunda as desigualdades sociais. A pesquisa “Perda da Aprendizagem na Pandemia” realizada pelo Instituto Ensino e Pesquisa (Insper) em parceria com o Instituto Unibanco demonstrou que apenas 36% dos estudantes entrevistados conseguiu acompanhar as atividades remotas. Na mesma direção, o relatório da Unicef *Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: Um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na Educação* identificou que no mês de novembro de 2020, mais de 5 milhões de estudantes de 6 a 17 anos estavam excluídos dos processos educacionais no Brasil. Para além dos

---

<sup>54</sup> De acordo com dados da pesquisa TIC-Domicílios, 50% das famílias da classe E (que tem renda total de até um salário-mínimo) não possuem acesso a internet.

efeitos gerais, pretendemos esboçar um diagnóstico das implicações da pandemia para o ensino de História.

À primeira vista, o contexto pandêmico gerou uma grande produção no campo do ensino de História. Um simples busca no google acadêmico utilizando os termos “Ensino de História e pandemia” devolveu 34.900 resultados. Dentre os produtos identificados foi possível notar uma grande profusão de artigos e textos apresentados em eventos realizados nos anos de 2020 e 2021. A tônica fundamental dos trabalhos são os “relatos de experiência”, que se propõe a narrativizar as vivências de docentes e discentes no contexto pandêmico.

Procurando compreender uma parcela dessa produção selecionamos para análise dez artigos sobre a temática “Ensino de História e pandemia” para este estudo. A seleção se utilizou da métrica da própria plataforma “Google Acadêmico” a partir da “Classificação por relevância”. Essa classificação leva em consideração as citações e visualizações das produções. O quadro a seguir indica os dados básicos das produções analisadas:

### Quadro 1 – Produções analisadas

<b>AUTOR(A)</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>FORMATO</b>	<b>PUBLICAÇÃO</b>	<b>ANO</b>
Maria de Lourdes L. Macedo; Jocyléia Santana dos Santos; Rafael Machado Santana.	Narrativas do ensino de história em tempos de pandemia, Palmas, Tocantins	Texto completo publicado em anais de evento	XI Encontro Perspectivas do ensino de História	2020
Alinne Grazielle Neves Costa	Aventuras e desventuras do ensino remoto de história em tempos de pandemia com alunos e alunas do ensino fundamental II em uma escola privada 4.0	Texto completo publicado em anais de evento	XI Encontro Perspectivas do ensino de	2020
Ricardo Figueiró Cruz; Aline Leal da Silva	Cine debate: a manutenção do ensino de história em tempos de pandemia	Texto completo publicado em anais de evento	XI Encontro Perspectivas do Ensino de História	2020
Cristiano Nicolini; Kênia Érica Gusmão Medeiros	Aprendizagem histórica em tempos de pandemia	Artigo publicado em periódico	Estudos históricos	2021
Olmaro Paulo Mass; Pedro Almeida da Silva	O ensino de história para o desenvolvimento do pensamento autocrítico	Artigo publicado em periódico	Revista Opinião Filosófica	2021

**Ensino de História em experiências significativas**

Derick Domiciano; Ilisabet Pradi Krames; Marcel Oliveira de Souza; Sabrina Silva Campos	O ensino de história diante dos discursos negacionistas e revisionistas no contexto da pandemia: desafios e possibilidades	Artigo publicado em periódico	Fronteiras - Revista Catarinense de História	2021
Odair de Souza; Patrícia de Freitas	Ensino de História e temas sensíveis em tempos de pandemia: dilemas e (im)pertinências	Artigo publicado em periódico	Fronteiras - Revista Catarinense de História	2021
Mônica Paula de Sousa Martins; Rosana Paulo de Sousa	Ensino de história: estudos domiciliares em tempos de covid-19	Artigo publicado em periódico	Olhar de Professor	2020
Vítor Lins Oliveira	O ofício do historiador nos tempos da pandemia do Coronavírus	Capítulo publicado em livro eletrônico	Educação Contemporânea - Volume 18 – História	2021
Sonia Wanderley; Giselle Nicolau	Aprender História em tempos de pandemia: Aprendizado escolar e cultura histórica	Texto completo publicado em anais de evento	XI Encontro Perspectivas do Ensino de História	2020

Fonte: pesquisa dos autores (2021)

A análise dos tipos de produções permite identificar a preponderância dos artigos publicados em periódicos (5), seguidos pelos textos completos apresentados em eventos científicos (4) e capítulos de

**Ensino de História em experiências significativas**

livros (1). Interessante notar a concentração no caso do evento, no XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, realizado em formato remoto no ano de 2020 e nos periódicos, na revista *Fronteiras* (2), que promoveu um dossiê intitulado “Ensino de história em tempos de pandemia”.

Após a leitura inicial dos textos optamos pela análise dos resumos<sup>55</sup>. Para isso, construímos um corpus textual que foi codificado utilizando o Iramuteq<sup>56</sup>. Privilegiamos a análise estatística e de similitude. Com a primeira, intencionamos identificar as principais formas textuais presentes nos resumos. Na análise de similitude procuramos observar a relação estabelecida entre as formas encontradas. Por fim, criamos uma nuvem de palavras utilizando o *software*.


Na análise estatísticas é possível explorar as formas textuais ativas e suplementares. Neste texto, interessam as formas ativas, que permitem identificar alguns padrões temáticos:

---

<sup>55</sup> O artigo “Muito mais do que uma hashtag, vidas negras importam”: Ensino de História e Pandemia publicado no periódico Palavras Abertas em 2021, apesar de constar como 8º na classificação do Google Acadêmico sobre a temática foi excluído do corpus de análise por não conter o resumo.

<sup>56</sup> Iramuteq é um software livre ligado ao pacote estatístico R para análises de conteúdo, lexicometria e análise do discurso. Foi desenvolvido pelo Laboratoire d'Études et de Recherches Appliquées en Sciences Sociales da Universidade de Toulouse.

Tabela 2 – Análise estatística dos resumos

Forma	Freq. 	Tipos
ensino	30	nom
história	26	nom
como	14	adv
pandemia	14	nom
remoto	9	adj
reflexão	8	nom
aluno	7	nom
escola	7	nom
social	7	adj
apresentar	6	ver

Fonte: Iramuteq.

Percebemos na codificação estatística dos resumos a prevalência do ensino e da história como formas textuais mais presentes. Também observamos a presença do advérbio como, seguido pelas formas relacionadas ao contexto pandêmico: pandemia, remoto. Mais abaixo aparecem reflexão, aluno, escola, social e apresentar.

Diante do exposto, identificamos que os textos têm como preocupação o “como” ensinar História no contexto da pandemia. As formas parecem indicar uma preocupação metodológica com o fazer em um contexto pandêmico. Também destacamos a forma reflexão, que parece sugerir que os textos se propõem a pensar sobre. Essa característica pode estar relacionada ao fato de os professores-pesquisadores estarem produzindo um conhecimento sobre um evento que está acontecendo.

**Ensino de História em experiências significativas**

Ou seja, a ausência de afastamento entre sujeito e objeto parece “impedir” uma perspectiva mais analítica sobre o fenômeno.

A análise de similitude devolveu o seguinte gráfico:

Gráfico 1



Análise de similitude dos resumos

Fonte: Iramuteq

Na análise de similitude identificamos três eixos: ensino, história e pandemia. Cada um deles associado a um conjunto de formas específicas. No caso do ensino identificamos as formas: mudança, remoto, escola, processo, pensar, fundamental, refletir, momento,

**Ensino de História em experiências significativas**

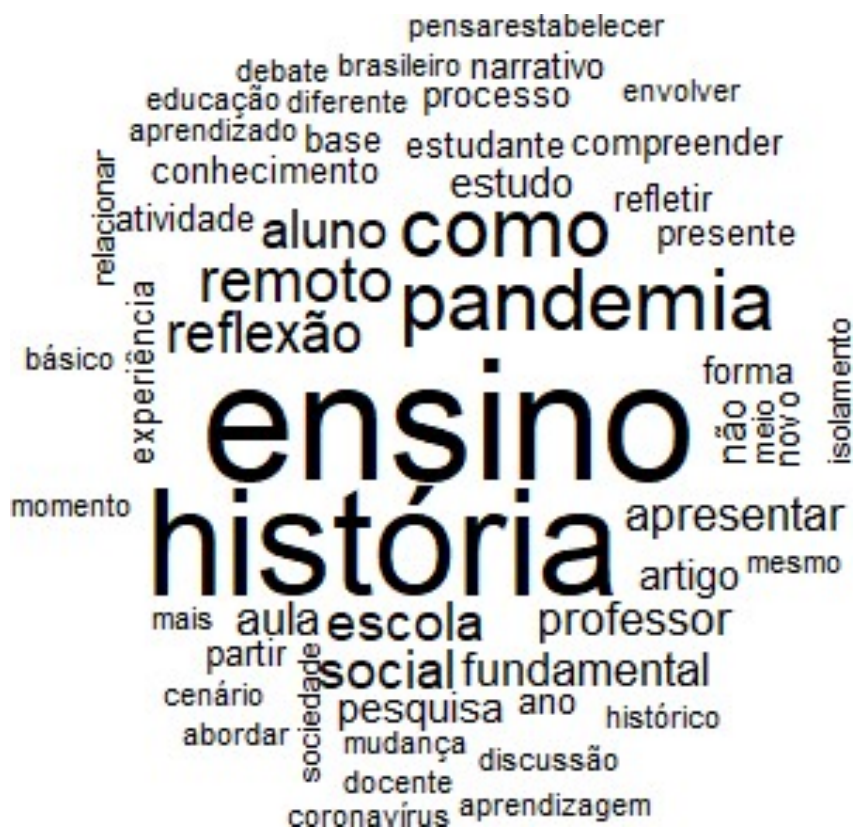
estudante, reflexão. Dessa forma, identificamos a compreensão de que o contexto pandêmico provocou mudanças na relação de ensino caracterizadas pelo formato remoto, que precisam ser pensadas e refletidas a partir dos estudantes. A preocupação parece evidenciar a compreensão de que o modelo remoto aprofundou as desigualdades de aprendizagem, conforme as pesquisas indicam.

No eixo história identificamos a presença das formas: professor, artigo, sociedade, pesquisa, forma, relacionar, docente, presente, novo, cenário, envolver, aula, brasileiro. Assim, observamos a compreensão de que há um novo cenário para a docência proveniente da pandemia, que exige do docente a pesquisa.

No eixo pandemia observamos as formas: social, aluno, coronavírus, experiência, narrativo. A associação das formas social e aluno parece sugerir uma preocupação com os resultados das experiências didáticas no contexto pandêmico, corroborando a compreensão de mudança e de necessidade de novas práticas. A nuvem de palavras gerada devolveu os seguintes resultados:



Gráfico 2 – Nuvem de palavras gerada a partir dos resumos



Fonte: Iramuteq.

Novamente destacamos, conforme análise estatística, a ênfase no ensino de história e nos termos aluno, remoto, reflexão, como pandemia, escola e social. Assim, compreendemos que os artigos analisados demonstram com clareza a preocupação com as

**Ensino de História em experiências significativas**

transformações provocadas pelo contexto pandêmico e os seus impactos sociais na escola e nos estudantes.

Além das pesquisas já realizadas com centralidade no ensino de História durante a pandemia, cabe registrar os trabalhos de catalogação de fontes para a pesquisa desenvolvidos neste contexto. Destacamos o trabalho do Centro de Humanidades Digitais da Unicamp em parceria com o Laboratório de Ensino de História e Educação (LHISTE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Coordenado pela pesquisadora Marcella Albaine Farias da Costa, o Coronarquivo – Educação na imprensa online, a partir das perguntas “o que aconteceu com o campo educacional? Que polêmicas se manifestaram? Que estratégias de enfrentamento foram observadas?” disponibilizou um banco de dados que permite a pesquisa sobre educação e ensino de história no Brasil durante a pandemia. Fazem parte do corpus documental 119 registros online de notícias, editoriais, colunas e textos sobre educação na pandemia publicados na imprensa nacional.

O exemplo do Coronarquivo – Educação na imprensa online nos permite novamente visualizar a preocupação dos professores-pesquisadores com as mudanças provocadas pela pandemia. Dessa forma, a constituição de um arquivo digital disponível online tem como objetivo justamente possibilitar o aprofundamento das pesquisas que procurem compreender de forma mais aprofundada e analítica essas transformações.

## **Considerações finais**

Desde a década de 1970 o neoliberalismo, entendido como conjunto de mecanismos de “racionalização da existência” (DARDOT; LAVAL, 2016) vem promovendo mutações no capitalismo. Dentre elas, no campo econômico, a mudança do trabalho material para o imaterial e as transformações nas lógicas de dominação vem contribuindo para a constituição de novas formas de subjetivação.

Esse processo de transformações foi aprofundado e acelerado pelo advento da internet, que nos anos 1990 contribuiu para a configuração do chamado “capitalismo informacional” (CASTELLS, 2001). Neste modelo, a circulação de informações e de capitais parece ganhar formas ilimitadas ocupando todo o espaço da vida.

No campo educacional as transformações configuraram o capitalismo cognitivo, que tem nos princípios de desempenho e otimização os seus verdadeiros mantras. Neste modelo, professores são substituídos pelos “coachings” com o objetivo de formar sujeitos mais preocupados com a performance, do que com o conteúdo.

A pandemia Covid-19 decretada pela Organização Mundial da Saúde – OMS em março de 2020 acelerou e aprofundou essas transformações ampliando os fossos

que separam os “herdeiros” da “ralé brasileira”<sup>57</sup>. Os efeitos dos processos de hibridização da educação são evidentes nas pesquisas já realizadas. O aumento da desigualdade, o abandono e a “seleção natural” foram as consequências legadas pelos quase dois anos de pandemia.

No campo do ensino de História, as preocupações com as desigualdades educacionais aprofundadas pela pandemia geraram um aumento na produção de trabalhos sobre a temática, todos preocupados com os impactos sociais do ensino remoto. Também colaboraram para essa reflexão os arquivos digitais construídos a partir de propostas preocupadas com os efeitos da pandemia.

Destacamos a necessidade de aprofundarmos as pesquisas e estudos, principalmente aqueles(as) que envolvam os estudantes, protagonistas dos processos de exclusão observados no contexto de ensino remoto. Ainda identificamos a importância de os professores/historiadores se engajarem nas lutas políticas do seu tempo. Neste contexto, destacamos as propostas de ampliação do modelo remoto na formação de professores.

---

<sup>57</sup> Nesta passagem fazemos uma referência aos conceitos do sociólogo francês Pierre Bourdieu e do sociólogo brasileiro Jessé de Souza.

Em dezembro de 2019 foi publicada a Portaria nº 2.117, que trata da oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. A portaria ampliou de 20 para 40 a porcentagem da carga horária que pode ser oferecida em formato EaD.

Neste ano de 2021, o Ministério da Educação lançou o Reuni Digital: Plano de Expansão da EAD nas IES públicas federais. A proposta, se aproveita de uma demanda justa por ampliação de vagas no Ensino Superior público, meta do Plano Nacional da Educação aprovado em 2014, para sugerir a necessidade de ampliarmos o ensino remotos nas IES, desconsiderando a desigualdade econômica que assola o país. Ainda apresenta propostas para lá de controversas como a creditação de horas cursadas via Cursos Massivos Online (MOOCs) ampliando os processos de plataformização do trabalho educacional.

Diante dessas políticas públicas, nos parece fundamental recuperarmos a capacidade de organização e resistência historicamente marcadas no campo do ensino de História. Somente com a mobilização e participação efetiva dos professores/historiadores conseguiremos construir outros amanhãs para o ensino de História.

**Ensino de História em experiências significativas**

## Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para o consumo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

COSTA, Alinne Grazielle Neves. Aventuras e desventuras do ensino remoto de história em tempos de pandemia com alunos e alunas do ensino fundamental II em uma escola privada 4.0. **Anais do XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História**, Online, 2020. Disponível em:

[https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epoh2020/1605548588\\_ARQUIVO\\_1fa1f45efa8f49dbc9671e23e9360c32.pdf](https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epoh2020/1605548588_ARQUIVO_1fa1f45efa8f49dbc9671e23e9360c32.pdf). Acesso em 15 set. 2021.

CRUZ, Ricardo Figueiró; DA SILVA, Aline Leal. Cine debate: a manutenção do ensino de história em tempos de pandemia. **Anais do XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História**, Online, 2020. Disponível em:

[http://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/analysis/19/epeh2020/1606615151\\_ARQUIVO\\_0fd0bb9d2161b628c6499ac57e48655a.pdf](http://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/analysis/19/epeh2020/1606615151_ARQUIVO_0fd0bb9d2161b628c6499ac57e48655a.pdf) Acesso em :15 set. 2021

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Trinta e Quatro, 1992.

DE SOUZA, Odair; FREITAS, Patricia. Ensino de História e temas sensíveis em tempos de pandemia. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, n. 37, p. 118-133, 28 jul. 2021

DOMICIANO, Derick Douglas.; KRAMES, Ilisabet Pradi.; DE SOUZA, Marcel Oliveira; CAMPOS, Sabrina Silva. O ensino de história diante dos discursos negacionistas e revisionistas no contexto da pandemia. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, n. 37, p. 45-60, 28 jul. 2021.

**O ESTADO DE MINAS**. Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/economia/2020/04/29/internas\\_economia,1142936/internet-chega-a-4-em-cada-5-lares-diz-ibge-excluidos-digitais-somam.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/economia/2020/04/29/internas_economia,1142936/internet-chega-a-4-em-cada-5-lares-diz-ibge-excluidos-digitais-somam.shtml). Acesso em: 9 jan. 2021.

GALVÃO, Alexander; SILVA, Gerardo; COCCO, Giuseppe. **Capitalismo Cognitivo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HAN, Byung-Chul. **No enxame**: perspectivas do digital. Petrópolis: Vozes, 2018.

LAZZARATO, Maurizio. **As revoluções do capitalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LAZZARATO, Maurizio; NEGRI, Antonio. Trabalho imaterial. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MACEDO, Maria de Lourdes L. SANTOS, Jocyléia Santana dos; SANTANA, Rafael Machado. Narrativas do ensino de história em tempos de pandemia, Palmas, Tocantins. **Anais do XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História**, Online, 2020. Disponível em: [https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epeh2020/1606321655\\_ARQUIVO\\_f8503ce4533142b68532a6d3eaa67bf9.pdf](https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epeh2020/1606321655_ARQUIVO_f8503ce4533142b68532a6d3eaa67bf9.pdf) Acesso em 10 set. 2021.

MARTINS, Mônica Paula de Sousa; SOUSA, Rosana Paulo de. **Ensino de história**: estudos domiciliares em tempos de Covid-19. Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-5, 2020.

MASS, Olmaro Paulo; SILVA, Pedro Almeida da. O ensino de história para o desenvolvimento do pensamento autocrítico. **Opinião Filosófica**, v. 12, p. 1-15, 2021.



NICOLINI, Cristiano; MEDEIROS, Kênia Érica Gusmão. **Aprendizagem histórica em tempos de pandemia. Estudos históricos.** Rio de Janeiro, V. 34, N. 73, P. 281-298, MAI./AGO. 2021.

OLIVEIRA, Vitor Lins. O ofício do historiador nos tempos da pandemia do Coronavírus. In: GONÇALVES, Maria Célia da Silva; JESUS, Bruna Guzman de (Org.). **Educação Contemporânea** – v. 18 – História. Belo Horizonte: Poisson, 2021, p. 7-13. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Maria-Celia-Da-Goncalves/publication/352769369\\_Educacao\\_Contemporanea\\_-\\_Volume\\_18\\_-\\_Historia/links/60d74bd792851ca9448cdab1/Educacao-Contemporanea-Volume-18-Historia.pdf#page=7](https://www.researchgate.net/profile/Maria-Celia-Da-Goncalves/publication/352769369_Educacao_Contemporanea_-_Volume_18_-_Historia/links/60d74bd792851ca9448cdab1/Educacao-Contemporanea-Volume-18-Historia.pdf#page=7) Acesso em: 15 set. 2021.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. **Educação e Realidade.** Porto Alegre, v. 34 (2), p. 187-201, mai./ago. 2009.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter.** Lisboa: Terramar, 2003.

SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo.** Rio de Janeiro: Record, 2006.

SOUZA, Jessé. **A tolice da inteligência brasileira.** São Paulo, LeYa, 2015.

VARGAS, Cláudio Pellini. Educação líquida? O método EAD e o virtualismo no contexto educacional: um diálogo com Zygmunt Bauman. Instrumento: **R. Est. Pesq. Educ.** Juiz de Fora, v. 13, n. 1, jan./jun. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18709>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

WANDERLEY, Sonia; NICOLAU, Giselle. Aprender História em tempos de pandemia: Aprendizado escolar e cultura histórica. **Anais do XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História**, Online, 2020. Disponível em: [https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epeh2020/1606783686\\_ARQUIVO](https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epeh2020/1606783686_ARQUIVO).

## **PROBLEMATIZANDO A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: CRÍTICAS CULTURAIS E PÓS- COLONIAIS ÀS TEORIAS DE JÖRN RÜSEN**

Fernando Bagiotto Botton

### **Introdução**

Nesse breve e ensaístico capítulo nos concentraremos na tarefa de problematizar as teorias de Jörn Rüsen no tocante à questão da razão e da consciência histórica. Nosso percurso argumentativo inicia tratando da recepção de seus escritos no Brasil, compreendendo um período de ampliação constante de suas influências. Logo após buscaremos desvendar alguns elementos contextuais acerca da produção e concepção das noções de razão e consciência histórica, nosso objetivo com isso é compreender as raízes oitocentistas dessa filosofia idealista, historicista e pragmática. Por fim, traremos uma análise de alguns argumentos do autor à luz da crítica pós-colonial, evidenciando que sua teoria não é passível de ser tomada como universal, já que, está sempre vinculada culturalmente a suas interpretações e raízes contextuais.

**Ensino de História em experiências significativas**

O lugar de fala desse texto, parte da nossa experiência de formação de docentes vivenciado no programa/rede de pós-graduação profissional ProfHistória, que objetiva formar professores-mestres de história atualmente atuantes nas redes de ensino, especialmente público, do Estado do Piauí. Nas atividades de orientação, bancas e leituras do referido programa, detectamos uma crescente, quase unânime, apropriação e em alguns casos massificação do emprego dos conceitos de Rüsen enquanto chaves-mestras para todo tipo de pesquisa/contexto. Nos questionamos se a utilização massificada de seus conceitos realmente enriquece os estudos de ensino de história ou se acaba permitindo uma apropriação acrítica de fundamentos teóricos para pesquisas em ensino de história.

### **Recepção das teorias de Rüsen no Ensino de História brasileiro.**

Pelo menos desde a primeira década do século XXI a recepção de Rüsen no Brasil cresce em progressão geométrica, suas propostas e temáticas foram absolutamente bem recebidas e incorporadas nas discussões/práticas sobre ensino de história. Tal detecção foi comprovada com alguns dados que pudemos extrair de outras pesquisas relacionadas,

**Ensino de História em experiências significativas**

destacamos os importantíssimos trabalhos de Silmária Reis dos Santos (2020) e Wilian Barom (2012) (2015), sendo a primeira mais crítica e o segundo mais adscrito à teoria de rüseniana. O que podemos constatar a partir da pesquisa de ambos é uma constante ampliação do emprego e uso dessas teorias em contexto nacional:

a partir de um recorte de 2001 a 2010, encontrou-se a totalidade de 75 artigos, 37 dissertações, 14 teses e 1 monografia. Quando atentamos isoladamente para as teses, dissertações e monografias, registrou-se uma amostragem de 64,1% de produções realizadas nos programas graduação e pós-graduação em História, e 34% nos programas de pós-graduação em Educação (...) Estendendo o recorte a 2015, temos os seguintes dados: 562 artigos, 75 dissertações, 28 teses e 2 monografias. (BAROM, 2015, 225-226).

Tais números demonstram a ampliação dessa abordagem, o que pode ser ainda mais comprovado nas

**Ensino de História em experiências significativas**

pesquisas e produtos do ProfHistória, que em seu repositório digital apresenta 58 trabalhos que citam formalmente o nome de Rüsen em seus resumos. Se ampliarmos a busca por “consciência histórica”, conceito mais utilizado do autor, o número sobe para 91 dissertações, produzidas apenas dentro o quadriênio de 2016 a 2020<sup>58</sup>. Também nas disciplinas de Teoria da História, obrigatória no referido programa, encontramos uma hegemonia de citações. Segundo levantamento feito pelos historiadores Temístocles Cezar e Márcia Gonçalves a propósito do I Congresso Nacional do ProfHistória, constatou-se que os textos de Rüsen foram os mais presentes dentre todas as referências de todos os conteúdos programáticos das disciplinas de Teoria da História. Apenas nos anos de 2016 a 2020 as citações abundaram, bem como a quantidade de textos. Abaixo segue a lista das obras mais referenciadas e suas respectivas instituições e anos de leitura:

RÜSEN, Jorn. História Viva. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UnB, 2007. UNEMAT 2018 / UNESPAR /

---

<sup>58</sup> Todas as referidas dissertações podem ser acessadas pelo site: <https://profhistoria.com.br/articles?page=2&sort=title%3AASC&terms=consci%C3%Aancia+hist%C3%B3rica>

UNIFAP 2019 / UNIFAP 2017-18 / UNIRIO 2016 / UFSC 2019 / UNICAMP 2016 / UFSC 2018 / UFPA / UFSM 2019 / UNICAMP 2019 / UFRN 2019

RÜSEN, Jorn. Razão Histórica. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001. UNEMAT 2018 / UNESPAR / UNIFAP 2019 / UNIFAP 2017-18 / UNIRIO 2016 / UFSC 2019 / UNICAMP 2016 / UNEMAT 2019 / UFSC 2018 / UFF / UFRJ 2018 / UFSM 2019 / UFRRJ 2018 / UNICAMP 2019 / UFRN 2019

RÜSEN, Jorn. Reconstrução do Passado. Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: UnB, 2007. UNEMAT 2018 / UNESPAR / UNIFAP 2019 / UNIFAP 2017-18 / UNIRIO 2016 / UFSC 2019 / UNICAMP 2016 / UFSC 2018 / UFSM 2019 / UNICAMP 2019

/ UFRN 2019 (CEZAR;  
GONÇALVES, 2019, p. 36).

Percebemos que a trilogia *Teoria da História* (2001) (2010a) (2010b) são os textos mais citados nas aulas do programa, demonstrando um esforço de assimilação do cerne de sua teoria. Nesse sentido é marcante a presença de Rüsen como uma leitura praticamente incontornável para os pesquisadores de ensino de história, quase todos os programas utilizam seus textos como bibliografias primárias. Mas quais seriam os motivos para tanta aceitação em cenário brasileiro?

Em primeiro lugar, temos que concordar com a pesquisa de Silmária Reis dos Santos (2020) quando constata o engajamento ativo de um grupo de intelectuais brasileiros que se esforçou para traduzir, publicar e incorporar as teorias de Rüsen no cenário teórico nacional. Pode-se citar nomes como René Gertz e Astor Dihel no Rio Grande do Sul, Maria Auxiliadora Schmidt e Luís Fernando Cerri no Paraná e Estevão Rezende Martins em Brasília. De forma interessante, o cerne de sua recepção se estabeleceu no sul do Brasil, sendo posteriormente ampliado para regiões como norte e nordeste.

**Ensino de História em experiências significativas**



Porém, não se trata apenas da questão intelectual, a própria teoria rüseniana possui características intrínsecas que permitiram sua boa aceitabilidade no cenário intelectual brasileiro. A rigidez conceitual é um dos principais atrativos, já que toda estrutura argumentativa de suas teses promete à história e seu ensino um status de solidez epistemológica, sendo seus pressupostos considerados indispensáveis não apenas à teoria do conhecimento, mas como indispensável à vida prática das pessoas. Dessa forma, a disciplina histórica que no fim do século XX passava pelos solavancos dos questionamentos linguísticos, da dificuldade de estabelecer verdades sólidas e do questionamento de legitimidade enquanto forma universal de narrar as culturas apresenta-se, novamente, com seu contorno tradicional e disciplinar intocado, garantindo-se enquanto conscientizadora e orientadora das vidas no decorrer do tempo. Esse último também de grande impacto, garantiu à história a possibilidade de transitar entre teoria acadêmica e prática cotidiana, já que desde sua matriz Rüsen comparte o mundo entre esfera da práxis e o universo teórico-acadêmico. A revalidação da importância da história e a garantia imaculada de seus pressupostos mais tradicionais enquanto epistemologicamente válidos, apesar das impactantes críticas pós-estruturalistas, pós-coloniais, pós-modernas e linguísticas garantiu grande simpatia teórica pelos

**Ensino de História em experiências significativas**

pressupostos das reflexões de Rüsen no Brasil, já que permitia encontrar um fundamento fácil para o estudo e ensino da disciplina: a saber, permitir que os discentes alcancem suas consciências históricas, conseguindo formas de orientação temporal, situando-se nos fluxos temporais de passado-presente-futuro.

Mas há outro elemento de vital importância que tornou tal teoria um marco de reflexão contemporânea, trata-se de sua disposição para refletir o ensino de história a partir das premissas epistemológicas da história, e não da pedagogia ou da psicologia cognitivista. Nesse sentido, sua proposta se tornou absolutamente relevante pelo fato de permitir que se pensasse na educação histórica enquanto fundamentada a partir dos pressupostos da própria história, dando novos horizontes de expectativas aos historiadores e renovando o interesse pela área didática da história, tradicionalmente relegado à inferioridade frente à área da pesquisa. Dessa forma amplia-se o alcance das reflexões didáticas, questão absolutamente necessária na academia brasileira que tradicionalmente marcava um fosso divisório entre as pretensamente altas pesquisas acadêmicas e o chão-de-escola (BAROM, 2015).

Porém, alguns teóricos defendem que a ampliação da recepção dessa teoria no Brasil não foi acompanhada pelas apreciações críticas que ela poderia

receber. Nesse sentido são bastante significativas as conclusões de Silmária Reis dos Santos que realizou um levantamento praticamente integral das traduções e publicações acerca de Rösen no Brasil:

Os resultados da nossa análise em resenhas, prefácios, posfácios, dossiês de revistas, em torno de suas obras, evidenciam esse olhar introdutório, de apresentação e de contribuição do pensamento teórico do autor, sem apontamento para qualquer crítica construtiva entre os(as) principais comentadores(as) e divulgadores(as) (SANTOS, 2020, p. 59).

Em geral ressaltam-se as contribuições de Rösen para a reflexão teórica brasileira, sem haver apropriação crítica ou adaptação a essas “transferências de saberes”, que segundo Helenice Rodrigues é um fenômeno bastante complexo uma vez que:

Sabe-se que nesse processo de tradução, ou seja, de reapropriação de um texto,

ocorrem transformações e deformações. Assim, quando um livro, uma teoria, uma tendência estética, ultrapassam as fronteiras (espaciais, temporais e virtuais) entre espaços culturais distintos, sua significação, subtendida por seu contexto (intelectual e histórico), modifica-se pelo simples fato da defasagem (em geral, temporal) da transferência. Logo, os objetos de análise são os mais distintos possíveis: os processos de seleção, de mediação, de recepção, de mestiçagem, de tradução, de migração, de intercâmbio etc (RODRIGUES, 2010, p,208)

Portanto, as consequências dessas traduções foram pouco mensuradas ou estrategicamente empregadas em nome da tentativa de uma tradução praticamente literal, acrítica, ou a mais próxima da originalidade possível. Isso não significa que esse viés apropriativo não tenha se desenvolvido, quando lemos alguns textos absolutamente partidários da teoria e da conceituação de

Rüsen, tal como *Ensino de história e consciência histórica: Implicações didáticas de uma discussão contemporânea* de Luís Fernando Cerri (2011), podemos encontrar reflexões sobre o terceiro-mundismo, Comissão da Verdade, Lei da Anistia, Nova História Inglesa, dentre outras temáticas nunca abordadas por Rüsen. Isso faz com que haja uma saudável apropriação de suas teorias de maneira adaptada às realidades nacionais. Nesse sentido consideramos que a leitura de Cerri não é heterodoxa, antes de tudo plural, o que garante sua adscrição ao projeto amplo da consciência histórica sem perder de vista as particularidades brasileiras e latino-americanas. Se o autor possui sensibilidade política e teórica para realizar adaptações ou apropriações da teoria rüseniana para contextos nacionais, outros pesquisadores já tiveram maior dificuldades com esses procedimentos, segundo Silmara Reis dos Santos:

Foram poucas as pesquisas que abordaram as premissas fundacionais da didática da história rüseniana ligadas, intrinsecamente, ao pensamento historicista e iluminista, e as que abordaram, trataram, diretamente, apenas da questão

“humanista”, sem citar essas duas escolas teóricas como plano de fundo desta questão. Em linhas gerais, as pesquisas ratificam o pensamento de J. Rüsen, sem nenhum adendo construtivo à sua teoria (SANTOS, 2020, 77-78)

Ou seja, percebemos, que muitas das interpretações acerca da teoria rüseniana apresentam propensão para uma aceitação automática, sem ter a consciência de que junto dela há diversos pressupostos político-epistemológicos embutidos e amalgamados que são parte integrante dessas formulações, tais como os valores historicistas, humanistas, colonialistas e modernos da tradição filosófica alemã oitocentista.

### **Razão e consciência histórica: raízes oitocentistas das teorias de Rüsen**

Levantamos alguns elementos importantes a serem tomados em consideração no estabelecimento de uma apropriação ativa, e não passiva da teoria de Rüsen. O principal deles, a nosso ver, refere-se à necessidade de historicizar e referenciar os conceitos-chave, especialmente “razão” e “consciência histórica”. Por mais que Rüsen amplie muito tais concepções a partir de sua trilogia fundamental (2001) (2010a) (2010b), é

importante retomarmos, junto com José Carlos Reis a historicidade de tais conceitos.

Podemos remeter à filosofia idealista de Hegel, especialmente a partir de suas *lições sobre a filosofia da história universal* de 1837 em que se estabelece o conceito de *razão*:

Mediante o conhecimento especulativo, comprova-se que a razão – ficamos com essa expressão sem discutir a relação e a ligação com Deus –, a substância como força infinita, é em si mesma a matéria infinita de toda forma de vida natural e espiritual, e também a forma infinita a realização de seu próprio conteúdo. A substância é, pois, aquilo através do qual e no qual toda realidade tem seu ser e sua existência. Ela é a força infinita, porque a razão não é tão impotente a ponto de ser apenas um ideal, um simples dever-ser, que não existiria na realidade, mas que se encontraria quem sabe onde, por exemplo, nas

cabeças de alguns homens. Ela é o conteúdo infinito, toda essência e verdade, a própria matéria que ela fornece à elaboração de sua própria atividade, pois ela não carece, como o ato finito, de materiais externos e meios dados que lhe ofereçam alimentos e objetos. Ela se nutre de si mesma, é o seu próprio pressuposto, e o seu objetivo é o objetivo final absoluto. Assim, ela própria realiza sua finalidade e a faz passar do interior para o exterior, não apenas no universo natural, mas também no universo espiritual – na história universal. Tal ideia é o verdadeiro, o eterno, a potência pura e simples, que se manifesta no mundo e somente ela se manifesta, sua honra e magnificência: eis o que a filosofia demonstra, como dissemos, e aqui se pressupõe



demonstrado (HEGEL, 2008, p. 17)

Hegel é muito enfático na totalidade desse conceito de razão, trata-se de um universal que serviria de fundamento útil a todo eixo de verdade, tal como uma essência divina. Trata-se de uma substancialidade impassível a comprovações ou leituras empíricas exteriores uma vez que se autossustentada em sua coerência interna e infinita. A *razão* possui um caráter inquestionável uma vez que se justifica enquanto um sustentáculo moral à contextualidade de sua época. Segundo José Carlos Reis:

Hegel expressa o ponto de vista europeu sobre a história da humanidade. Ele justifica as ações expansionistas europeias e a luta pela unificação da Europa e da História universal. [...] Para nós, as reflexões de Hegel sobre a história não são uma “verdade filosófica”, metafísica, da história universal em si, da humanidade em si, mas uma “verdade histórica”, surgida do interesse de um povo em uma determinada época. A sua

interpretação da história é extremamente relevante não como “verdade absoluta”, mas como “pensamento único” do homem ocidental contemporâneo, orientando suas ações e repercutindo fortemente sobre a legislação e as produções culturais. As ações militares do Ocidente têm seu discurso de justificativa em Hegel [...] o Ocidente se representa da forma mais potente e radicaliza sua conquista do mundo. (REIS, 2013, p. 70-71).

José Carlos Reis não mede palavras para atestar o caráter eurocêntrico e etnocêntrico do conceito de *razão*, tal como formulado por Hegel e seguido por toda tradição historicista, e neo-historicista, que lhe deu sequência. A razão não pode se autojustificar como uma verdade última já que registra o modo de pensar do europeu, e justifica toda expansão colonialista oitocentista uma vez que institui uma dicotomia valorativa: separa aqueles que possuem razão, daqueles que são desprovidos dela. O resultado disso é a pura expressão de um racismo teórico em que o pensamento

formulado nos moldes europeus é considerado racional, enquanto todas as reflexões de outros povos são consideradas irracionais, indigno de ser consideradas como verdades.

A própria disciplina histórica é fruto desse tipo de visão racista/colonialista pois, toma como “Universal” a história dos povos euroasiáticos, deixando todas as demais vivências e experiências mundiais a serem interpretadas pela antropologia enquanto etnologia, ou o pensamento de povos primitivos, não-evoluídos e originários. Que precisam ser tutelados pela ciência e racionalidade europeus para que assim possam ascender à um estágio de civilização (QUIJANO, 2005).

Pelo mesmo sentido, o conceito de razão se afirma num contexto iluminista em nome de um *cógito* cartesiano em que se concebe um sujeito do conhecimento que a partir do pensamento estaria na base da própria existência, para além da experiência corporal:

A razão não é somente uma secularização da idéia de “alma” no sentido teológico, mas uma mutação numa nova id-entidade, a “razão/sujeito”, a única entidade capaz de conhecimento “racional”, em relação à qual o

“corpo” é e não pode ser outra coisa além de “objeto” de conhecimento. Desse ponto de vista o ser humano é, por excelência, um ser dotado de “razão”, e esse dom se concebe como localizado exclusivamente na alma. Assim o “corpo”, por definição incapaz de raciocinar, não tem nada a ver com a razão/sujeito. Produzida essa separação radical entre “razão/sujeito” e “corpo”, as relações entre ambos devem ser vistas unicamente como relações entre a razão/sujeito humana e o corpo/natureza humana, ou entre “espírito” e “natureza”. Deste modo, na racionalidade eurocêntrica o “corpo” foi fixado como “objeto” de conhecimento, fora do entorno do “sujeito/razão” (QUIJANO, 2005, p. 12-13).

O que o pensador decolonial nos desvela com essa passagem é justamente a percepção de que os povos que

se autoadscrevem ao uso líquido da racionalidade – marcadamente europeus – valorizam os caracteres do espírito/alma (*geist*) em detrimento àqueles povos – oriundos especialmente do eixo sul do mundo – que utilizam a corporalidade como forma privilegiada de expressão filosófico-cosmológica-existencial (OYĚWÙMÍ, 2002). Nesse sentido, o conceito de *razão*, especialmente se pensado de maneira adscrita à história, não pode ser considerado um elemento universal, mas sim como absolutamente parcial, fruto de um pensamento, de um projeto ideológico de mundo europeu baseado nos conceitos de colonização, imperialismo e superioridade frente às demais populações. A forma de evidenciar essa parcialidade se dá justamente pelo caráter marcadamente histórico, contingente e absolutamente contextual das formulações teóricas eurocêntricas. É desse sentimento de grandiosidade ocidental e, especialmente, germânica, que se fundamenta o idealismo hegeliano e o próprio conceito de *razão*, bem como sua manifestação enquanto *história universal*. É desta forma que se deriva o próprio conceito de *consciência histórica*.

Foi a filosofia da história hegeliana que abriu esse horizonte te expectativa à humanidade, que não poderá

mais recusar a liderança ocidental. A autorrepresentação que a filosofia da história hegeliana ofereceu aos europeus eleva sua autoestima ao delírio! Hegel é o filósofo da hegemonia do Ocidente, o solo invisível da consciência histórica ocidental, o fundo de toda decisão e de toda ação. [...] Para Hegel a promessa de liberdade só pode ser garantida por uma “história filosófica” que seja uma “contemplação ponderada”, uma “consciência histórica” e não apenas uma “representação mental” de acontecimentos exteriores (REIS, 2013, p. 74).

É dessa forma que o projeto de Reis em constituir uma certa história do conceito de *consciência histórica*, parte do contexto específico da Alemanha oitocentista e seus interesses estratégicos enquanto nação imperialista e colonialista. O que não significa necessariamente que todo seu teor político é indissolúvel e absorvido pelas teorias que posteriormente deles se apropriam. Nosso argumento assenta na defesa de que é importante

situarmos que tais formulações teóricas e políticas possuem sua historicidade, e isso é significativo quanto ao sentido ético-político embutido em sua interpretação da história como um todo. Aceitar os conceitos de razão ou de consciência histórica acriticamente ou descontextualizadamente já implicaria na defesa de pressupostos ético-políticos previamente embutidos nesses conceitos/teorias. É evidente que Rüsen não é mero reprodutor de Hegel, mas é importante reconhecer que o fundamento de seu conceito de *consciência histórica* se baseia no conceito de *razão*, e esse conceito de razão possui em sua raiz essa contextualidade supracitada.

Embora que tais asseverações hegelianas não estejam ausentes dos fundamentos dos conceitos de *razão* e *consciência histórica* de Rüsen, a tradição idealista chega a ele por meio da influência direta da *historik* de Johann Gustav Droysen. É Droysen que irá apropriar-se dos ensinamentos de Hegel e aplicá-los à compreensão geral da história. Seu projeto é deconstituir uma fundamentação científica da história que se pretenda metódica e científica, sem que necessariamente precise se valer das universalizações das ciências exatas. Já no primeiro volume de sua obra atribui à história um caráter absolutamente pedagógico e exemplar, considerando-a *mestra da vida* e norteadora

das ações humanas, articulando sua base conceptual à própria metafísica da *razão*: “O que a história conduz à alma, formando-a, é um modelo do essencial, do decisivo, do poderoso; é essa força dos grandes pontos de vista. Com isso, a alma se eleva sobre as pequeninas particularidades, aprende a se sentir grande e a pensar a partir do eu da humanidade” (DROYSEN apud ASSIS, 2014, p.11). Nesse sentido, universaliza-se o pensamento histórico como o único veículo possível para que os humanos adquiram *consciência histórica*, ou seja, meios de orientação temporal. Mais que isso, retoma-se a temática da alma/racionalidade, como elemento fundamental pelo qual a história é mestra, para além da corporalidade ou de outras sistemáticas de crenças básicas.

Dessa tradição filosófico-historiográfica, que se inicia com o idealismo hegeliano, passando pelo historicismo droyseniano – hora contrastantes hora confluentes – podemos encontrar o sustentáculo teórico dos conceitos chave da leitura rüseniana de *consciência histórica*, que aceita tanto o poder irrestrito e autossustentável de uma *razão histórica* quanto ao caráter absolutamente pedagógico e *conscientizador* da *história universal* eurocêntrica.

Como engajar a pretensão de  
racionalidade da ciência

**Ensino de História em experiências significativas**



histórica justamente na questão referente à presença da razão na história? Trata-se de discutir se e como o pensamento histórico-científico se refere às necessidades de orientação da *práxis* vital humana, da qual surge a pergunta pela razão na história [...]. Sua pretensão de racionalidade deve ser levada a sério e considerada sob a perspectiva da razão na histórica, que se encontra na origem de todo pensamento histórico. (RÜSEN, 2001, p.13).

Perceba-se como é imprescindível para o construto teórico de Rüsen a aceitação da *razão* como fundamento último, e que toda orientação prática da vida humana se direciona unicamente a esse ideal de racionalidade. A razão histórica é exatamente o que estaria “na origem de todo pensamento histórico”, portanto, fundamento último da própria história como disciplina. Para que a evolução dessa conceituação possa ser compreendida, devemos compreender o conceito chave de *Consciência Histórica*, já que

o pensador alemão trabalha com a ideia de que a consciência histórica, formada através da razão, é desenvolvida através daquilo que o indivíduo valida como racional embasado na sua capacidade argumentativa [...] a razão para este autor é aquilo que norteia o indivíduo para sua formação da consciência histórica, proporcionando-o se perceber como um sujeito-histórico, inserido em determinado contexto, com valores sociais instituídos e com um aparato legal e moral a ser seguido (MARRERA; SOUSA, 2013, p. 1074).

Há um vínculo umbilical entre *razão e consciência*, uma vez que a base daquilo que o autor considera como *consciência histórica* – se apoiando na longa tradição hegeliana-droyseniana de reflexão – é justamente a *razão*. Ressalta-se que não se trata apenas de um aparato legal ou de valores sociais mas também baseia-se em fundamentos morais, enquanto valores éticos, políticos e subjetivos de norteamento no mundo.

Dessa forma o uso da razão é a chave processual para a assunção à consciência histórica. Sem razão não é possível conceber consciência histórica, ela é seu fundamento, seu pilar de esteio e seu respaldo. Justamente por isso, o objetivo último, tanto da *teoria da história* rüseniana quanto da sua *didática da história*, é a formação de consciências históricas, seja nos leitores, seja nos alunos. Produto último da forma correta, evoluída, civilizada de pesquisar e ensinar a história. Por isso é importante salientar que *consciência histórica* é algo que pode ser possuído ou não por diferentes povos, nas palavras de Luís Fernando Cerri:

Um primeiro aspecto da discussão a considerar é se a consciência histórica é um fenômeno inerente à existência humana ou se é uma característica específica de uma parcela da humanidade, uma meta ou estado a ser alcançado. Ou, em outros termos, se trata-se de um componente da própria consciência, no sentido geral de auto-consciência, de saber-se estando no mundo, e nesse caso algo inerente ao existir pensando

e sabendo, ou se estamos tratando de um nível específico de saber que não é imediatamente característico de toda a humanidade, e portanto é uma forma de conhecer à qual é preciso chegar, no sentido de tomada de consciência. Nesse segundo caso, haveria em contraposição à consciência histórica uma inconsciência ou uma alienação histórica (CERRI 2007, p. 96)

Há aqui uma cisão dicotômica e excludente entre aqueles que possuem a consciência e aqueles que ainda tateiam nas trevas da inconsciência. O historiador, tal como o professor de História, seria aquele feixe iluminista que traria o esclarecimento, a conscientização e a civilização àqueles sujeitos inaptos a localizarem-se temporalmente ou incapazes de compreender a relação passado-presente-futuro. Mas nesse sentido, quem seriam as pessoas que predispunham à consciência histórica? O filósofo Hans-Georg Gadamer esclarece a questão: “A consciência histórica que caracteriza o homem contemporâneo é um privilégio, talvez mesmo um fardo que jamais se impôs a nenhuma geração

anterior. [...] Entendemos por consciência histórica o privilégio do homem moderno de ter plena consciência da historicidade de todo o presente e da relatividade de toda opinião” (GADAMER, 2003, p. 17). Em primeiro lugar, a consciência histórica é um “privilégio”, privilégio de raça e de nacionalidade: ela é do homem contemporâneo, europeu, moderno, racional. Interessantemente o filósofo utiliza o termo “fardo” para explicar a posse e o uso da razão por esse homem moderno, que nos remete exatamente ao pano de fundo imperialista de Kipling que denomina o “fardo do homem branco”:

Tomai o fardo do Homem  
Branco -  
Envia teus melhores filhos  
Vão, condenem seus filhos ao  
exílio  
Para servirem aos seus cativos;  
Para esperar, com arreios  
Com agitadores e selváticos  
Seus cativos, servos obstinados,  
Metade demônio, metade  
criança.  
Tomai o fardo do Homem  
Branco -  
Continua pacientemente  
Encubra-se o terror ameaçador  
E veja o espetáculo do orgulho;

**Ensino de História em experiências significativas**

Pela fala suave e simples  
Explicando centenas de vezes  
Procura outro lucro  
E outro ganho do trabalho.  
Tomai o fardo do Homem  
Branco -  
As guerras selvagens pela paz -  
Encha a boca dos Famintos,  
E proclama, das doenças, o  
cessar;  
E quando seu objetivo estiver  
perto  
(O fim que todos procuram)  
Olha a indolência e loucura  
pagã  
Levando sua esperança ao chão.  
(KIPLING, S.D).

É esse o fardo de uma consciência que se autocompreende superiora às demais, justamente porque preme de razão. Que em sua pretensa universalização do conhecimento e do saber acabam por subjugar populações inteiras, compreendidas como *metade demônio, metade criança*. É a justificativa de uma razão pela qual uns possuem e outros não que se sustentam práticas racistas imposição cultural, em que a esperança da indolência e loucura pagã deve ser levada ao chão. Em outros termos, os fundamentos etnocêntricos, eurocêntricos e imperialistas adjacentes no conceito de

**Ensino de História em experiências significativas**

*consciência histórica*, dos quais uns *privilegiados* possuem e outros desgraçados não, traça-se o fundamento de um humanismo universalista que determina o saber, a racionalidade e a consciência europeus como fundamentos únicos de toda forma de pensamento e de civilidade. É sobre isso que o historiador indiano Dipesh Chakrabarty se refere ao historicismo:

O historicismo possibilitou a dominação europeia do mundo no século XIX [...] foi quem fez que a modernidade ou o capitalismo parecessem não simplesmente global, mas algo que se transformou em global ao longo do tempo, originando-se num lugar (Europa) e expandindo-se para fora dela. Essa estrutura de tempo histórico global do tipo 'primeiro na Europa, depois em outros lugares' era historicista [...] O historicismo planejou o tempo histórico como uma medida de distância cultural (pelo menos em relação ao desenvolvimento

institucional) que assumiu a intermediação entre Ocidente e o que não é Ocidente. Nas colônias legitimou a ideia de civilização (2008, p. 34)

Esse tipo de historicismo carrega em sua origem fundamental os valores eurocêntricos, nos questionamos se o historicismo de Gadamer e de Rüsen também não acabam, direta ou indiretamente, ressoando tais valores originários dessa teoria por eles adotada? Independentemente da resposta, a consequência clara desse tipo de pensamento é que culturalmente o historicismo pressupõe que todas as outras expressões de pensamento, formas de raciocínio, maneiras de refletir e expressões humanas que não passem necessariamente pela razão ocidental e suas fórmulas são consideradas bárbaras, irracionais, impassíveis de serem adscritas como civilização e, portanto, automaticamente demandantes de conscientização histórica.

É um importante argumento (ainda que, na atualidade, já seja um lugar-comum) que a própria ideia de Razão se constituiu, em parte, por meio de uma série de exclusões – da loucura, das mulheres, e assim por diante.



Uma estratégia para problematizar a Razão é, portanto, a de demonstrar as contingências e as exclusões adotadas na sua criação.[...] O historicismo, ou seja, a ideia de que o selvagem e o oriental eram atrasados e pertenciam a um tempo passado, apesar de habitarem o presente, era o principal modo pelo qual e através do qual a razão do não-ocidente foi declarado como algo inferior. (SETH, 2013, p.174)

O inconsciente histórico é aquele que ignora as leis históricas, não domina as lógicas do tempo, não se adscrive numa forma de racionalismo iluminista liberal considerado paradigmático. O inconsciente histórico é aquele que não pensa como o europeu

Pois a escrita da história moderna, e a consciência histórica que ela produz e que, por outro lado, também a produz, está conectada a alguns fenômenos – a emergência do

Estado-Nação moderno, o progresso, a separação clara entre o passado e o presente, a racionalidade científica – e não a outros, tais como a magia e os deuses, contra os quais ela foi de fato definida (SETH, 2013, p.177)

São nesses pressupostos que se baseia a *consciência histórica*, ao postular que o fardo do historiador, e, especialmente do professor de história, residiria em levar essa conscientização (carregada de todos seus valores em anexo) para aqueles alunos ainda indoutos, indisciplinados, inconscientes, despreparados para compreender as estruturas corretas do tempo, de pensar na mesma formatação institucional ao qual o europeu pensa

A categoria básica para a compreensão da aprendizagem histórica é a *consciência histórica*. A sua definição mais ampla ressoa como se segue: a atividade mental da interpretação do passado para compreender o presente e esperar o futuro. Assim,

combina o passado, presente e futuro de acordo com a ideia sobre o que trata a mudança temporal. Sintetiza as experiências do passado com os critérios de sentido que são eficazes na vida prática contemporânea e nas perspectivas de orientação de ação em direção ao futuro (RÜSEN, 2015, p.23).

Rüsen escreve de forma a dar a entender que sua formulação é universalmente aplicável, como se fosse uma verdade imanente, transcendental, autoevidente e inquestionável. A questão que alguns pensadores pós-coloniais colocam para sua filosofia é que essa formulação não é, e não pode ser compreendida como universal, antes disso é manifestação de uma forma de pensar tipicamente europeia.

O Ocidente desenvolveu uma tradição de escrita da história; à sua vez, admite-se que o mundo muçulmano e o mundo chinês tenham tido tal tradição, ainda que de maneira subdesenvolvida; mas a maioria

das culturas teve mitos e épicos religiosos, ao invés de uma escrita da história, ainda que essas culturas tenham, vez por outra, confundido as duas coisas. Ainda assim, como todos tiveram uma história, essa história pôde ser narrada nos termos de uma historiografia racional capaz de descrever o passado em termos diferentes dos termos usados pelas pessoas cujo passado foi retratado. As suas próprias formas de registrar e de se relacionar com o passado – seja por meio de mitos, lendas, épicos religiosos, ou outros – podiam servir, na melhor das hipóteses, como matérias-primas (pouco confiáveis) na reconstrução desse passado. Isso não chegou a provocar qualquer desconforto, pois considerava-se que essas tradições intelectuais originárias tinham demonstrado que eram desiguais na tarefa de registrar e narrar a sua história,

ao misturarem mito e realidade, desejos e fatos, deuses e homens. E os compromissos epistêmicos que sugeriram que essas eram pessoas incapazes de representar o seu próprio passado foram os mesmos compromissos epistêmicos que sugeriram, mais adiante, que essas pessoas eram atrasadas. Ou vice-versa: que essas pessoas ainda pertencessem ao passado era algo indicado, entre outras coisas, pela sua incapacidade de representar o seu passado apropriadamente (SETH, 2013, p. 174).

Há outras formas de pensar historicamente, que não necessariamente permeadas pela disciplina histórica. São eles os mitos, as lendas, os épicos, os rituais, as distintas formas de se conectar com outras formas de realidade que não a puramente laica-racional. Não significa que esses saberes são superiores à história, mas epistemologicamente, politicamente e antropologicamente não podemos pressupor que esses conhecimentos são inferiores à maneira racional,

documental e lógica pela qual a história organiza o passado. Isso não faz com que a história seja inviabilizada, tampouco se coloca em pé de igualdade mitologias e a ciência histórica. O que é questionável e problemático é classificar como irracionais, incivilizados ou inconscientes historicamente aqueles que não pensam ou concebem o passado a partir da metodologia europeia da escrita da história.

No Brasil existem mais de duas centenas de línguas diferentes, temos uma pluralidade religiosa e cosmológica imensa para que se aceite que apenas um tipo/forma de contar e ensinar a história seja válida e tida como racionalmente superiora às demais. Como historiadores, professores de história, em notória quantidade financiados pelo governo público, devemos abrir mão de abrir cruzadas civilizatórias e etnocêntricas e seria muito mais respeitoso aprender a ouvir as experiências de alteridade dos povos originários, quilombolas e caboclos para tentar compreender como existem outros tipos, formas e manifestações de experiências temporais para além daquela puramente metódica, racionalista, iluminista, moderna e liberal. Escrever uma história de um povo indígena brasileiro com categorias laicas e alheias às suas crenças ancestrais é absolutamente desrespeitoso e violento para com suas culturas, uma vez que a representação que se faz deles

**Ensino de História em experiências significativas**

não incluem suas cosmologias próprias, e como bem compreendemos, as visões de mundo constituem os mundos. O risco que se corre é concebê-los eternamente como irracionais, matutos, indoutos e incivilizados, inconscientes da forma certa de se ler a história.

É evidente que se abre a questão de que sem consciência histórica é impossível que se ascenda a consciências maiores, como as de gênero, classe, raça etc. É um fato que a forma racional da história desvela formas de opressão importantíssimas, e não deve ser abandonada de maneira alguma. Por outro lado, quando se afirma única portadora da verdade absoluta, exclui a possibilidade de outras histórias, não apenas de outros conteúdos históricos, mas de outras formas de narrar e de ensinar a história.

É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. Existe uma palavra em *igbo* na qual sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo: *nkali*. É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer “ser maior do que outro”. Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas

pelo princípio de *nkali*: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder. O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva. O poeta palestino Mourid Barghouti escreveu que, se você quiser espoliar um povo, a maneira mais simples é contar a história dele e começar com “em segundo lugar”. Comece a história com as flechas dos indígenas americanos, e não com a chegada dos britânicos, e a história será completamente diferente. Comece a história com o fracasso do Estado africano, e não com a criação colonial do Estado africano, e a história será completamente diferente (ADICHIE, 2019, p.12).



É justamente essa ânsia de ser superior aos demais que está presente quando apresentamos uma forma específica, mais racional e inquestionável de se compreender e ensinar a história. Frente a isso Rüsen responde: “Não devemos trocar os elementos universalistas de nossa própria cultura para um novo relativismo, a fim de dar um lugar a alteridade. Pelo contrário, devemos levar o nosso próprio universalismo mais a sério, uma vez que, potencialmente, já possui um lugar para os outros” (RÜSEN, 2015, p.51). Sua aposta é justamente reforçar o humanismo historicista e universalista para além da aceitação de histórias de outras culturas. Negando não apenas o relativismo, mas a alteridade dele decorrente, já que se prefere reforçar *o nosso próprio universalismo* (de quem?), permitindo que os outros povos, as outras histórias e as outras culturas se alojem no interior de sua organização lógica e hierarquizante. Novamente o autor demonstra seu desconforto com o ensino de culturas não-ocidentais em escolas europeias:

Como podem tradições não ocidentais e visões de mundo obterem seu lugar no ensino de história nas escolas para que as crianças e os estudantes com

origens culturais não-ocidentais sejam reconhecidos na sua diferença e, ao mesmo tempo, conquistem um solo histórico sólido sob seus pés (na sua consciência histórica), no qual eles possam compartilhar com seus companheiros de sala de aula e com todos os cidadãos do seu novo país?

A fim de resolver essa tarefa faz-se necessário referir-se a elementos comuns de orientação cultural que atravessam as diferenças. Não vejo qualquer alternativa voltada para uma uniformização, mas uma base comum para ser um ser humano inclui a reivindicação fundamental de ser reconhecido em sua individualidade pessoal e social. Um pensamento histórico que historiciza esta humanidade e, desta forma, traz a variedade de sua manifestação no espaço e no tempo e na dinâmica da

mudança temporal para esta comunhão da humanidade. Aqui reside a possibilidade de uma Didática da História que possa dar uma resposta aos desafios do nosso tempo, trazida pela crescente densidade da comunicação intercultural no processo de globalização. Mas isso só é verdade enquanto a Didática da História estiver comprometida em conceder uma chance para a ideia humanista baseada na dignidade da pessoa humana. (RÜSEN, 2015, p. 41)

Nesse trecho o autor propõe uma solução cultural para as crianças imigrantes que vivem e aprendem no sistema escolar europeu. Para além de ensinar-lhes suas culturas tradicionais e a convivência mútua e transcultural o autor propõe o reforço de um humanismo, que por mais digno que possa ser, visa aplacar e atravessar as diferenças em nome de um projeto único e universal de humanidade. Por mais que a proposta possa parecer bem intencionada, não há nenhuma condescendência com os conhecimentos dos outros povos para além de credices atrasadas que devem ser

substituídas por uma consciência histórica universalizante. Os desafios da globalização apenas seriam sanados, para o autor, se a Didática da História estiver comprometida com a ideia humanista da dignidade humana. Que é interessante, útil, até necessária, mas absolutamente excludente se pensada no seio de relações interculturais já que não concede espaço para a manifestação e posicionamento de outras culturas. Esse posicionamento enquanto perspectiva de um historiador, teórico e intelectual alemão pensando no interior das fronteiras europeias, por mais desabonador que seja, pode ser tolerado enquanto estratégia pública de resolução de conflitos migracionais. Diferente é um pesquisador latino-americano, africano ou indiano se apropriar desse tipo de formulação de fundamentação historicista-humanista para embasar uma história e um ensino de história que reflita sobre seus próprios problemas cosmológicos, interétnicos e transculturais.

### **Considerações finais**

Com esse brevíssimo e ensaístico texto não objetivamos compreender a teoria rüseniana a partir de estereótipos, enquanto eurocêntrica, etnocêntrica e imperialista. Antes disso, buscamos compreender que toda teoria possui um lugar de fala, sob nossa perspectiva

é presunçoso constituir uma teoria histórica, epistemológica, política e antropológica que abranja a universalidade cultural de um planeta inteiro. Toda teoria refere-se à problemas específicos, responde a contingências e se adapta melhor a um tipo de solo contextual do que outro. Nosso argumento buscou compreender alguns meios contextuais de form(ul)ação das teorias de Rüsen como *Razão e Consciência Histórica*, para assim problematizar a pretensão universalista de sua teoria, bem como as dificuldades que ela apresenta para uma proposta realmente transcultural de interações históricas e interétnicas planetárias. Isso não significa, de maneira alguma, que recomendemos o abandono ou que atestemos que a teoria seja inferior, preconceituosa ou menos útil que as demais. O que sugerimos é que toda teoria, especialmente as europeias, devem ser problematizadas, contextualizadas, compreendidas e pesquisadas a partir de seu solo epistemológico, contextual e político. Evitando-se que sigamos realizando interpretaçõesacríticas ou inocentes de suas formulações, que por autointitularem-se universais, pretensamente, se demonstram como chave mestra a todo tipo de contexto ou leitura histórica. O pensamento, a pesquisa e o ensino de história não devem se apoiar em propostas prontas ou resumir-se a reproduzir teorias pré-formuladas. A prática de pesquisa demanda, exige e solicita que o pesquisador-

**Ensino de História em experiências significativas**

professor de história esteja aberto a compreender as realidades que estuda a partir de formulações que sejam concernentes àquela realidade, antes de aplicar automaticamente um padrão pré-fabricado de pensamento. O professor-pesquisador de história não deve se furtar à reflexão própria em nome de teóricos que possam legitimar sua pesquisa por meio de palavras imponentes e fartas citações em línguas desconhecidas, pelo contrário, deve refletir a partir das categorias que possui. Seu compromisso ético de conhecer a história de seu povo a partir da cultura de seu povo é preponderante, demonstrando assim que os ventos do velho mundo não sopram nas terras do sul da mesma forma que sopravam nos séculos anteriores.

### **Referências**

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

ASSIS, Arthur Alfaix. A didática da história de J. G. Droysen: constituição e atualidade. **Revista Tempo**, v20, 2014, p. 1 -18.

BAROM, Wilian Cipriani. **Didática da História e consciência histórica: pesquisas na pós-graduação brasileira (2001-2009)**. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR. 2012.

\_\_\_\_\_ A teoria da história de Jörn Rüsen no Brasil e seus principais comentadores. **Revista História Hoje**, v. 4, nº 8, p. 223-246, 2015.

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

CERRI, Luís Fernando. Os conceitos de Consciência Histórica e os desafios da Didática da História. In. **Revista de História Regional**, v. 6, n. 2, 2007. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2133>. Acesso em: 3 nov. 2022.

CEZAR, Temístocles. GONÇALVES, Márcia. **A disciplina de Teoria da história no PROFHistória: Temas**. Relatório apresentado no I Congresso Nacional do PROFHISTÓRIA. Salvador, 2019.

CHAKRABARTY, Dipesh. **Al margen de Europa. Estamos ante el final del predominio cultural europeo?**. Barcelona: Tusquets Editores, 2008

GADAMER, Hans-Gerorg. **O problema da Consciência Histórica**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2003.

**Ensino de História em experiências significativas**

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Filosofia da História**. 2ª Edição. Brasília, Editora UNB, 2008.

HUANG, Chun-Chieh (Editor), Rüsen. Jörn. **Chinese Historical Thinking: An Intercultural Discussion**. Göttingen, V&R Unipress, 2015.

KIPLING, Rudyard. **The White Man's Burden**. S.D. Disponível em: <https://ux1.eiu.edu/nekey/syllabi/british/kipling1899.pdf> Acesso: 03 nov. 2022

MARRERA, Fernando Milani; SOUZA, Uirys Alves de. A tipologia da consciência histórica em Rüsen In. **Revista Latino-Americana de História**, Vol. 2, nº. 6, 2013, p. 1069-1978.

MORAIS, Julierme. O trabalho do historiador em foco: reflexões sobre a Historik de Johann Gustav Droysen (1808-1884). **Oficina do Historiador**, v. 12, n. 1, p. e28546, 4 out. 2019.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects in: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds.). **The African Philosophy Reader**. New York: Routledge, 2002, p. 391-415.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (org) **A colonialidade do saber:**



**eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** CLACSO: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2005, pp.227-278.

REIS, José Carlos. **História da “Consciência Histórica” ocidental contemporânea:** Hegel, Nietzsche, Ricoeur. Belo Horizonte, Autêntica, 2013.

RODRIGUES, Helenice. Transferência de saberes: modalidades e possibilidades. **História: Questões & Debates**, n. 53, p. 203-225, jul./dez, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica.** Teoria da História: Os fundamentos da ciência histórica. Brasília, Editora UNB, 2001.

\_\_\_\_\_ **História Viva:** teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UnB, 2010a.

\_\_\_\_\_ **Humanismo e didática da história.** Curitiba, WA Editores, 2015.

\_\_\_\_\_ **Reconstrução do Passado:** os princípios da pesquisa ensinada. Brasília: UnB, 2010b.

SANTOS, Silmária Reis dos. **A inserção dos trabalhos de Jörn Rüsen no Brasil e a interpretação da teoria da didática da história nas pesquisas brasileiras**

(2010-2017). Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Bahia – BA. 2020.

SETH, S. Razão ou Raciocínio? Clio ou Shiva?. In. **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, Ouro Preto, v. 6, n. 11, p. 173–189, 2013.. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/554>. Acesso em: 10 ago. 2022

## **RELATOS DE EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO MÉDIO**

Camila Joseane e Sousa Rios Costa  
Francisco dos Santos Nascimento  
Jakson dos Santos Ribeiro

### **Introdução**

O ensino de História vem passando por diversas modificações no contexto social atual, o que pode ser observado nos diferentes discursos acerca da disciplina história e as novas tecnologias, colocando o profissional dessa área frente a grandes desafios. Nos últimos anos, a busca por um ensino de história que vislumbre as diferentes realidades dos indivíduos tem sido debatida no contexto escolar e social, buscando superar a ideia positivista sobre o ensino de história, estabelecida no âmbito da decoreba.

Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de 20 de dezembro de 1996 aponta que o ensino de História é uma parte fundamental na formação dos indivíduos, pontuando no “§ 4º que o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das

**Ensino de História em experiências significativas**

matrizes indígena, africana e europeia.” (BRASIL, 1996). Assim, cabe salientar que inicialmente a preocupação estava ligada as questões identitárias de cada povo que historicamente faziam parte do processo de construção da sociedade brasileira.

Mesmo com a seguridade do ensino de História acerca dos diferentes grupos que contribuíram para a formação do povo brasileiro, o que se percebia era um disparate no tocante ao ensino das diferentes culturas, sendo necessário uma alteração nesta prática. Por essa ótica, a Lei 10 635/2003 tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino, diante a situação em que o país vivenciava o ensino das culturas dos povos europeus. Nesse sentido,” [...] a história tem como papel central a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, [...]” (FONSECA, 2003, p, 89).

Em visto dessa questão, o professor de História é parte principal na condução do conhecimento histórico aos discentes, uma vez que possuindo as ferramentas necessárias para tal realização, poderá contribuir no processo identitário desses estudantes no campo da sala de aula.

## **Relatos de experiência e a perspectiva sobre o Ensino de História**

Os relatos de experiências que constam nesse artigo são resultados das experiências vividas por dois estagiários em instituições de ensino diferenciadas que aparecerão no decorrer do texto identificadas pelas letras X e Y.

### **Caracterização dos espaços de estágios**

As instituições de ensino que serviram para a realização de estágio fazem parte da Rede Estadual de Ensino e se localizam na região central da cidade de Caxias-MA. A escola X é uma importante instituição de ensino que atua em Caxias desde 1992 localizada na Rua Aarão Reis, no centro da cidade. Antes da fundação da escola, o espaço servia para moradia dos seminaristas da Igreja Católica.

A estrutura da escola X apresenta necessidades de intervenção do Estado para torná-la um espaço mais agradável e atraente, pois durante o período de estágio, a estrutura se mostrou deficitária e nem um pouco acolhedora, pois as salas não possuíam climatização, o máximo que se tinha eram ventiladores que na maioria das salas estavam danificados; as portas das salas não tinham uma determinada padronização, em algumas

delas só possuía um lado e o agravante que mais chamou atenção foi inexistência de uma biblioteca no espaço, possuindo apenas sala de informática, mas sem uso.

No que diz respeito a escola Y, passou atuar desde 1994, encontra-se localizada na Avenida General Sampaio, Morro do Alecrim. Bem estruturada, se configura como de um espaço aconchegante e acolhedor, salas climatizadas, possui biblioteca, sala de informática, quadra poliesportiva, espaços para o cultivo de horta e um auditório.

### **Dificuldades no aprendizado**

Ao atuarmos como professores de História nas disciplinas de estágio, compreendemos a responsabilidade, que um profissional enquanto educador deve ter em sala de aula, principalmente quando levamos em consideração, como as dificuldades no cotidiano escolar, frente as inúmeras situações existentes, como por exemplo, o processo de ensino aprendizagem de cada estudante.

No entanto, os obstáculos encontrados no processo de ensino-aprendizagem dizem respeito aos assuntos que são e foram ministrados em sala de aula, principalmente no 1º ano em que o livro didático traz

apenas conteúdos de História Antiga e História Medieval, que por sua vez, são resumidos, um aspecto constatado nas duas instituições. Além disso, encontramos salas lotadas de alunos, o que pode gerar, entre outros resultados, desânimo e desinteresse diante das temáticas abordadas em sala de aula. Dessa forma, cabe ao docente buscar uma melhor relação com seus alunos, para facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, o/a estagiário/a se insere, como um agente que acaba rompendo, com essa rotina e formato de aula, e apontando caminhos para outras práticas pedagógicas em produção de conhecimento em sala de aula. Assim, ressaltamos, que novas situações e práticas de ensino, não é garantia de uma boa aula, mas a adoção de estratégias para cativar os /as estudantes e trazê-los de fato para aulas de história, assim como para as demais áreas do conhecimento.

A vivência obtida nas escolas-campo foram bastante agradáveis, principalmente no estabelecimento do bom diálogo com os alunos. Um fator que identificamos como facilitador no desenvolvimento do estágio, como também o estímulo para maior interação durante as aulas.

O que se pode destacar é que cada estagiário vivencia aquele experimento de maneira única. Evidentemente, fica claro que cada relato corresponde ao contexto da escola e da sala de aula que cada

**Ensino de História em experiências significativas**

estagiário frequentava, porém ressaltamos a relevância do estágio nesse processo de compreensão da função docente no âmbito da sala de aula, principalmente levando em consideração a aproximação com esse campo de trabalho, no caso, escola e sala de aula.

### **Observação: percepções em relação aos professores regentes.**

O primeiro momento do estágio supervisionado consiste em observar o cotidiano em sala de aula, as dinâmicas entre professor e aluno, como também na relação professor, direção e coordenação pedagógica, que é um elemento relevante e que não pode deixar de ser percebido. O segundo momento constitui-se na prática, a chamada regência, onde acontece, a nossa inserção na rotina de debates e práticas, para o desenvolvimento das aulas.

Desse modo, ressaltamos que as escolas X e Y, onde os estágios foram realizados, o corpo docente, direção e todos aqueles que fazem parte da escola, foram bem receptivos, significando que compreendem a importância da prática do estágio.

Nesse caso, podemos mencionar também que, ao observar a postura dos professores em sala de aula, tivemos a oportunidade de refletirmos sobre diversos



aspectos, tais como: O que é ser um bom Professor(a)? Como se forma o Professor(a) ideal? Quais práticas um docente deve realizar para o melhor aprendizado entre seus alunos (as)?

Em vista dessa questão, percebemos que não há uma receita para se tornar um excelente professor. Cada um em sua rotina, utiliza as metodologias que lhes são favoráveis e que trazem retorno, isso também depende do seu relacionamento com a classe. Acerca dessa questão, os professores regentes durante o período de estágio sempre demonstraram empenho e empolgação quanto ao desenvolvimento das suas aulas.

Assim, identificamos que durante os dias observados, os professores regentes não adotaram metodologias diversificadas, para ministrar os conteúdos e manter a classe em ordem. As aulas funcionavam da seguinte maneira: com uso de livro didático alternando a leitura dos alunos com a explicação do professor, textos complementares ao assunto com informações não incluídas no material didático, e ocasionalmente também ocorreu a exibição de filmes contextualizando com a temática estudada.

Em uma conversa com os professores, notamos que eles sempre buscam inserir em suas aulas, rodas de conversa, dinâmicas, passa-repassa e/ou brincadeiras que ao mesmo tempo ensinam e divertem os estudantes do Ensino Médio. Além disso, foi dada total liberdade por parte dos professores aos estagiários para a

**Ensino de História em experiências significativas**

realização de atividades em sala de aula que identificassem o aprendizado dos/as estudantes.

De fato, os professores utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer personalizado, trabalham com os programas e livros didáticos, baseiam-se em saberes escolares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em sua própria experiência e retêm certos elementos de sua formação profissional.[...] Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p.214).

O corpo docente apresentava controle em relação aos estudantes, além disso “[...]a importância do diálogo em sala de aula, a participação da vida dos alunos na troca de conhecimentos, e a atitude emancipadora de considerar as diferenças culturais e, não só considerar, mas também socializá-las e torná-las parte dos saberes escolares existentes.” (CASSÃO,2010, p.51).

**Ensino de História em experiências significativas**

## Os desafios e as perspectivas para o ensino de História

Lecionar História é uma atividade bastante complexa, uma vez que se tem a ideia equivocada de que a disciplina é apenas uma reunião de datas, fatos, acontecimentos e personagens. Isso faz com que os alunos se sintam desestimulados em estudar uma matéria que trata do passado de sociedades e das quais nem os estudantes nem os educadores participaram.

Neste ínterim, para Isabel Barca<sup>59</sup> é necessário que o professor aborde em sala com recortes temáticos, indicando os vínculos entre o passado e o presente, sem desatentar com a temporalidade. Caso estas premissas não sejam levadas em conta, a classe pode ter um entendimento limitado da disciplina e da história, formulando ideias vagas e generalizadas, o que colabora para o desentendimento das causas e consequências dos fenômenos estudados.

É bastante comum em sala de aula ouvirmos o seguinte questionamento: Para que serve o ensino de História? Por que devemos estudar História? Isto se deve ao fato de que o ensino de História ao longo de muito tempo obteve um perfil determinado pelo

---

<sup>59</sup> Entrevista realizada por Bruna Nicolielo em: <https://novaescola.org.br/conteudo/930/isabel-barca-fala-sobre-o-ensino-de-historia>

tradicionalismo que levava o estudante a delimitar o seu conhecimento aos acontecimentos, episódios das histórias políticas, aos feitos e personagens heroicos.

Ciampi (2003) ressalta que a falta de interesse dos alunos com a disciplina vincula-se ao ensino positivista, narrativo, burocrático e repetitivo. “Esse tipo de ensino implica na preocupação de não criar questionamentos e nem debater os conteúdos estudados em sala de aula, evitando dessa forma, um posicionamento crítico e a formulação de uma história – problema”<sup>60</sup>. (OLIVEIRA,2011).

Durante as aulas, observa-se que poucos estudantes se atentavam para o que os professores tentavam repassar e conseguiam de fato absorver o conhecimento. Em sua maioria, os alunos das duas instituições mostraram pouco interesse na disciplina, assim, viam a necessidade de memorização dos tradicionais nomes, datas e fatos isolados de seus contextos.

---

<sup>60</sup>OLIVEIRA, Rosinalva Aparecida Martins de. O ensino de história numa perspectiva crítica: um estudo de caso na escola estadual de ensino fundamental e médio professor lordão – picuí pb. 2011. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/ensino-historia-numa-perspectiva-critica-estudo-caso-escola-estadual.htm> acesso em:18.12.19

De certa maneira, que o erro não está nos conhecimentos adquiridos pelos professores regentes, estes com certeza possuem fundamentação que possibilitam o ensinamento sobre a história. Acreditamos que, a perspectiva metodológica, talvez seja, um fator que influencia ou não em uma maior interação dos estudantes nos debates das aulas de história.

Nesse sentido, queremos destacar que o papel do professor de História, assim como de outras ciências, ultrapassam o conteúdo de sua disciplina. Deve ocorrer, uma redefinição no local de aprendizado, uma vez que, há vários meios e espaços de ensinar e aprender História. É importante dizer, que a escola quando trabalha com determinados conhecimentos produzidos e acumulados pelo mundo científico se constitui como instituição reprodutora, mas se torna transformadora, à medida que permite uma apropriação e adequação crítica desse conhecimento para a melhoria da qualidade escolar.

A experiência de um professor de História leva a enfatizar a necessidade de uma forma contextualizada com o seu momento histórico e relacionada com o momento atual. Sempre que possível, estabelecer relações com o cotidiano do aluno. Ao desenvolver atividades, procura-se motivar o aluno para as leituras, reflexões, esclarecimento de dúvidas, oportunizando a

defesa de suas idéias, a elaborações de sínteses e/ou conclusões.

Além das leituras em livros didáticos e/ou de apoio (livros especializados), utilizarem sempre, como subsídios, artigos de revistas, reportagens de jornais, obras literárias, letras de música, filmes os quais vão auxiliar na sistematização do conhecimento, bem como no processo ensino aprendizagem. Durante as aulas é indispensável à participação cooperativa dos alunos, sob orientação do professor, nas leituras debate, elaboração de sínteses, resenhas, seminários, e avaliações. (OLIVEIRA,2011).

Por essa via, a educação deve estar voltada para a formação do sujeito e seu desenvolvimento. Desta maneira, para que o conhecimento seja transmitido de forma atrativa e convidativa, torna-se necessário uma adaptação da metodologia que venha a instigar os alunos. Assim, possamos estimular o desenvolvimento do estudante de maneira autônoma, e garantir o protagonismo no processo de ensino-aprendizagem.

## **Temas trabalhados :**

### **Estagiário 1**

O estágio desenvolvido pelo estagiário 01 ocorreu na escola X, em três turmas de 1º e duas de 2º ano. Nas turmas de 1º anos, onde foram abordados os

conteúdos sobre a Idade Média: “Queda do Império Romano”, “Império Bizantino”, “Formação da Europa Medieval” e “Organização política, social e econômica”. Os conteúdos explanados aconteceram por meio de aulas dialogadas com os discentes, fazendo uso de slides em alguns momentos e outras as lousas. Além disso, foi feito uso de tarefas para assimilação dos conteúdos e uma paródia, bem como uso de imagens.

Em turmas do 2º ano, no matutino foi trabalhado somente um conteúdo, o Iluminismo, sendo utilizado slides, imagens dos principais nomes do Iluminismo e ao final, a realização de tarefas. Em relação ao 2º ano vespertino aconteciam as sextas-feiras, e as aulas seguiam a mesma metodologia usada no segundo ano matutino.

Durante esse período, foi desenvolvida atividades que trabalhamos a história da Balaiada, sendo que, realizamos uma exposição, apontando as características do movimento e como este chegou a Caxias. Logo após foi realizado uma visita ao Memorial da Balaiada para aprofundar os conhecimentos, onde os estudantes tiveram que realizar uma produção textual para demonstrarem a compreensão acerca da visita a sala-museu.

## Estagiário 2

O estágio foi realizado, em turmas de 1º e 2º ano do Ensino Médio na escola Y. Os conteúdos explanados foram: “A Civilização Romana”, “O Império Bizantino, o Islã e o Mundo”, “A formação da Europa”, “Cultura, Economia e Sociedade Medieval”.

Durante a realização das aulas procuramos não distanciarmos da metodologia empregada pelos professores, então foram realizados a ministração de quatro conteúdos que estão incluídos no livro didático. Assim as aulas ocorreram da seguinte maneira: Aulas expositivas e dialogada estimulando a participação a partir de leituras, elaboração de resumos e mapas conceituais no quadro branco para facilitar o entendimento acompanhado da explicação, atividades ao final de cada aula, realização de provas e recuperações.

Na turma de 1ºano a pedido da professora regente foi desenvolvido um projeto intitulado “*História Africana e Afro-brasileira: Caminhos para o reconhecimento multicultural no Brasil*”.<sup>61</sup> Discutindo

---

<sup>61</sup> O projeto foi elaborado por um dos autores deste artigo, neste caso, Camila Joseane e Sousa Rios Costa. O projeto já havia sido apresentado em outra instituição, mas como a professora desejava que a temática fosse debatida em sala de aula, principalmente por estar próximo ao “Dia da Consciência Negra”, foram feitas apenas algumas alterações para se adequar a realidade da escola e dos alunos.



a História Africana, como importante elemento para a construção da identidade brasileira, além de abordar a promulgação da Lei 10.639/03 que institui obrigatoriamente o ensino de história africana e afro-brasileira na rede escolar.

As etapas foram desenvolvidas da seguinte maneira: 1-aula expositiva e dialogada sobre o assunto a partir de slides, com o objetivo de mostrar o aporte teórico sobre o tema e a construção dos conceitos sobre a África e os Africanos, como também a relevância da abordagem do conteúdo em sala de aula.

Buscamos, também trazer a discussão da temática e como funciona o racismo no Brasil. Por essa via, foi feita a exposição dos vídeos “ D-21 A história, o africano e o afro-brasileiro”, “ O xadrez das cores”, “ O que é ser negro no Brasil” e música “ Respeite meus cabelos, brancos- Chico César”. No último momento foi apresentado pelos alunos seminários sobre as seguintes temáticas: 1- Culinária; 2- Literatura; 3- Música; 4-Moda; 5- Religião. Cada grupo também produziu uma paródia sobre “Racismo”.

Os resultados do projeto foi bastante satisfatório, pois os/as estudantes se interessam pela temática, visto que dentro do ambiente escolar é tão pouco discutida. Assim, durante a realização dos trabalhos em sala de aula houve intensa participação e empolgação dos estudantes, dessa forma, tornou-se possível a

desconstrução de alguns preconceitos adquiridos no processo de informação sobre a África.

Já nas turmas de 2º ano, os conteúdos ministrados foram “Expansão e Diversidade econômica na América Portuguesa”, “A colonização espanhola e inglesa da América” e “Sistema Colonial em Movimento”. Durante a realização das aulas, a metodologia empregada não foi muito diferente do que realizamos em outras turmas, funcionando da seguinte maneira: apresentação dos assuntos a partir da perspectiva do livro didático trazendo informações complementares em textos ou vídeos, estímulo a leitura com os alunos, elaboração de mapas conceituais, atividades ao final de cada aula e prova.

Em uma conversa com o professor regente, a proposta era que ao invés de produzir uma avaliação final, fosse realizado seminários com os/as estudantes como meio de obtenção da nota, mas com a ministração do conteúdo durante o nosso tempo em sala de aula.

### **Considerações finais**

A prática de estágio supervisionado é necessária e fundamental para os discentes das licenciaturas, pois suas fases de observação e participação configuram momentos importantes, visto que, servem como base

para auxiliar em nossas ações durante o estágio, mas também no futuro como docente.

O estágio demonstrou que ser professor é se deparar com as diferentes realidades, principalmente pelas diversas problemáticas existentes no contexto educacional, mas devemos entender que a ação docente deve ser feita com empenho e dedicação, pois são vidas e toda ação tem um efeito ação social, no âmbito do processo de formação humana.

Por essa ótica, descobrimos que é na sala de aula, no momento da observação e da regência que o estagiário percebe a sua função e qual o sentido de existir enquanto profissional, pois isso requer análise e reflexão acerca do seu papel e sobretudo do espaço que passaremos ocupar. Nesse sentido, ressaltamos que, de primeiro momento as teorias aprendidas ao longo dos anos de curso de licenciatura, passam a ser o principal suporte para o estagiário, levando muitas vezes ao questionamento da eficácia das teorias aprendidas ao longo da graduação.

O Estágio Supervisionado no Ensino Médio é uma prática importante para a formação docente, caracterizada por ser a experiência em que os discentes terão contato com o meio em que passarão a atuar enquanto futuros professores. Ressalte-se também a oportunidade que o acadêmico tem em agir socialmente, pois a atividade docente se caracteriza pela possibilidade de agir e intervir no contexto social.

**Ensino de História em experiências significativas**

## Referências

CASSÃO, Pamela Aparecida. **A Contribuição do Estágio no Processo de Formação Docente**. 151f. Dissertação (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Rio Claro, 2010.

CIAMPI, H. O Processo do Conhecimento/pesquisa no ensino de história. In: **História & Ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História**. Londrina . Eduel. 2003.

CORTE, Anelise C. Dalla; LEMKE, Cibele K. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E SUA IMPORTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE AOS NOVOS DESAFIOS DE ENSINAR. **XII Congresso Nacional de Educação. Paraná, 2015.**

COSTA, Marcella Albaine Farias da; FERREIRA, Carlos Augusto Lima. ENSINO, HISTÓRIA E EDUCAÇÃO COM/SEM CONVERGÊNCIAS. **História & Ensino, Londrina**, v. 21, n. 2, p. 13-30, jul./dez. 2015.

FONSECA, S. G.. A construção de saberes pedagógicos na formação inicial do professor para o ensino de história na educação; In: Ensino de história: sujeitos e práticas. Rio de Janeiro: Manud X: FAPERJ, 2007. (Trabalhos apresentados no **V Encontro Nacional Perspectiva de Ensino de História, Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**, realizado no

Rio de Janeiro, de 26 a 29 de julho de 2004. p. 149 – 156)

**LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.**

Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)

>, acessado em 16 de junho de 2019.

NICOLIELO, Bruna. Isabel Barca fala sobre o ensino de História. **Nova Escola**, 2013. Disponível em:

[https://novaescola.org.br/conteudo/930/isabel-barca-](https://novaescola.org.br/conteudo/930/isabel-barca-fala-sobre-o-ensino-de-historia)

[fala-sobre-o-ensino-de-historia](https://novaescola.org.br/conteudo/930/isabel-barca-fala-sobre-o-ensino-de-historia) acesso em: 18.12.2019.

OLIVEIRA, Rosinalva Aparecida Martins de. **O ENSINO DE HISTÓRIA NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO PROFESSOR LORDÃO – PICUÍ PB.**

2011. Disponível em: brasil escola:

[https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/](https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/ensino-historia-numa-perspectiva-critica-estudo-caso-escola-estadual.htm)

[ensino-historia-numa-perspectiva-critica-estudo-caso-](https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/ensino-historia-numa-perspectiva-critica-estudo-caso-escola-estadual.htm)

[escola-estadual.htm](https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/ensino-historia-numa-perspectiva-critica-estudo-caso-escola-estadual.htm) acesso em:18.12.19.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.

**Educação & sociedade**, v. 21, p. 209-244,2000.

# Currículos

## - Organizadores:

### **Antonia Valtéria Melo Alvarenga**

Pós-doutora em Direito pela Università degli Studi de Messina -Itália. Pós-doutora em História pelo PNPd/CAPES, Doutora em História Social pela Universidade Federal Fluminense (2011). Doutora em Direito pela Universidad Nacional Lomas de Zamora-AR. Possui mestrado em Educação, área de concentração Docência Superior pelo Instituto Latino Americano e Caribeño, com revalidação pela Universidade Federal do Piauí. É especialista em Ensino Superior; em Educação e Sociedade; em História Política Contemporânea; em Direito Processual e em Direito Constitucional. Possui graduação em Lic. Plena em História pela Universidade Federal do Piauí (1990), graduação em Bacharelado em Direito pela Universidade Estadual do Piauí (2005). Professora adjunta da Universidade Estadual do Piauí e da Universidade Estadual do Maranhão; É líder dos grupos de pesquisa Estado, Poder e Política (UESPI) e História e Políticas Públicas (UEMA). Membro da Academia de Ciência do Piauí- ACIPI. <https://orcid.org/0000-0002-5684-6473>.

**Ensino de História em experiências significativas**

### **João Batista Vale Júnior**

Fez Pós-Doutorado em História, Área de Concentração "História, Cultura e Arte" pelo Programa de Pós-Graduação em História do Brasil da Universidade Federal do Piauí (UFPI). É doutor em História Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Possui graduação em Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal do Piauí (1997) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2000). Bacharelado em Direito pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI. )É professor Adjunto da Universidade Estadual do Piauí(UESPI), Integra o Núcleo de pesquisa Estado, Poder e Política do CNPQ , desenvolvendo pesquisas nas áreas de Cultura Política, Estado de Direito e Movimentos Sociais.

### **Thiago Nunes Soares**

Doutor em História pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Mestre em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Licenciado em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Professor substituto do Centro de Educação da UFPE e da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e professor formador da Licenciatura em História EaD da

**Ensino de História em experiências significativas**

UFRPE. Autor de **Gritam os muros: pichações e ditadura civil-militar no Brasil** (Appris, 2018) e organizador e autor das coletâneas **Pernambuco namira do golpe e História de Pernambuco: novas abordagens** (Editora Fi, 2021 e 2022, respectivamente), disponíveis gratuitamente em <https://www.editorafi.org>. Contato: thiagonsoares@hotmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1724280775437182>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4208-5631>.

#### - Autores

##### **Adriana Maria Paulo da Silva**

Doutora em História, professora associada da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), lotada no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino do Centro de Educação, no Programa de pós-graduação em Educação (PPGE) e no PROFHISTORIA/UFPE. Contato: [adriana.mpsilva2@ufpe.br](mailto:adriana.mpsilva2@ufpe.br). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6190925965820163>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7702-9501>

##### **Ana Lúcia do Nascimento Oliveira**

Pós-doutora em História pela Faculdade de Letras do Porto (PT/FLUP - 2016), Doutora em História com área de concentração em Arqueologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE - 2001). Atualmente é pesquisadora do Núcleo de Ensino e Pesquisa

**Ensino de História em experiências significativas**



Arqueológica (NEPARQ) e docente do Programa de Pós-Graduação em História da UFRPE. Dra. Ana Nascimento desenvolve pesquisas nas áreas de História, Arqueologia, Memória e Patrimônio Cultural, especialmente no estado de Pernambuco. E-mail: [ananascimentoufrpe@gmail.com](mailto:ananascimentoufrpe@gmail.com). Currículo

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0223016826925051>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1496-9675>.

### **Amauri Junior da Silva Santos**

Doutorando em História pela UFMT. Bolsista Capes. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2469627750982399>

### **Bruna Letícia da Silva Massuia**

Doutoranda em História pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) na linha de pesquisa “História, Cultura e Narrativas”; Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), no qual foi bolsista financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Graduada em licenciatura em História pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – Campus de Paranavaí; e integrante do Projeto de Extensão Aproximando Universidade e Escola, Teoria e Prática: oficinas de história e cultura indígena nos campos de estágio. Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4820331541788640>.

**Camila Joseane e Sousa Rios Costa**

Licenciada em História, pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, Campus – Caxias.

**Cícera Patrícia Alcântara Bezerra**

Doutora em História pelo Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (2017), pertencente à linha de pesquisa Cultura e Memória do Norte e Nordeste. Possui estágio doutoral no Núcleo de Pesquisas em História Cultural - NUPEHC, da Universidade Federal Fluminense - UFF. Mestre em História pelo Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (2010), pertencente à linha de pesquisa Cultura e Memória do Norte e Nordeste. Bolsista do Programa de Especialização em Patrimônio Cultural (PEP) da Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco - Fundarpe (2010 - (2012)). Graduada em História (Licenciatura Plena) pela Universidade Regional do Cariri - URCA (2005), onde compôs o Núcleo de Estudos Regionais - NERE. Em 2018 ganhou o 1º lugar do Prêmio Silvio Romero (CNFCP/IPHAN pela tese de Doutorado &quot;Um Celeiro de (Re)encenações: cartografias e arquiteturas de um Cariri folclórico no sul cearense (1950 - 1970). Atualmente exerce a função de Historiadora do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) na

**Ensino de História em experiências significativas**

superintendência estadual do Piauí. Currículo Lattes:<http://lattes.cnpq.br/8241450721687393>. E-mail: [patricia.alcantara@iphan.gov.br](mailto:patricia.alcantara@iphan.gov.br)

### **Éder da Silva Novak**

Doutor em História pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Mestre e Graduado em História pela Universidade Estadual de Maringá (UEM); Docente do Curso de Graduação e Pós- Graduação em História na Faculdade de Ciências Humanas (FCH/UFGD). Pesquisador no Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações no Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História (PIEP/LAEE/UEM); Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em História Indígena e do Indigenismo, cadastrado no CNPq; Coordenador do Projeto de Pesquisa História Indígena e do Indigenismo no Brasil do século XX: Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Paraná; Coordenador do Projeto de Extensão Aproximando Universidade e Escola, Teoria e Prática: oficinas de história e cultura indígena nos campos de estágio. Número do ORCID: 0000-0002-5047-1471. Link do ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5047-1471>. Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5735765703072832>

### **Eduardo Augusto de Santana**

Doutorando em História pelo Programa de Pós-Graduação, em nível de doutorado, em História Social da Cultura Regional da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE. Professor Auxiliar de História, Campos Mata Norte, da Universidade de Pernambuco – UPE. Pesquisador I do Curso de Licenciatura em História, modalidade EaD, da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE. Professor Formador, Conteudista e Mediador do Curso Técnico Profissionalizante de Secretaria Escolar, modalidade EaD, da Escola Técnica Estadual Professor Antônio Carlos – ETEPAC /Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

E-mail: [historiador.eduardosantana@gmail.com](mailto:historiador.eduardosantana@gmail.com)

### **Eloy Barbosa de Abreu**

Professor da Universidade Estadual do Maranhão. Coordenador do Grupo de Pesquisa e Documentação em História Social e Política do Maranhão. Membro da Sociedade Brasileira de Teoria e História da Historiografia (SBTHH). Doutor em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco.

**Evandro Lopes da Silva**

Graduado em História Universidade Estadual do Maranhão. Bacharel em Direito

**Fábio Eduardo Cressoni**

Doutor em História (UNESP), mestre em Educação (UNIMEP) e licenciado em História (UNAR). Estágio pós-doutoral em Educação (UFSCAR). Atua na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB-CE). Tem experiência na área de teoria e ensino da história, atuando nos seguintes temas: estágio supervisionado; relações étnico-raciais; fontes e ensino de história; história da educação.

Currículo

<http://lattes.cnpq.br/4803484587838848>.

<https://orcid.org/0000-0002-1837-2182>.

Lattes:

ORCID:

**Fernando Bagiotto Botton**

Doutor em História pela Universidade Federal do Paraná. Professor Adjunto e Coordenador do curso de História da Universidade Estadual do Piauí, Campus Parnaíba. Coordenador adjunto e professor da disciplina de Teoria da História no Mestrado Profissional em

História

ProfHistória

UESPI/UFRJ.

<http://lattes.cnpq.br/0323206872397325>;

<https://orcid.org/0000-0001-9746-6832>

**Ensino de História em experiências significativas**

**Francisco dos Santos Nascimento**

Graduado em Licenciatura História pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, Especialista em História do Brasil: Cultura e Sociedade pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano - IESF. Atualmente Secretário no Departamento de História e Geografia da Universidade Estadual do Maranhão. E-mail: [santosf461@gmail.com](mailto:santosf461@gmail.com)

**Giselda Brito Silva**

Professora Doutora do Departamento de História da UFRPE. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2327404253426354> . ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0752-4590>. E-mail: [giselda.brito@gmail.com](mailto:giselda.brito@gmail.com).

**Ivana Aparecida da Cunha Marques**

Doutoranda e Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Maringá (UEM) linha de pesquisa “História, Cultura e Narrativas”; Graduada em História pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranavaí – PR; e integrante do Projeto de Extensão Aproximando Universidade e Escola, Teoria e Prática: oficinas de história e cultura indígena nos campos de estágio. Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8096168870498501>.

### **Jaime Guimarães de Lima Júnior**

Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em História Social da Cultura Regional da Universidade Federal Rural de Pernambuco (PGH-UFRPE), Bolsista CAPES, Graduado em História também UFRPE. Professor pesquisador, Membro da Associação Nacional de História (ANPUH), da Sociedade de Arqueologia Brasileira (SAB) e do Núcleo de Ensino e Pesquisa Arqueológica (NEPARQ-UFRPE), com pesquisas na área de Patrimônio Cultural e desenvolvimento de atividades de Educação Patrimonial. Também é consultor do Instituto Ouricuri e discente no curso de Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo pela Faculdade de Ciências Humanas ESUDA (FCHE) em Recife - PE, com pesquisa na área de Preservação do Patrimônio Cultural Material Arquitetônico e Paisagístico. E-mail: [jaime.guimaraes@gmail.com](mailto:jaime.guimaraes@gmail.com).

Currículo

lattes: <https://lattes.cnpq.br/4005295198649923>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1868-2471>.

### **Jonas Clevison Pereira de Melo Júnior**

Professor pesquisador, Graduado em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Professor de História vinculado à Secretaria de Educação de Itapissuma – PE. Membro pesquisador do Núcleo de Ensino e Pesquisa Arqueológica

**Ensino de História em experiências significativas**

(NEPARQ/UFRPE). Atua nas áreas de Arqueologia Pré-histórica e Histórica, Patrimônio Cultural e Educação Patrimonial, Ensino de História e História da saúde e das doenças no oitocentos. E-mail: clevisonjonas@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5369785841074865>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8615-7532>.

### **José de Arimatéia Torres Silva**

Graduado em História Universidade Estadual do Maranhão. Bacharel em Direito

### **Joseanne Zingleara Soares Marinho**

Doutora em História pela Universidade Federal do Paraná - UFPR, Mestra em História do Brasil - UFPI, Especialista em História Sociocultural pela Universidade Federal do Piauí - UFPI e Graduada em História pela Universidade Estadual do Piauí /UESPI. Exerce a função de Professora Adjunta da Universidade Estadual do Piauí - UESPI, Departamento de História, Campus Poeta Torquato Neto, em Teresina. É Professora Permanente do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) UESPI/UFRJ. Realiza pesquisas em História da Saúde, das Doenças e das Ciências, Políticas Públicas, Gênero, História das Mulheres, Ensino de História e História da Educação. É líder do Grupo de Pesquisa História das Ciências e da Saúde no Piauí (Sana) e líder do GT de História da Saúde e das



Ciências da ANPUH-PI. E-mail:  
[joseannemarinho@cchl.uespi.br](mailto:joseannemarinho@cchl.uespi.br).

### **Lucas Victor Silva**

Doutor em História, professor adjunto da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), lotado no Departamento de Educação desta universidade e no Mestrado Profissional em Ensino de História da UFPE (PROFHISTORIA).

Contato:  
[lucasvictor.ufrpe@gmail.com](mailto:lucasvictor.ufrpe@gmail.com). Currículo Lattes:  
<http://lattes.cnpq.br/0058476610695399>.  
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5711-7491>

### **Luciene Santos Pereira da Silva**

Professora da Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UAEADtec-UFRPE)/ Doutoranda do PGH/UFRPE.

Currículo Lattes:  
<http://lattes.cnpq.br/3282909531884437> . E-mail:  
[lucieneufrpe.ead@gmail.com](mailto:lucieneufrpe.ead@gmail.com)

### **Mairon Escorsi Valério**

Doutor em História pela Unicamp. Professor adjunto do Curso de História/UFFS, campus Erechim. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1086295930901085>.  
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9574-9625>.

**Miguel Vinicius da Silva Moura**

Graduando em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI e Técnico em Edificações na Forma Integrada ao Ensino Médio pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA, Campus Timon. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC da UESPI – CNPq. Produz pesquisas na área de Gênero, História das Mulheres, Ensino de História, História da Educação, Movimentos Sociais, Música e Cultura. É integrante do Grupo de Pesquisa História das Ciências e da Saúde no Piauí – Sana.

**Oswaldo Rodrigues Junior**

Doutor em Educação pela UFPR. Professor Adjunto do Departamento de História/UFMT. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4998638258339975>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7418-9705>.

**Renilson Rosa Ribeiro**

Doutor em História pela Unicamp. Professor associado Departamento de História/UFMT. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4919452710416508>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2809-1376>

