

V Semana de História e I Simpósio
Regional do PROFHISTÓRIA - UESPI:
Ensino de História e Direitos Humanos

Anais



EdUESPI

Anais
V Semana de História e I Simpósio Regional do PROFHISTÓRIA – UESPI:
Ensino de História e Direitos Humanos

De 13 de outubro a 16 de outubro de 2022

Realização:



Apoio:





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**

Administração Superior

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**
Autores **Revisão**
Ronyere Ferreira **Capa / Diagramação**
Editora e Gráfica UESPI **E-book**

S471a **Semana de História e Simpósio Regional do PROFHISTÓRIA - UESPI (5. : 2022 : Teresina, PI).**
Anais da V Semana de História e I Simpósio Regional do PROFHISTÓRIA – UESPI [recurso eletrônico]: ensino de história e direitos humanos, realizado de 13 a 16 de outubro de 2022 / Organizador por Joseanne Zingleara Soares Marinho, Rakell Milena Osório Silva. - Teresina : FUESPI, 2023.
E-book
ISBN: 978-65-89616-42-9
1. História. 2. História – Ensino. 3. Direitos Humanos. I. Marinho, Joseanne Zingleara Soares (Org.). II. Silva, Rakell Milena Osório. III. Título.
CDD: 907

Ficha Catalográfica elaborada pelo Serviço de Catalogação da Universidade Estadual do Piauí - UESPI
Ana Angélica P. Teixeira (Bibliotecária) CRB 3a/1217

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

Organização dos Anais Eletrônicos

Dr.ª Joseanne Zingleara Soares Marinho (UESPI)
Rakell Milena Osório Silva (UESPI)

Comissão Científica

Dr.ª Andreza Maynard (UFS)
Dr. Danilo Alves Bezerra (UESPI)
Dr.ª Fabrícia Pereira Teles (UESPI)
Dr. Felipe Augusto dos Santos Ribeiro (UESPI)
Dr. Fernando Bagiotto Botton (UESPI)
Dr.ª Joseanne Zingleara Soares Marinho (UESPI)
Dr.ª Mary Angélica Costa Tourinho (UESPI)
Dr.ª Tania Regina de Luca (UNESP)
Dr. Thiago Reisdorfer (UESPI)
Dr. Wellington Amarante Oliveira (UFU)

Comissão Organizadora do Evento

Dr. Danilo Alves Bezerra (UESPI)
Dr.ª Fabrícia Pereira Teles (UESPI)
Dr. Felipe Augusto dos Santos Ribeiro (UESPI)
Dr. Fernando Bagiotto Botton (UESPI)
Dr.ª Joseanne Zingleara Soares Marinho (UESPI)
Dr.ª Mary Angélica C. Tourinho (UESPI)
Dr. Thiago Reisdorfer (UESPI)
Esp. Hellen Pabline L. Conceição (UESPI)
Esp. Juliana Mara B. Malherme (UESPI)

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS AOS AUTORES

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Revisão ortográfica e gramatical sob responsabilidade dos autores dos resumos.

A Comissão Editorial do evento se responsabilizou pela revisão da formatação dos textos de acordo com as normas de edição do Caderno de Resumos. Eventuais erros ortográficos e o conteúdo dos textos são de inteira responsabilidade dos/as autores/as. Os resumos aprovados pelos/as respectivos/as coordenadores/as dos Grupos de Trabalho, que, por sua vez, junto com os Minicursos, foram avaliados previamente pela Comissão Científica do evento. Esta versão eletrônica encontra-se em: <https://www.even3.com.br/isrdpu2022/>

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	9
PROGRAMAÇÃO GERAL.....	10

GRUPO DE TRABALHO 01 - FEMINISMO, TRABALHO E INTERSECCIONALIDADE

Coordenadora: Prof.^a Mary Angélica

AS TRAJETÓRIAS DAS MULHERES DO CANGAÇO NO ENSINO DE HISTÓRIA: NOVAS PERSPECTIVAS DE ABORDAGENS SOBRE O AMBIENTE RURAL.....	13
Ana Karla da Silva Cruz, Joseanne Zingleara Soares Marinho	

O LUGAR (DE FALA) DO FEMINISMO NEGRO NO ENSINO DE HISTÓRIA: PENSANDO FERRAMENTAS CONCEITUAIS PARA A APRENDIZAGEM.....	24
Hellen Pabline Leal Conceição, Joseanne Zingleara de Soares Marinho	

GRUPO DE TRABALHO 02 - ENSINO DE HISTÓRIA NO PIAUÍ

Coordenadoras: Prof.^a Ivanilda Sá, Prof.^a Dalva Fontenele

ENTRE MEMÓRIAS E VIVÊNCIAS: O PATRIMÔNIO CULTURAL DE PIRACURUCA-PI SOB O OLHAR DOS ESTUDANTES.....	37
Milca Fontenele de Sousa	

MODERNIZAÇÃO, UFANISMO E OS MECANISMOS DISCIPLINADORES NAS ESCOLAS PIAUIENSES NO PERÍODO VARGUISTA (1930–1945).....	48
José de Arimatéa Freitas Aguiar Júnior, Pedro Pio Fontineles Filho	

GRUPO TEMÁTICO 03 - PRÁTICAS, USOS E FAZERES NO ENSINO DE HISTÓRIA

Coordenadora: Prof.^a Fabrícia Teles

A ONHB EM ANGICAL DO PIAUÍ: DO ENSINO DE HISTÓRIA À CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.....	58
---	----

Gleicy Kelly de Souza Brandão

LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E A SUBALTERNIZAÇÃO NA NARRATIVA DO PROCESSO DE INDEPENDÊNCIA DOS BRASIS.....	67
---	----

Antonio Eldo Silva

UMA INTERAÇÃO ENTRE MÚSICA E ENSINO DE HISTÓRIA: A UTILIZAÇÃO DE PARÓDIAS MUSICAIS COMO FERRAMENTA DIDÁTICA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....	77
--	----

Antonio Lucas Viana Vieira, Fabrícia Pereira Teles

APRESENTAÇÃO

O I Simpósio Regional do PROFHISTÓRIA - UESPI e a V Semana de História teve como temática “Ensino de História e Direitos Humanos”. O evento promoveu o aprofundamento da integração e divulgação das atividades realizadas no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História da UESPI/Parnaíba em âmbito local e regional. Sua realização ocorreu entre 13 e 16 de outubro de 2022, sendo organizado conjuntamente pelo Curso de Licenciatura Plena em História e pelo Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), ambos sediados no *Campus* Professor Alexandre Alves de Oliveira – Parnaíba da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), visando congrega a V Semana de História (evento da graduação) e o I Simpósio Regional do PROFHISTÓRIA-UESPI. O tema central do evento foi voltado para a reflexão das interfaces entre o ensino de história e os direitos humanos, considerando o panorama atual de ataques aos direitos básicos como a vida, a alimentação e a educação – acelerados pela cena pandêmica – pretendeu-se realizar uma discussão que envolvesse a comunidade acadêmica, os professores da Educação Básica e a comunidade externa. O objetivo do evento foi pensar como o ensino de história praticado na graduação e na pós-graduação pode fortalecer uma formação crítica, atualizada e consequente a cada discente dos respectivos cursos, particularmente, ao fornecer novos horizontes relativos ao debate sobre ensino de história e direitos humanos em suas múltiplas interfaces. O evento ocorreu de modo presencial, no *Campus* da UESPI em Parnaíba, tendo como metodologia a realização de conferências, mesas-redondas, grupos de trabalho, minicursos, atividades culturais, visitas técnicas, lançamentos de livros e autoavaliação junto aos corpos discente e docente.

Comissão Organizadora do Evento

Dr. Danilo Alves Bezerra (UESPI)

Dr.^a Fabrícia Pereira Teles (UESPI)

Dr. Felipe Augusto dos Santos Ribeiro (UESPI)

Dr. Fernando Bagiotto Botton (UESPI)

Dr.^a Joseanne Zingleara Soares Marinho (UESPI)

Dr.^a Mary Angélica C. Tourinho (UESPI)

Dr. Thiago Reisdorfer (UESPI)

Esp. Hellen Pabline L. Conceição (UESPI)

Esp. Juliana Mara B. Malherme (UESPI)

Programação Geral

V Semana de História e I Simpósio
Regional do PROFHISTÓRIA – UESPI

1° Dia 13/10	2° Dia 14/10	3° Dia 15/10	4° Dia 16/10
	08:00 Minicursos	08:00 Minicursos	09:00-17:00 Visita Guiada ao Delta do Parnaíba
	10:00 Conferência de Abertura	10:00 Mesa-Redonda	
	14:00 Grupos de Trabalho	14:00 Grupos de Trabalho	
	18:30 Lançamentos de Livros	19:00 Palestra de Encerramento	
19:45 Documentário	19:45 Mesa-Redonda	20:00 Momento Cultural	

**TEXTOS COMPLETOS
APRESENTADOS NOS GRUPOS DE TRABALHO**

GT 01
FEMINISMO, TRABALHO E INTERSECCIONALIDADE

Prof.^a Mary Angélica

AS TRAJETÓRIAS DAS MULHERES DO CANGAÇO NO ENSINO DE HISTÓRIA: NOVAS PERSPECTIVAS DE ABORDAGENS SOBRE O AMBIENTE RURAL

Ana Karla da Silva Cruz¹

Joseanne Zingleara Soares Marinho²

Resumo: A história das mulheres vem ocupando espaço cada vez maior e mais sólido nas pesquisas históricas no Brasil. As profundas transformações ocorridas desde o final do século XIX viabilizaram estudos sobre as mulheres, suas similaridades e suas singularidades. Os registros são majoritariamente sobre as mulheres que moravam no ambiente urbano. O presente artigo busca discutir como é analisada a mulher do cangaço no livro didático, este último, orientado pela Base Comum Curricular. Para tal construção buscamos as contribuições de autores que analisam essa problemática, tais como Bittencourt e Chartier. Como fontes de estudos são as imagens, o cordel e recorte de jornal, logo buscam retratar um momento composto por suas nuances sociais, políticas, econômicas e culturais. Como isso, espera-se ampliar o leque de possibilidades de materiais que podem ser analisados nas aulas de história.

Palavras-chave: Ensino de História. Espaço rural. Mulheres no cangaço.

1 INTRODUÇÃO

A ampliação do que seriam ou são objetos históricos, suas perspectivas e análise, favoreceu sujeitos que antes não tinham suas vivências logradas a algum lugar de destaque ou mesmo que fossem considerados sujeitos históricos. Com a Escola dos Annales³, o campo historiográfico

1. Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI. Pós-graduanda no Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) - UESPI. Professora da Educação Básica na Rede Pública no Maranhão. E-mail: anakarlas.cruz@outlook.com

2. Doutora em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Atua como docente no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória/UESPI) e do Programa de Pós-Graduação em História do Brasil da Universidade Federal do Piauí (PPGHB/UFPI). E-mail: joseannemarinho@cchl.uespi.br

3. Revista fundada na França em 1929 por Lucien Febvre e March Bloch, símbolo de uma corrente historiográfica que visava distanciar-se da história produzida sob o viés do positivismo. Fonte: BURKE, Peter. *A Escola dos Annales: 1929-1989*. São Paulo: Edit. Univ. Estadual Paulista, 1991.

solidificou o movimento de visibilização dos esquecidos, silenciados ou mesmo apagados. Não apenas nas universidades essa profunda mudança foi sentida, mas também no Ensino Básico, na sala de aula. Entretanto, a efetivação de uma história plural consiste em um desafio diário para professoras e professores, levando-se em consideração o tempo de aula, o material didático e as orientações advindas de documentos oficiais, como a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁴ de 2017.

Como centro da análise do presente artigo, estão as mulheres da zona rural, mais precisamente as cangaceiras, mulheres essas que faziam parte do cangaço e que possuem suas imagens atreladas aos homens de forma submissa. Embora o campo e a cidade possuam semelhanças, como a submissão feminina, o foco vai ser a análise da dicotomia entre o rural e o urbano, apontando as singularidades das mulheres do campo e dentro do próprio cangaço. O período a ser contemplado inicia em 1917 e vai até 1938, momento este que conta da invasão da cangaceira Anésia Cauaçu sobre a cidade de Jequié, na Bahia, até a morte de Maria Bonita, personagem feminina mais conhecida do cangaço.

As mulheres do cangaço, distantes dos centros urbanos, da escolarização e da circulação de ideias vigentes na passagem do século XIX para o século XX, ficaram relegadas às suas estruturas familiares rígidas e demais regras sociais que demoraram mais tempo para serem colocadas em perspectiva de mudança, sendo os grandes centros urbanos como São Paulo e Rio de Janeiro os principais locais de reivindicações principalmente pelo sufrágio universal e melhores condições de trabalho nas fábricas.

No entanto, considerando as existências femininas plurais, é importante identificar o processo histórico rural que tornou possível a atuação das mulheres no cangaço nordestino, conhecido sobretudo por meio de personagens marcantes como Maria Bonita, Anésia Cauaçu e Dadá, identificadas por suas histórias de vida expressas na literatura de cordel⁵ permeadas por ideias e práticas que não faziam parte da trajetória tradicional feminina naquele tempo e espaço.

2 O MATERIAL DIDÁTICO E O ENSINO DE HISTÓRIA

Sobre as diretrizes que servem como base para a aplicação dos conteúdos, há a análise da última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que traz orientações, sugestões das pautas a serem estudadas na sala de aula. É um documento que pode trazer avanços ou retrocessos, manutenção dos discursos ou mudanças que se referem às mulheres do campo. A série escolhida para análise de conteúdo foi o 9º ano do ensino fundamental II, que possui a Unidade Temática denominada “O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX” desdobra o conteúdo em Objetos do Conhecimento (conteúdos) e

4. A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Acessar em: <http://senacionalcomum.mec.gov.br/a-base>.

5. Cordel são folhetos contendo poemas populares, expostos para venda pendurados em cordas ou cordéis, o que deu origem ao nome. Cordel que é e qual o significado - Literatura - Significados.

Habilidades, que consistem nas competências que os (as) estudantes deverão aprender durante a abordagem do conteúdo.

Nas Habilidades contidas na BNCC não aparecem as palavras “mulheres”, “feminino” e “gênero”. Em nenhuma das Habilidades ou Objetos do Conhecimento aparecem as palavras “campo” ou “rural”, logo compreende-se que o feminino e o rural não foram mencionados nesse recorte do documento, deixando evidenciado que as mulheres do campo ficam à margem das discussões que podem ser trazidas para a sala de aula.

O referido documento como é denominado, serve de base para os currículos de história e são o fundamento dos livros didáticos. O livro didático que consiste em um material de apoio importante no ensino-aprendizagem é utilizado por professores(as) e estudantes, logo se não há orientações oficiais da BNCC para que o tema da mulher do campo, o(a) docente pode entender que não deve trabalhá-lo ou que o tema não seja relevante, pois não foi sequer mencionado.

Fazendo a relação entre o que se produz e o que é lido, interpretado, como então se dão as representações e intencionalidades na produção do livro didático? A sua produção tem se preocupado com a promoção da visibilidade das atuações das mulheres, mais especificamente, das mulheres do cangaço? Para isso, a utilização de uma coleção de livro didático foi utilizada para análise. O critério de escolha foi a utilização do mesmo na sala de aula pela autora do presente artigo.

No livro “O Saber histórico na sala de aula”, organizado por Circe Bittencourt, são realizadas reflexões sobre a importância do livro didático como ferramenta de trabalho, sendo uma *mercadoria*, mas também um *depositário de conteúdos escolares, instrumento pedagógico e veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura*. Circe nos conta que:

O livro didático tem sido, desde o século XIX, o principal instrumento de trabalho de professores e alunos, sendo utilizado nas mais variadas salas de aula e condições pedagógicas, servindo como mediador entre a proposta oficial do poder expressa nos programas curriculares e o conhecimento escolar ensinado pelo professor. (BITTENCOURT, p. 72, 2004)

O livro didático comporta uma gama de interesses e é um elo entre professores (as) e estudantes, consumido por ambos. Desse modo é importante perceber que sua utilização suscita debates e a construção da criticidade. Portanto, imbricado de intencionalidades em seu processo de escolha e utilização.

O artigo de autoria de Reinaldo Lindolfo Lohn e Vanderlei Machado, intitulado “Gênero e imagem: relações de gênero através das imagens dos livros didáticos de história” é bastante relevante no decorrer das observações e ponderações. No seu artigo, os autores afirmam:

[...] a simples inserção de imagens de mulheres não significa uma discussão das relações de gênero, ou seja, algo que procure construir uma história das representações sociais de gênero, tanto de mulheres quanto de homens, levando em conta sua reprodução. (LOHN; MACHADO, 2004, p. 120)

Percebe-se que apenas colocar imagens não irá suscitar por si só discussões sobre gênero, mas é necessário haver mais dedicação ao tema no livro e sugerir aos professores e professoras trazer essa discussão por mais tempo na sala de aula e de maneira bem embasada, logo é o livro didático quem vai nortear muitas das vezes as atividades e leituras dos (as) estudantes.

A coleção analisada foi “Estudar História: das origens do homem à era digital”, das autoras Patrícia Ramos Braick e Anna Barreto (2018), da editora Moderna. A escolha dessa coleção deu-se por conta do trabalho realizado com ela na sala de aula, logo a observação e ponderações tornam-se mais assertivas e pertinentes. No livro de Patrícia Ramos Braick e Anna Barreto (2018) são mostradas ao todo oito imagens que têm a presença feminina. Das oito, quatro são pinturas ou ilustrações e duas trazem mulheres do campo.

As referências mostram o significado das figuras femininas nas imagens, como a república, a soberania, mas não trazem a problematização sobre as atribuições sociais destinadas às mulheres. Para efeito de comparação, há apenas uma imagem que mostra uma cangaceira, sendo ela Maria Bonita com Lampião ao lado:

Imagem 1 - Maria Bonita e Lampião



Fonte: foto publicada na Revista Ilustrada, em 1936.⁶

Na imagem acima, a fotografia de Maria Bonita e Lampião, célebres cangaceiros do sertão nordestino traz uma questão sobre as mulheres no cangaço e as motivações para essas mulheres terem entrado no movimento, mas o papel delas dentro dos bandos não é problematizado dentro do livro didático supracitado.

2.1 FONTES E ENSINO DE HISTÓRIA

O caminho já percorrido com estudos de gênero, o ambiente rural e o que permanece em construção necessita dos avanços dos estudos sobre objetos históricos que continuam na invis-

6. Imagem extraída do Livro didático “Estudar história: das origens do homem à era digital” de Patrícia Ramos Braick e Ana Barreto. (2018, p. 20)

bilidade, como as mulheres do campo nas quatro primeiras décadas do século XX. Estudantes da rede básica de ensino, assim como professoras e professores têm no livro didático, em grande parte, uma ferramenta usada em larga escala e que serve de elo entre docentes e discentes.

Raymond Williams (2011), na obra “O campo e a cidade” mostra a ambiguidade de dois ambientes, a princípio, tão díspares e antagônicos, mas igualmente complementares e testemunhos de um mesmo processo histórico. A dominação existia nos dois espaços, tanto no campo quanto na cidade, mas a maneira com que essas mulheres buscaram se desvencilhar das amarras impostas a elas, foram diferentes pela contextualização geográfica, social, política, econômica e cultural.

Ricardo Ferraz Bastos no texto “A imagem da organização do bando de Lampião e sua liderança”, traz características do cangaço no sertão nordestino.

[...] pode-se entender o cangaço como um fenômeno social, caracterizado por atitudes violentas por parte dos cangaceiros. Estes andavam em bandos armados e espalhavam o medo pelo sertão nordestino. Promoviam saques a fazendas, atacavam comboios e chegavam a sequestrar fazendeiros para obtenção de resgates. Aqueles que respeitavam e acatavam as ordens dos cangaceiros não sofriam. Pelo contrário, eram muitas vezes ajudados. Esta atitude tornou os cangaceiros respeitados e admirados por boa parte da população da época. (2009, p. 10)

O cangaço então ia além da promoção do medo e do caos por meio de saques e sequestros, por exemplo, mas também exerciam um certo fascínio na população, pois como dito acima, eram respeitados e até ajudados nas suas empreitadas.

As mulheres do cangaço adentraram nesse movimento social de formas diferentes. Anésia Cauaçu liderava o próprio bando, de acordo com Domingos Ailton Ribeiro de Carvalho no artigo “Tempos, espaços e representações: abordagens geográficas e históricas” de 2013. Em contrapartida, Dadá foi raptada, violentada e foi tornada companheira de Corisco, famoso cangaceiro e que violentou Dadá, na época com 13 anos.

Maria Bonita entrou para o bando de Lampião por vontade própria, sendo ela já adulta e que escolheu seguir o bando de Virgulino Ferreira da Silva, como afirmam Yls Rabelo Câmara e Yzy Maria Rabelo Câmara, no artigo “Maria Bonita e Dadá: uma breve releitura do cangaço por meio da presença determinante do elemento feminino” de 2015. Dentre as singularidades dessas mulheres dentro do cangaço, Dadá em uma entrevista dada a José Umberto Dias em 1989 a qual afirmou que as mulheres “Costuravam, cada qual tratava de luxar da melhor forma (...) cada uma queria ser melhor do que a outra”, ou seja, era um ambiente na qual havia disputa no âmbito da vaidade entre essas mulheres.

As histórias de vida distintas entrelaçam-se no contexto do sertão nordestino, no abandono do poder público, na opressão e violência no Brasil longe das capitais. Salientar a reflexão das vivências dessas mulheres na sala de aula é papel que desemboca na visibilização de uma parcela da população que ainda não é contemplada como poderia ser nos documentos oficiais e livros didáticos.

No livro “A invenção do Nordeste e outras artes” de Durval Muniz de Albuquerque Júnior, o autor descreve a ligação entre o nordeste e o cangaço da seguinte forma:

O Nordeste é, pois, uma região que se constrói também no medo contra a revolta do pobre, no medo da perda de poder para a “turba de facínoras que empestavam o sertão”. [...] Não só o cangaço, como também revoltas messiânicas são fatores de construção de um espaço fechado de poder, uma região capaz de garantir a manutenção da mesma hierarquia de poderes, bem como a dominação tradicional. (2011, p. 84-85)

Pode-se compreender então que o Nordeste se tornou uma região peculiar com relação a um espaço que se constitui através da opressão contra o pobre, nesse cenário o poder precisa ser mantido. Assim como a tradição, que pode ser usada como ferramenta de manutenção, inclusive dos papéis de gênero entre homens e mulheres dentro da estrutura social já cristalizada.

Roger Chartier (2002), com a obra “À beira da falésia: a história entre certezas e inquietudes” (2002), fundamenta esta pesquisa no que se refere à expansão do leque historiográfico, onde Chartier fala da Nova História Cultural e do seu impacto na ampliação dos objetos a serem considerados na perspectiva histórica. Liga-se a esta pesquisa no que diz respeito a esta pesquisa sobre mulheres, mais precisamente do campo, categorias que emergiram a partir da Nova História Cultural e que se concretizaram no campo dos estudos histórico

Chartier, também fala da representação na mesma obra com o texto “O mundo como representação” (p. 75) traz o que constrói as imagens, representações de indivíduos, grupos, como enxergamos sob o olhar que forja a cultura, os novos objetos abarcados pela história e as intencionalidades de quem escreve e quem lê. No tocante às mulheres do cangaço, seu estudo se dá pela ampliação dos objetos estudados pela história, a forma como aparecem ou são invisibilizadas nos livros didáticos e podem ser enxergadas sob a perspectiva das intencionalidades da produção editorial brasileira.

O livro didático segue sendo uma ponte entre o poder e o conhecimento escolar, a sala de aula, o professor. Este último, responsável por adequar as propostas curriculares oficiais ao conteúdo que será de fato trabalhado na sala de aula. O teor crítico e argumentativo são fundamentais na relação de ensino – aprendizagem.

Paulo Knauss (1996), que traz no seu texto “Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa o livro didático como ponto em comum entre professores e alunos” a maneira como professores tendem a utilizar esse documento com frequência e um dos recursos que compõem os livros didáticos são as imagens. Knauss fala das imagens como adereços, de caráter ilustrativo, ao passo que não há problematização desse documento.

Pode-se compreender a partir disso que o saber ainda é condicionado ao que se coloca como conteúdo a ser aprendido pelo aluno e que o conhecimento baseado na relação sujeito-espaço vivenciado proporciona aprendizados práticos, reais e significativos. Em um país como o Brasil, de desigualdades graves, é fundamental trazer a sensibilidade como forma de

se construir sujeitos conscientes do seu lugar no mundo, das injustiças e aprenderem a se colocar no lugar do outro.

Jörn Rüsen (2001), ao tratar da Consciência Histórica, enfatiza que essa consciência é inerente ao ser humano, destacando que há também nesse bojo, o aspecto natural de se perceber no mundo, estando ligado ao aspecto cultural, este último não sendo o único. Sobre isso, Rüsen afirma:

A consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraiza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática. (2001, p. 29).

Para se desenvolver a criticidade na sala de aula, há que se utilizar ferramentas que fomentem a reflexão e o saber de si, conhecer-se, situar-se e identificar particularidades suas e de outras pessoas e épocas. Compreende-se que essa consciência existe, mesmo não sendo analisada de maneira crítica e/ou histórica, logo ela está indubitavelmente dentro de cada sujeito.

Conclui-se então que essas pesquisas históricas, sob a ótica docente, são relevantes para a visibilidade feminina a partir do ambiente rural na Educação Básica sobre um movimento social importante na história do Brasil e que ainda reduz o cangaço às figuras masculinas e seu protagonismo, relegando às mulheres um espaço muito pequeno ou nulo na discussão sobre a atuação no cangaço além da personificação de um adorno.

2.2 CORDEL E IMAGEM NA SALA DE AULA

A utilização da literatura de cordel na sala de aula pode enriquecer a discussão sobre as mulheres cangaceiras e a própria importância desse tipo de literatura. Um exemplo de cordel que pode ser utilizado é o de Antônio Teodoro dos Santos (1986), que narra a história de vida de Maria Bonita no seu cordel composto por 148 estrofes. Entre os versos, lê-se:

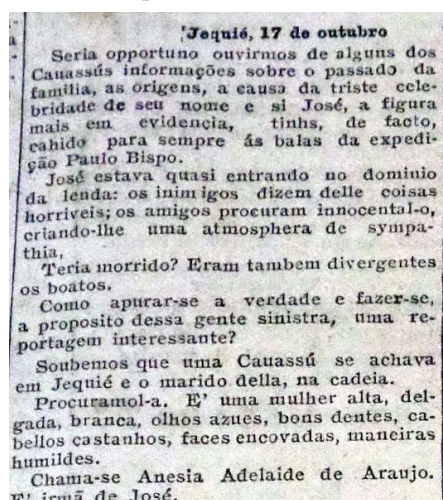
Portanto vamos fazer
Uma nova narração
Sobre Maria Bonita,
Esposa de Lampião,
Chamada “A MULHER CANGAÇO”
Que no tempo e no espaço
Assombrou todo o sertão

O cordelista Gonçalo Ferreira da Silva, escreveu uma obra intitulada “Nasce o museu do Cordel”, que discorre sobre a criação do Museu do Cordel no dia 5 de maio de 1999, que entre seus versos diz:

No museu os professores
terão como pesquisar
o modo como era feito
folheto rudimentar,
e estudarão conscientes
as mais diversas vertentes
da cultura popular.

Outra fonte que pode ser analisada são os jornais da época, como este da imagem abaixo, que descreve as características físicas, o aspecto familiar e o nome de Anésia Cauaçu.

Imagem 2— Reportagem sobre Anésia Cauaçu⁷



Fonte: entrevista publicada no jornal “A Tarde”, 25/10/1916.

Para a sala de aula, esse tipo de recorte pode ser trabalhado como ponto de partida para uma pesquisa sobre como era descrita essa mulher, traçar paralelos entre reportagem e cordel e observar convergências ou divergências nas informações obtidas através dessas fontes. Inclusive aspectos linguísticos, como o sobrenome Cauaçu, à época grafado “Cauassu”, pode ser tomado para observação e reflexão sobre a temporalidade na qual a reportagem foi veiculada.

2.3 METODOLOGIA

Foi utilizada a pesquisa secundária ou bibliográfica teórica e historiográfica que servirá para a análise das fontes primárias ou pesquisa documental, que segundo Antônio Joaquim Severino (2007) caracteriza-se por ainda não ter tido um tratamento analítico, a partir do qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise. Neste trabalho, são elas, imagens de livros, destacando a importância da literatura de cordel e notícias de jornais.

Para realização da fundamentação teórica, autores como Roger Chartier, Jörn Rüsen, Circe

7. Imagem 2—SILVA FILHO, Rubens Antonio da. entrevista publicada no jornal “A Tarde”, 25/10/1916, in: “Cangaço na Bahia” site: cangaconabahia.blogspot.com acessado em 11 de janeiro de 2023.

Bittencourt, entre outros já mencionados no texto, fornecem os subsídios teóricos essenciais para análise e traçar paralelos dentro da temática abordada, desde a análise da Base Nacional Comum Curricular até o trabalho com as fontes primárias mencionadas acima.

3 CONCLUSÃO

A análise da BNCC (2017) e de como suas orientações são trabalhadas no livro didático mostram que o espaço e a dedicação ao tema da mulher do campo na primeira república são pouco explorados através de imagens, sendo importante trazer outras fontes de pesquisa a serem trabalhadas na sala de aula sobre as mulheres do cangaço através de discussões ou debates sobre essas mulheres que estavam fora dos centros urbanos. O papel social, econômico e político é tratado sobre as mulheres da cidade que estavam liderando movimentos por melhores condições de trabalho nas fábricas, participação política, nas artes e em nenhuma das obras há menção sobre as mulheres que estavam à margem dos centros urbanos.

Portanto, há diferenciações entre as obras considerando o quanto houve dedicação para fomentar discussões e pesquisas sobre gênero. O último livro didático analisado compromete mais páginas para as discussões de gênero e papéis sociais e é o único que mostra uma imagem de mulheres trabalhando na zona rural, apesar de não propor atividade sobre essas mulheres. Diante desse cenário, fica a critério dos(as) professores (as) instigar ou não as reflexões e discussões sobre essas imagens. O trabalho com cordéis, jornais, revistas, entre outros materiais, são essenciais na construção de um olhar para além do livro didático.

Desse modo, conclui-se a necessidade de trazer para os debates a emergência de discussões que percebam a ausência da mulher do campo em seus foros epistemológicos. Buscando dar luz a essas mulheres como agentes participantes do processo histórico da sociedade. Pretende-se dar continuidade à essa pesquisa, de forma a ampliar as fontes, trazer essa temática para a sala de aula de maneira crítica e significativa.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do nordeste e outras artes**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BASTOS, Ricardo Ferraz. **A imagem da organização do bando de Lampião e sua liderança**. Dissertação de Mestrado. Pedro Leopoldo – MG, 2009.

BITTENCOURT, Circe (org.) **O saber histórico na sala de aula**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

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

sado em 22 de dezembro de 2022: Início (mec.gov.br).

CÂMARA, Yls Rabelo; CÂMARA, Ysla Rabelo. **Maria bonita e Dadá**: uma breve releitura do cangaço por meio da presença determinante do elemento feminino. *Revista Entrelaces* – Ano IV – nº 05, p. 57-74 – maio de 2015.

CHARTIER, Roger. **A beira da falésia**: a história entre incertezas e inquietude. Porto Alegre. Editora: Universidade/ UFRG, 2002.

KNAUSS, Paulo. “**Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa.**” Repensando o ensino de história. São Paulo: Cortez, 1996. p. 26- 46.

LOHN, Reinaldo Lindolfo; MACHADO, Vanderlei. **Gênero e imagem**: relações de gênero através das imagens dos livros didáticos de História. *Revista Gênero*, p. 119-134, v. 4 n.2,1 sem. 2004.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História**. Brasília: UnB, 2001 a. v I. Razão histórica: os fundamentos da razão histórica.

SEVERINO, José Antônio. **Metodologia do trabalho científico** – 23. ed. rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

WILLIAMS, Raymond. **O campo e a cidade** : na história e na literatura / Raymond Williams; tradução Paulo Henriques Britto. — São Paulo : Companhia das Letras, 2011.

FONTES

Livro didático

BRAICK, Patrícia Ramos. **Estudar História**: das origens do homem à era digital: manual do professor/ Patrícia Ramos Braick, Ana Barreto.- 3. ed.- São Paulo: Moderna, 2018.

Imagens

BRAICK, Patrícia Ramos. **Estudar História**: das origens do homem à era digital: manual do professor/ Patrícia Ramos Braick, Ana Barreto.- 3. ed.- São Paulo: Moderna, 2018.

SILVA FILHO, Rubens Antonio da. **Entrevista publicada no jornal “A Tarde”**, 25/10/1916, in: “Cangaço na Bahia” site: cangaconabahia.blogspot.com acessado em 11 de janeiro de 2023

Cordéis

SANTOS, Antônio Teodoro dos. **Maria Bonita**: a mulher cangaço. Editora Luzeiro limitada,

São Paulo, 1986.

SILVA, Gonçalo Ferreira da. **Nasce o museu do cordel**. Academia Brasileira de Literatura de Cordel. Rio de Janeiro, 1999. Endereço eletrônico: www.blc.com.br

Entrevista

DIAS, José Umberto. Dadá. 2ª edição, Salvador: EGBA/Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1989, p.19

O LUGAR (DE FALA) DO FEMINISMO NEGRO NO ENSINO DE HISTÓRIA: PENSANDO FERRAMENTAS CONCEITUAIS PARA A APRENDIZAGEM

Hellen Pabline Leal Conceição¹

Joseanne Zingleara de Soares Marinho²

Resumo: Neste trabalho busca-se abordar as discussões das chamadas “Ondas Feministas” para pensar o Feminismo Negro e suas pautas como possibilidades teóricas e metodológicas, indispensáveis ao Ensino de História. As “Ondas Feministas” são entendidas nas discussões acadêmicas como etapas caracterizadas por uma maior incidência de pautas e questões-problemas levantadas por grupos de mulheres que ergueram suas vozes no debate público. Assim, convencionou-se nomear de Primeira Onda, Segunda Onda e Terceira Onda, essa movimentação por direitos políticos e sociais, já sendo apontada por estudiosas uma Quarta Onda Feminista popularizada pela circulação dos debates feministas nas mídias sociais de grande impacto como *Facebook*, *Twitter*, *Instagram* e *Youtube*. Ao falar em “Ondas Feministas” é importante apontar que as periodizações são uma forma de organização da história desses movimentos, o que não significa dizer que não houve silenciamentos ou lutas muito anteriores a esses períodos. Desta forma, primeiro iremos traçar breves caminhos históricos percorridos pelas “Ondas Feministas”, incluindo a presença das mulheres negras e suas lutas. O segundo interesse desta escrita, é relacionar a importância de se conhecer e “enegrecer” o feminismo para estabelecer ligações com as ferramentas conceituais de Lugar de Fala e Interseccionalidade como suportes que favorecem a sofisticação das análises e narrativas no Ensino de História. Partiremos do relato de uma experiência vivenciada no ano de 2020, em uma escola particular da cidade de Teresina - PI. Ao participar de um grupo de orientação para a 12ª Olimpíada Nacional em História do

1. Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Piauí- UFPI. Pós-graduanda no Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória/UESPI). Bolsista FAPEPI. Professora da Educação Básica na Rede Privada de Teresina - PI. E-mail: pablinecx@gmail.com.

2. Doutora em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Professora Adjunta da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), atuando como docente no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória/UESPI) e no Programa de Pós-Graduação em História do Brasil da Universidade Federal do Piauí (PPGHB/UFPI). Pesquisadora com bolsa de Produtividade da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí- FAPE-PI. E-mail: joseannemarinho@cchl.uespi.br.

Brasil - ONHB, nos deparamos com uma questão que disponibilizava um enxerto do livro “Pequeno Manual Antirracista”, da filósofa Djamila Ribeiro, como material de análise para as discussões que seriam promovidas pelo grupo de estudantes e professoras/es. Diante da leitura do enxerto, vimos a possibilidade de levar este material para debate em sala de aula e percebemos que alguns estudantes se sentiram motivados/os para realizar a leitura da obra completa, o que gerou um movimento de valorização da intelectualidade feminina negra ao ter a presença da Djamila Ribeiro como importante voz e olhar no debate acerca de assuntos sensíveis como o racismo brasileiro e o lugar da mulher negra. Com a utilização da referida obra é possível ver como a Quarta Onda Feminista pode ser pensada em suas autoras e obras como importantes referências para o Ensino de História na atualidade, pois dialogar com a ideia de Lugar de Fala e Interseccionalidade é pensar também a presença, em nossas aulas, de sujeitas/os diversas/os, que são atravessadas/os e falam de diferentes pontos de vistas dos mais variados temas. Por fim, o uso dos materiais produzidos e articulados pela ONHB, assim como as mídias sociais de ampla circulação de informações, mostram-se como importantes recursos de informação e aprendizado para professoras/es, pesquisadoras/es e estudantes ao promover reflexões e articulações com a multiplicidade de nossas vivências. Para a construção deste trabalho, tecemos diálogo com autoras como Djamila Ribeiro (2017), Carla Akotirene (2019) e Jacilene Maria Silva (2019).

Palavras-Chave: Feminismo Negro. Ensino-Aprendizagem. História.

1. NOSSOS PASSOS VÊM DE LONGE: UMA INTRODUÇÃO

E eu não sou uma mulher?

(Sojourner Truth, 1851)

Esta celebre frase foi atribuída à Sojourner Truth. Nasceu escravizada, foi vendida aos nove anos de idade no contexto do colonialismo americano e sentiu a dor da separação pela venda dos seus filhos. Junto ao seu ativismo quanto à questão abolicionista nos Estados Unidos da América, proferiu também um discurso improvisado no ano de 1851, na Convenção dos Direitos das Mulheres de Ohio, em Akron, nos EUA, que foi registrado e hoje é reconhecido pelo título “*Ain’t I a Woman?*”. O discurso indica que no século XIX, mulheres negras já denunciavam a invisibilização sofrida em suas pautas e especificidades de existências sociais. Aqui, Sojourner Truth lançou uma problemática à universalização da categoria “mulher” e evidenciou a diferença de tratamento recebido pelas mulheres negras, inclusive em relação a conquista de direitos políticos como o de serem reconhecidas em suas humanidades.

A fim de pensar a importância da presença feminina negra no debate a respeito dos direitos das mulheres, precisamos pensar também os movimentos feministas organizados, seus caminhos, pluralidades, sujeitas e pautas. Desta maneira, primeiro iremos traçar um breve percurso acerca das “Ondas Feministas”. Aqui o termo é entendido nas discussões acadêmicas como um

período histórico caracterizado pela maior incidência de pautas e questões-problemas levantadas por grupos de mulheres no debate público. Convencionou-se dar o nome de Primeira Onda, Segunda Onda e Terceira Onda para essas movimentações por direitos políticos e sociais, já sendo incluída por algumas estudiosas a Quarta Onda Feminista, contemporânea a esta escrita e popularizada na circulação dos debates nas mídias sociais. Em seguida, relacionaremos a importância de se conhecer e “enegrecer” os feminismos para pensar possibilidades e as ferramentas conceituais de Lugar de Fala e Interseccionalidade como suportes que favoreçam a sofisticação das análises e narrativas no ensino-aprendizagem de História.

2 PERCURSOS FEMINISTAS: LUGARES E EXISTÊNCIAS

Entre os anos finais do século XIX até meados do século XX, ocorreu na Inglaterra e Estados Unidos da América o que se convencionou chamar de Primeira Onda Feminista. Grupos de mulheres manifestaram suas insatisfações e reivindicações em busca de direitos civis no âmbito público, como participação no voto e legitimidade da administração de bens e fortunas; direitos esses já garantidos por homens brancos (SILVA, 2019, p. 8). É nesse contexto que ficaram conhecidas as *suffragetes*, mulheres organizadas em torno do direito ao voto na Inglaterra, conquistado em 1918 (PINTO, 2010). Elas questionavam alguns papéis de submissão e restrição à vida privada aos quais eram submetidas, defendiam que mulheres e homens deveriam ter igual acesso à participação política, à educação e ao desenvolvimento profissional.

No Brasil o movimento feminista de primeira onda ganhou um maior contorno no início do século XX, apresentando como um dos marcos de luta a conquista do direito ao voto, outorgado no ano de 1932 pelo Novo Código Eleitoral brasileiro, no governo de Getúlio Vargas. O voto feminino ainda encontrava-se em condições restritas e mesmo as mulheres que poderiam votar precisavam ter mais de 21 anos e serem alfabetizadas, condições que contemplavam, em sua maioria, mulheres pertencentes a classes mais abastadas (SILVA, 2019, p. 11). Mas antes mesmo dessa data, já temos registro da primeira mulher a votar no Brasil. Em 1927 foi incorporada como eleitora e votante nas eleições de 1928, no Estado do Rio Grande do Norte após estabelecida a lei nº 660/1927 que marcou no Estado o fim da diferenciação do sufrágio³, a professora Celina Guimarães. É perceptível que grupos de mulheres se movimentavam em busca de acesso a direitos políticos e presença na História.

No contexto de finais do século XIX e início do século XX, as mulheres no Brasil também não tinham direito à educação universitária, sendo que aquelas pertencentes às classes mais abastadas da sociedade recebiam uma educação básica de primeiras letras, portanto, ainda se deparavam com um horizonte educacional muito restrito. À mulher cabia o papel da boa esposa e mãe carinhosa, recebendo uma educação voltada para a vida privada, submissão ao marido e

3. Para maiores informações, consultar o site Camtra. Disponível em: <<https://camtra.org.br/semana-do-voto-feminino-90-anos-de-luta-no-brasil-celina-guimaraes/>>. Acesso em: 20 set. 2022.

cuidado com os afazeres do lar como costurar, cozinhar e bordar. Porém, também havia a movimentação dessas mulheres nas lutas por maior alcance dos direitos educacionais e participativos na vida política. Como exemplo, temos a figura de Nísia Floresta (1810-1885) que fundou, em 1838, como uma estratégia de luta por educação, a primeira escola para mulheres no Rio de Janeiro, que durante 17 anos ensinou uma educação que contemplava também matérias que eram excluídas do currículo social educativo feminino, como história e línguas (SILVA, 2019, p. 10).

A pesquisadora Jacilene Maria Silva (2019) destaca um ponto interessante ao olhar para esses movimentos feministas: as demandas eram voltadas principalmente às mulheres brancas. Apesar de, na prática, essas mulheres serem subordinadas a seus maridos e pais, elas não eram coisificadas como as mulheres negras. Logo, nos anos de XIX, pela lei, as mulheres negras nem como seres humanos eram consideradas no contexto escravista. Os privilégios reivindicados atendiam principalmente às mulheres brancas de classes sociais mais abastadas, porém é importante atentar também para o fato de que as brancas pobres, assim como as moradoras do campo, ainda recebiam o gozo da humanidade e não eram tratadas legalmente como propriedade e objeto de outrem, recebendo assim, algum nível de privilégio social.

Acrescentar a perspectiva racial é entender que em um mundo contemporâneo estruturado a partir do conceito de raça, “em que raça define a vida e a morte” (ALMEIDA, 2019, p. 57), é de grande importância tomá-la como elemento de análise junto a gênero, afinal “por ser um processo estrutural, o racismo é também processo histórico” (ALMEIDA, 2019, p. 55). Desta forma, percebemos um movimento dividido. Enquanto algumas feministas lutavam a favor da abolição, outras eram contra ou priorizavam em suas agendas políticas as demandas que atendiam a interesses de uma burguesia.

O início do período identificado como Segunda Onda Feminista tem como marco a publicação do livro “O Segundo Sexo” de Simone de Beauvoir, em 1949. Com a máxima “ninguém nasce mulher: torna-se mulher”, ao diferenciar “sexo” enquanto característica biológica e “gênero” como construção social, “esta filósofa desafiou ideias relacionadas à mulher que até então não tinham sido questionadas de maneira tão ampla, ela quebrou tabus rígidos e, por isso, foi duramente criticada” (SILVA, 2019, p. 12). Nesta onda, é muito presente a busca por entender as razões das opressões sofridas pelas mulheres, o que unia todas sob a mesma condição. O corpo, configura-se aqui, como fator relevante e central; muitas vezes opressor, podendo ganhar uma camada universalizante ao não contemplar as pautas dos movimentos trans. Neste contexto ficou conhecido o “feminismo radical”, em que se acreditava que “a mulher é socialmente condicionada e explorada em razão do sexo e das suas funções reprodutivas e o patriarcado é o sistema responsável por essa opressão, sendo o gênero sua ferramenta” (SILVA, 2019, p. 13).

As autoras Rachel Soihet e Joana Maria Pedro (2007), atribuem à própria transformação do campo historiográfico, que teve como sujeito histórico a figura do “homem” político branco ocidental, questionado por grupos historiográficos como os Annales e Marxistas que chamaram para a esfera política e discursiva outros sujeitos históricos que eram invisibilizados pela figura

masculina universal, como um importante movimento para se pensar outras existências. A história vista de baixo opera como perspectiva que traz figuras como as mulheres pobres, operárias, crianças e pessoas escravizadas. Novos campos de estudos adentraram o espaço privado e do lar, as mentalidades e diante de uma maior variedade de pontos de vista, notamos a contribuição de outros campos de estudo como a Literatura, a Psicanálise e a Antropologia relacionando-se aos movimentos feministas em suas pautas e discussões.

Mesmo diante dessas mudanças no campo historiográfico, militantes, mulheres lésbicas, classe trabalhadora e negras não se sentiam contempladas e pouco espaço de legitimidade eram oferecidos e reconhecidos no mundo acadêmico para essas vozes, assim dando início ao feminismo identitário, que contribuiu para o surgimento da Terceira Onda do Feminismo. Nos anos de 1980 e 1990 do século XX, temos um maior destaque público para as pautas que envolviam as críticas ao sentido essencialista de mulher relacionada ao seu sexo, como uma tentativa também de resposta às falhas da onda anterior. Linda Nicholson (1999) nos dá uma perspectiva interessante para a relação entre o corpo, a personalidade e o comportamento que irá chamar de “fundacionalismo biológico”, no qual a biologia manifesta suas necessidades, mas a forma de supri-las é cultural. Essa ideia ainda assim é limitadora, pois leva a um entendimento de que há “dados” fisiológicos que são usados de formas semelhantes em todas as culturas para distinguir mulheres dos homens e alerta que análises que seguem esse pressuposto fundacionalista não dão conta de explicar aqueles que fogem da norma.

Em um contexto social marcado pelas disputas ideológicas advindas com a Guerra Fria e dissoluções das ditaduras civil-militares na América Latina, tendo no Brasil seu fim político em 1985, e com a instituição da Constituição Brasileira de 1988 que vigora até hoje, tivemos nesse período uma grande agitação dos movimentos sociais e disseminação de pautas de lutas sociais, marcado pelas mudanças políticas e de comportamentos. As novas demandas exigidas pelos diversos grupos e movimentos feministas, não podendo mais entendê-los no singular, atribuiu um caráter incompleto à disciplina História. A própria História das Mulheres ganhou pluralidade. De Mulher, passou-se a estudar as Mulheres, no plural, observando agora a classe, etnias, raça, geração, a sexualidade, diante de tantos marcadores é importante esses cruzamentos, pois as desigualdades não acontecem sozinhas; o sujeito histórico nesse campo ganhou múltiplas identidades. Estabeleceu-se também a importância de pensar tanto o homem quanto a mulher enquanto produtos de um meio social (SCOTT, 2012; SOIHET; PEDRO, 2007).

Como um importante marco de contribuições às discussões feministas acerca do conceito de Interseccionalidade, temos a publicação, em 1981, do livro “Mulheres, Raça e Classe” de Angela Davis; mulher negra estadunidense, que popularizou o debate a partir de uma perspectiva de cruzamento de opressões. O conceito de Interseccionalidade foi cunhado academicamente pela intelectual afro-estadunidense Kimberlé Crenshaw, ganhando espaço acadêmico e se tornando debatido com maior ênfase pelo movimento feminista negro. Desta forma, a autora define interseccionalidade metodologicamente como

[...] uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (2002, p. 177).

Ora, se “torna-se mulher”, “tornar-se negro” também precisa ser uma questão visibilizada no debate. Assim, é entendido pela teórica intelectual afro-brasileira Carla Akotirene como importante conceito pois “a interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtos de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais” (2019, p. 19).

Como exemplos de importantes marcos no Brasil, no período de terceira onda, temos a criação, em 1978, do Movimento Negro Unificado – MNU, atuante ainda hoje, como lugar de concentração de mulheres negras para manifestar suas demandas e especificidades políticas, suas condições de vida e as desigualdades de raça, gênero e classe sofridas. O Instituto da Mulher Negra – Geledés, tendo uma das suas fundadoras e diretoras Sueli Carneiro foi criado em 1988 e também exemplifica a luta e agenda dos coletivos que vêm sendo criados. A internet causou uma verdadeira revolução social a nível mundial, acelerando as trocas de informações. Nesse contexto cibernético, os movimentos feministas encontram nas redes sociais espaço para manifestação, organização e disseminação de pautas, consolidando assim, o que para muitas/os estudiosas/os poderíamos nomear como a “Quarta Onda do Feminismo”. O ano de 2012 é apontado pela filósofa Jacilene Maria Silva (2019) como um possível início para a movimentação de interesse feministas associado ao uso de redes sociais de grande impacto e circulação social como *Facebook*, *Twitter*, *Instagram* e *Youtube*. Aponta que as três ondas feministas anteriores têm como centro de discussão os Estados Unidos da América e países do centro Europeu, basicamente. Já a quarta onda feminista, além do *ciberativismo*, fala de mulheres que os movimentos tradicionais não foram capazes de representar, sobretudo as mulheres de países periféricos, sem homens, sem filhos, lésbicas, trans, negras, pobres etc.

No Brasil, as demandas e pautas compartilhadas em meio virtual levaram a um maior acesso e demanda por informação. O livro “Mulheres, Raça e Classe” de Angela Davis, por exemplo, foi publicado em 1981 nos EUA e apenas em 2016 recebeu tradução no Brasil. Foi um movimento tardio, mas que teve como um dos impulsos a circulação de informações na internet. Grada Kilomba também encontra espaço para tradução de seus escritos no Brasil apenas em 2019, com sua tese de doutorado “Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano”, publicado originalmente em 2008. E mais lutas contra apagamentos de vozes de mulheres negras vêm sendo travadas. Angela Davis, em evento que participou em São Paulo no ano de 2019 e

com fala que teve grande repercussão nas mídias sociais, apontou a falta de visibilidade que Lélia Gonzalez, importante intelectual negra brasileira, recebe no ambiente acadêmico⁴.

Para isso, retornemos à sujeita histórica Sojourner Truth. Djamila Ribeiro (2017), em seu livro “O que é Lugar de Fala?”, nos apresenta uma tradução do discurso.

[...] Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, é preciso carregar elas quando atravessam um lamaçal e elas devem ocupar sempre os melhores lugares. Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me cede o melhor lugar! E não sou uma mulher? Olhem para mim! Olhem para meu braço! Eu capinei, eu plantei, juntei palha nos celeiros e homem nenhum conseguiu me superar! E não sou uma mulher? Eu consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem – quando tinha o que comer – e também aguentei as chicotadas! E não sou uma mulher? Pari cinco filhos e a maioria deles foi vendida como escravos. Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me ouviu! E não sou uma mulher? [...]. (2017, p. 20-21).

Em Sojourner Truth temos exemplificado o conceito de Interseccionalidade, defendido pelo Feminismo Negro atual, que tem perspectiva oriunda do pensamento de mulheres negras cujas experiências não eram observadas pelo feminismo branco. Em sua denúncia, além de questionar a mulher enquanto versão inferior e menos capacitada intelectualmente que o homem, a ativista negra também questiona o tratamento recebido por mulheres negras, que não eram vistas como frágeis e muito menos sujeitas merecedoras de algum tratamento especial como “ajuda a subir numa carruagem”. A categoria “mulher” era questionada e em sua fala Truth já dá indícios de que é necessário pensar a mulher atravessada pelas ideias de raça e classe social.

A partir de Sojourner Truth também podemos pensar a perspectiva de Lugar de Fala. Ao entender a importância de que partimos de lugares sociais diferentes, podemos elaborar diferentes perspectivas sobre um tema. A ativista, enquanto mulher atravessada pelas condições da escravidão, demonstrou um olhar acerca dos direitos das mulheres que ia além dos manifestados pelas feministas da Convenção a qual estava participando, levando a refletir que há várias possibilidades de ser mulher e que o debate também precisava ser visto e discutido pelas mulheres brancas, pelos homens negros e pelos homens brancos. Djamila Ribeiro (2017) nos apresenta um entendimento sobre essa ideia.

Assim, entendemos que todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social. E, a partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade. O fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de *locus* social consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar e como esse lugar impacta diretamente na constituição dos lugares de grupos subalternizados (2017, p. 86).

4. Para ter acesso à matéria e ao vídeo, consultar o site Brasil de Fato. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2019/10/20/em-sp-angela-davis-pede-valorizacao-de-feministas-negras-brasileiras>>. Acesso em: 18 jul. 2022.

Interseccionalidade e Lugar de Fala são conceitos e contribuições indispensáveis do Feminismo Negro para pensar e instrumentalizar nossas práticas teórico-metodológicas por permitir ampliar o nosso olhar para as construções e silenciamentos dos corpos em nossas narrativas históricas, para refletir também até onde as representações sociais do ser mulher ou ser homem incorporam um padrão dominante das construções de raça. Sem esquecer, contudo, que a *internet* é também um lugar de disputa de poder, de marcadores, de discriminação e de silenciamentos. O feminismo negro, mesmo nestas condições e enfrentando-as, utiliza esse espaço como lugar de resistência e de luta contra “o perigo de uma história única”.

3 POSSIBILIDADE PARA SE “ENEGRECER” O ENSINO DE HISTÓRIA

A quarta onda feminista, como um movimento que ainda está em percurso e, portanto, sujeito a elaborações, tem como uma das suas principais características o uso das redes sociais e tecnologias de trocas de informações. As discussões sobre corpo, orientação de gênero e sexual, violência e negritude, dentre outras temáticas, são aprofundadas. Coletivos são colocados “em rede” e se utilizam das redes sociais como ferramentas para disseminar e gerar um maior alcance de suas vozes (PEREZ, 2019).

A professora e filósofa Djamila Ribeiro é um dos nomes, dentre várias feministas e ativistas negras, com estudos desenvolvidos para discutir o cruzamento de raça, gênero e classe no Brasil, que encontrou nas redes sociais um lugar de atuação. Sua história de atuação política vem de longe. Em entrevista concedida ao *Podcast Mano a Mano* (2021) conta que seus pais eram atuantes no movimento negro. Colunista do *Jornal Folha de São Paulo* e organizadora da coleção “Feminismos Plurais”, ganhou notoriedade nas redes sociais principalmente após a publicação em 2017, do primeiro livro da coleção e de sua autoria “O que é lugar de fala?”. Também lançou em 2019 o livro “Pequeno Manual Antirracista”. Este livro popularizou-se nas redes sociais e ficou entre um dos mais vendidos no ano de 2020⁵, ganhando o Prêmio Jabuti no mesmo ano, na categoria Ciências Humanas.

Após esta primeira publicação de “O que é lugar de fala?”, outros volumes protagonizados por autoras/es negras/os brasileiras/os seguiram para compor a coleção. Dentre um desses nomes está o da professora Letícia Nascimento, docente da Universidade Estadual do Piauí, com o seu livro “Transfeminismo” que traz discussões importantíssimas para se pensar as categorias que atravessam as identidades e pluralidades dos movimentos feministas. Se para Simone de Beauvoir (1967) a mulher é o outro do homem, em Grada Kilomba (2019) ao sofisticar a análise, a mulher negra é vista enquanto o outro do outro, já que não é nem homem e nem branca, enquanto isso Letícia Nascimento (2021) irá nos fazer refletir quantos outros atravessam o corpo de uma mulher travesti, negra, gorda, nordestina e de axé.

5. O livro “Pequeno Manual Antirracista” ficou em primeiro lugar na lista da Amazon em 2020 (<https://portala-pex.azurewebsites.net/noticia/pequeno-manual-antirracista-de-djamila-ribeiro-figura-entre-os-livros-brasileiros-mais-vendidos/>. Acesso em: 20 jul. 2022) e em segundo lugar na lista da Nielsen-Publishnews também em 2020 (<https://www.publishnews.com.br/ranking/semanal/13/2020/6/26/0/0>. Acesso em: 20 jul. 2022).

Djamila Ribeiro, ao debater a importância do Lugar de Fala, assim como Interseccionalidade, nos provoca a pensar sobre a importância dessas perspectivas de feministas negras em nosso fazer histórico e nas maneiras de aplicar esse arcabouço teórico como ferramenta em sala de aula. Pensando nisso, trouxemos um exemplo de como trabalhar a perspectiva do Lugar de Fala a partir de uma experiência vivenciada no ano de 2020, em uma escola particular da cidade de Teresina- PI, em que ao participar de um grupo de orientação para a 12ª Olimpíada Nacional em História do Brasil- ONHB⁶, nos deparamos com uma questão que disponibilizava como material de análise e discussão para os grupos de estudantes e professoras/es o livro “Pequeno Manual Antirracista”, de Djamila Ribeiro. Com a sua utilização podemos trabalhar a ideia da importância da representatividade de intelectuais femininas negras para se falar de assuntos sensíveis como o racismo brasileiro.

Com o uso do livro, vimos a possibilidade de levar este material para debate em sala de aula e percebemos que algumas/ns estudantes se sentiram motivados para realizar a leitura da obra completa e assim, vimos a presença da fala da Djamila Ribeiro como importante voz para pensar o Brasil e o lugar da mulher negra. Quem não conhecia a estudiosa, nesta edição da ONHB passou a conhecer um pouco da sua obra e ativismo. Segue a questão que usou a obra “Pequeno Manual Antirracista”:

Figura 1 – Questão 36

36 / Questão

Documento 044 Livro p. 45

Pequeno Manual Antirracista

A partir da leitura do excerto e de seus conhecimentos sobre a questão racial no Brasil, assinale a alternativa mais adequada.

- A. O reconhecimento de seus privilégios pelas pessoas brancas é parte da luta contra o racismo estrutural da sociedade brasileira.
- B. O combate ao racismo passa pela percepção das violências históricas e sociais que construíram os privilégios brancos.
- C. A ausência de negros nos mesmos espaços sociais impede que brancos possam agir no combate ao racismo.
- D. A escravização de africanos para o comércio Atlântico invisibilizou as especificidades culturais e étnicas negras.

Documento 044

Pequeno Manual Antirracista

“O racismo é uma problemática branca, provoca Grada Kilomba. Até serem homogeneizados pelo processo colonial, os povos negros existiam como etnias, culturas e idiomas diversos – isso até serem tratados como ‘o negro’. Tal categoria foi criada em um processo de discriminação, que visava ao tratamento de seres humanos como mercadoria. Portanto, o racismo foi inventado pela branquitude, que como criadora deve se responsabilizar por ele. Para além de se entender como privilegiado, o branco deve ter atitudes antirracistas. Não se trata de se sentir culpado por ser branco: a questão é se responsabilizar. Diferente da culpa, que leva à inércia, a responsabilidade leva à ação. Dessa forma, se o primeiro passo é desnaturalizar o olhar condicionado pelo racismo, o segundo é criar espaços, sobretudo em lugares que pessoas negras não costumam acessar”.

Ficha técnica

TIPO DE DOCUMENTO: Livro ORIGEM: RIBEIRO, Djamila. “Reconheça os privilégios da branquitude”. Pequeno Manual Antirracista. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, pp. 35-36. CRÉDITOS: Djamila Ribeiro. GLOSSÁRIO: Grada Kilomba: artista, escritora e psicóloga nascida em Lisboa (1968) que tem trabalhado com temas ligados ao racismo e pós-colonialismo. PALAVRAS-CHAVE: Brasil, racismo.

Fonte: 12ª Olimpíada Brasileira de História- ONHB, 2020, pp. 11 e 45.

A partir da leitura do documento podemos observar que não temos apenas uma alternativa correta. O objetivo é, através do debate de ideias, procurar a alternativa mais pertinente e

6. A Olimpíada Nacional em História do Brasil- ONHB é um projeto organizado pela Pós-Graduação de História da Universidade Estadual de Campinas- Unicamp. Coordenado nacionalmente pela Profª Drª Cristina Mene-guello. A ONHB é uma atividade desenvolvida de forma online, desde sua primeira edição em 2009. Acontece anualmente e busca, por meio de atividades de leitura, escrita, debate e reflexão entre docentes e estudantes de todos os Estados do Brasil. Mais informações disponíveis em: <<https://www.olimpiadadehistoria.com.br/paginas/onhb14/home>>. Acesso em: 20 set. 2022.

completa que consiga responder ao enunciado. Abaixo do excerto é possível observar uma ficha técnica que apresenta algumas informações como o nome da autora e o título da obra. Com a utilização da obra referida, é possível perceber como a Quarta Onda Feminista, já defendida por algumas autoras, pode ser pensada mediante a utilização de obras como importantes referências para o Ensino de História na atualidade. Pensar lugar de fala é pensar também a presença, em nossas aulas, de sujeitas/os diversas/os, que falam de diferentes pontos de vistas dos mais variados assuntos. Pensar a mulher negra, que ainda é extremamente excluída das narrativas históricas e nos discursos acadêmicos, e evidenciar a urgência de publicação de narrativas a partir do Lugar de Fala de mulheres negras.

Assim, defendemos que pensar Lugar de Fala e Interseccionalidade possibilitará engendrar outros pontos de vista e outras existências pois “que decepção ser-se forçada/o a olhar para nós mesmas/os como se estivéssemos no lugar delas/es.” (KILOMBA, 2019, p. 39), afinal, pensar o lugar das sujeitas/os históricas/os é humanizá-las/os, é conceber existências possíveis.

4. LUGARES QUE VÊM DE LONGE

Entender que as Ondas Feministas não são um movimento homogêneo e possuem conquistas em diferentes momentos nos países onde são vivenciadas, nos permite ter um olhar de pluralidade das vivências de mulheres em busca de direitos políticos e sociais. É preciso entender também que apesar de muitas conquistas, o movimento feminista foi durante muito tempo prisioneiro de uma visão eurocêntrica e universalizante da mulher, causando a invisibilidade e o silenciamento dos vários corpos femininos. Não cabe mais falar de feminismo sem sofisticar a análise, reconhecendo as contribuições dos movimentos feministas negros que, se de um lado “promove a afirmação das mulheres em geral como novos sujeitos políticos, de outro exige o reconhecimento da diversidade existente entre as mesmas mulheres.” (CARNEIRO, 2003, p. 119).

Quando falamos da importância de cruzar as categorias “raça” e “mulher”, propomos instigar a pensar de quais mulheres estamos falando nas nossas aulas de História. Lugar de Fala e Interseccionalidade mostram-se ferramentas conceituais importantes para pensar nossas práticas de ensino-aprendizagem e as/os sujeitas/os históricas/os utilizadas/os para contar a História nos livros didáticos, por exemplo. Que autoras/es negras/os utilizamos em nossas análises? Que mulheres e homens são apresentados em nossas narrativas histórias e de que forma?

O uso da ONHB no Ensino de História surge como um enorme ganho na formação continuada de profissionais da educação, pois também é disponibilizado no site oficial⁷ e no canal oficial do *YouTube*⁸ um conjunto de matérias para acesso, com comentários das provas, videoaulas, planos de aulas e exposição de trabalhos produzidos pelas/os participantes. Vivenciar a

7.Disponível em: <<https://www.olimpiadadehistoria.com.br/>>. Acesso em: 20 jul. 2022.

8.Disponível em: <<https://www.youtube.com/c/Olimp%C3%ADadaNacionalHist%C3%B3riadoBrasil/>>. Acesso em: 20 jul. 2022.

ONHB é também colaborar para o crescimento pessoal das/os estudantes, trabalho em equipe, proporcionar conhecimentos que vão além dos livros didáticos, pesquisas, leituras e acesso a documentos e a discussões da prática do saber histórico (COSTA JÚNIOR, 2017).

Em nossas formações enquanto professoras e professores de História não tivemos, em maioria, acesso a discussões de gênero e das teorias em volta dos papéis femininos e masculinos em nossas sociedades. Essas discussões, mostram-se ainda mais deficitárias quando falamos das pautas levantadas pelo feminismo negro, decorrente de um processo de violência e silenciamento que ainda é muito presente. O uso da *internet* mostra-se, desta forma, como um importante recurso de informação e aprendizado para se pensar a multiplicidade de nossas vivências.

REFERÊNCIAS

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

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. p. 152 (Feminismos Plurais: coordenação de Djamila Ribeiro).

ALMEIDA, Silvo Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. p. 264 (Feminismos Plurais: coordenação de Djamila Ribeiro).

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo, Vol. 2: A Experiência Vivida**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.

CARNEIRO, Sueli. **Mulher em movimento**. Revista Estudos Avançados 17 (49), 2003.

COSTA JÚNIOR, José Gerardo Bastos da. **A Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) e o Ensino Médio Integrado do IFRN/ Dissertação (Mestrado em Ensino) – Mossoró, RN, 2017.**

CRENSHAW, Kimberle. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. In: **Estudos Feministas**, ano 10, n° 1/2002, pp. 171-188. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4123084/mod_resource/content/1/Crenshaw%202002%20revista%20estudos%20feministas.pdf. Acesso em: 20 out. 2022.

GELEDES. **Sojourner Truth**. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/>>. Acesso em: 21 jul. 2022.

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

Mano Brown recebe Djamila Ribeiro. [Locução de: Mano Brown e Djamila Ribeiro]. Mano Brown, 25 nov. 2021. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=VhJ_NLuiEd8>. Acesso em: 21 jul. 2022.

NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira do. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

NICHOLSON, Linda. **Interpretando o gênero**. 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11917/11167>. Acesso em: 21 jul. 2022.

PEREZ, Olívia Cristina. **A quarta onda feminista: interseccional, digital e coletiva**. Trabalho preparado para apresentação no X Congresso Latino-americano de Ciência Política (ALACIP), organizado conjuntamente pela Associação Latino-americana de Ciência Política, a Associação Mexicana de Ciência Política e o Tecnológico de Monterrey, 31 de julho, 1, 2 e 3 de agosto 2019. Universidade Federal do Piauí (UFPI).

PERROT, Michelle. Escrever a histórias das mulheres. In: **Minha História das Mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, História e poder. In: **Revista Sociologia Política**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SCOTT, Joan. **Os usos e abusos do gênero**. 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/15018>>. Acesso: 21 jul. 2021.

SILVA, Jacilene Maria. **Feminismo na atualidade: a formação da quarta onda**. Recife: Independently publish, 2019.

SOIHET, Rachel. PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH, 2007.

GT 02
ENSINO DE HISTÓRIA NO PIAUÍ

Prof.^a Ivanilda Sá
&
Prof.^a Dalva Fontenele

ENTRE MEMÓRIAS E VIVÊNCIAS: O PATRIMÔNIO CULTURAL DE PIRACURUCA-PI SOB O OLHAR DOS ESTUDANTES

Milca Fontenele de Sousa¹

Resumo: Este trabalho apresenta a pesquisa que se propõe desenvolver durante o curso Mestrado Profissional em História – PROFHISTÓRIA, tendo como objetivo socializar com o meio acadêmico sua construção teórica. O estudo a ser desenvolvido sob a orientação da Prof.^a Dra. Áurea da Paz Pinheiro insere-se na Linha de Pesquisa: Saberes históricos em diferentes espaços de memória, tendo como tema a Educação Patrimonial a partir do Conjunto Histórico e Paisagístico de Piracuruca – Piauí. A escolha da temática de pesquisa, relaciona-se ao trabalho desenvolvido ao longo de vários anos em escolas de ensino fundamental, onde o trabalho com o componente curricular História tem provocado inúmeros desafios enquanto professora da educação básica, principalmente no que se refere a integração entre as propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), currículo escolar, livro didático e a realidade do aluno. Nesse contexto, surgiu a seguinte indagação: Por que as atividades de educação patrimonial não conseguem desenvolver nos alunos uma percepção de pertencimento a sua própria história? Ao mesmo tempo, o trabalho diário em sala de aula possibilitou o contato e a escolha dos participantes da pesquisa, assim como o desenvolvimento das atividades que compõem o estudo. Para o desenvolvimento e discussão de conceitos históricos utiliza-se Florêncio (2014) para entender o conceito de educação patrimonial, Varine (2013) para justificar a importância de atividades participativas na identificação e preservação do patrimônio cultural de um povo, Michel Thiolent (2007) para subsidiar a metodologia de pesquisa aplicada, dentre outros importantes teóricos. O objetivo da pesquisa apresentada é analisar as formas como o patrimônio histórico local é abordado nas aulas de história e as percepções dos alunos quanto a sua preservação, utilização e relações de pertencimento. Para atingir este objetivo propõe-se a utilização da metodologia da pesquisa-ação, do tipo participativa, aliada a metodologia da Educação Patrimonial, visto que a temática estudada insere-se neste campo do saber. As ações serão desenvolvidas com alunos

1. Mestranda do curso Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, na Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Professora da Educação Básica na rede municipal e estadual de ensino em Piracuruca – Piauí. E-mail: milcafontenele@hotmail.com

do 9º ano B da Unidade Escolar Patronato Irmãos Dantas. Partindo das ideias formuladas por Michel Thiollent (2007) na pesquisa-ação a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária, assim sendo, seguiremos as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/HFA) de inserir o projeto de pesquisa para apreciação na Plataforma Brasil. Pensando a educação como meio para a transformação social propõe-se a produção de um guia de educação patrimonial que será construído de modo participativo e dialógico com os alunos e estará organizado em duas partes. A primeira parte será produzida com as impressões sobre os locais visitados do Conjunto Histórico e Paisagístico de Piracuruca. A segunda parte do guia será produzida a partir de uma nova concepção de patrimônio, nos moldes de um inventário participativo dos locais considerados pelos alunos como patrimônio histórico de seu próprio tempo. Como produto didático-pedagógico, o guia de educação patrimonial será disponibilizado de forma gratuita, podendo ser acessado de forma online por estudantes, professores e comunidade piracuruquense.

Palavras-Chave: Ensino de História. Patrimônio Cultural. Educação Patrimonial.

1 INTRODUÇÃO

O potencial educativo da cidade de Piracuruca está em sua própria história. Localizada na mesorregião do Norte Piauiense, tem sua história marcada por vários eventos históricos de relevância regional e nacional, assim como expressa em seus casarões, monumentos, festas e saberes populares a história de seu povo. As diferentes expressões culturais da história de um povo podem contribuir para o aprendizado histórico dos educandos. A partir do exposto propõe-se como objetivo de pesquisa em desenvolvimento no Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), analisar as formas como o patrimônio histórico local é abordado nas aulas de história e as percepções dos alunos quanto a sua conservação, utilização e relações de pertencimento.

A temática de pesquisa relaciona-se ao trabalho desenvolvido ao longo de vários anos em escolas de ensino fundamental, onde o trabalho com o componente curricular História tem provocado inúmeros desafios enquanto professora da educação básica, principalmente no que se refere a integração entre as propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), currículo escolar, livro didático e a realidade do aluno.

Como professora da educação básica, anos finais do Ensino Fundamental, deparo-me com jovens estudantes que não conhecem e não se percebem como participantes da história de sua cidade. A educação patrimonial apresenta-se como uma possibilidade de ressignificar a aula de História criando relações de pertencimento e reconhecimento dos/as alunos/as com a cultura histórica da cidade.

A pesquisa nas fontes primárias (dos arquivos, museus e depoimentos orais), nas fontes secundárias (documentos, periódico, livros e publicações) e nos próprios locais estudados, visando à

interpretação e ao conhecimento das evidências culturais e históricas encontradas são exercícios pedagógicos e recursos para o professor, para enriquecer e ampliar as capacidades e habilidades de seus alunos e estimulá-los a estabelecer as conexões significativas que constituem a ‘trama’ e o tecido da História (HORTA, 2008, p. 117).

O patrimônio cultural como fonte para o ensino de história poderá contribuir para ressignificar a história de grupos e personagens que fizeram parte do período de produção desses bens culturais. Essa abordagem é expressa através da noção de “dever de memória” (PAIM; PEREIRA, 2018, 1248). Contudo, o ensino de história enfrenta entraves como a narrativa-mestra que prevalece na BNCC (2018), que reforça a formulação de um currículo eurocêntrico.

O uso dos espaços patrimoniais como locais de ensino/aprendizagem contribui para torná-lo um patrimônio vivo, e consequentemente favorecer sua conservação. Hugues de Varine (2013) permeia toda a produção de seu livro *As raízes do futuro: o patrimônio a serviço do desenvolvimento local*, com a premissa de que o patrimônio, independentemente de sua antiguidade ou de seu valor histórico ou artístico, só vale pelo uso que dele se pode fazer.

Diante das ideias de Varine (2013) surgem algumas indagações, que nortearam a organização teórica metodológica da pesquisa: Práticas de Educação Patrimonial no Ensino de História desenvolvem nos alunos sentidos de pertencimento e identificação em relação à sua própria história? Como desenvolver práticas de educação patrimonial em que o aluno desenvolva relações de pertencimento ao patrimônio institucionalizado e reconheça em seus espaços de vivência patrimônios culturais? Outra questão que é bem pertinente ao ensino de História é proposta por Flávia Eloisa Caimi (2006) quando em seu texto faz a indagação, por que os alunos (não) aprendem história? Esses questionamentos devem fazer parte das vivências dos professores e de todos os envolvidos no processo educativo, já que a educação patrimonial expressa um grande potencial educativo que ultrapassa os muros da escola e tem reflexos na própria sociedade.

Ao escrever sobre a utilização dos bens culturais como recursos educacionais, Grunberg (2000, p. 168) define educação patrimonial como o ensino centrado nos bens culturais, como a metodologia que toma estes bens como ponto de partida para desenvolver a tarefa pedagógica, como fonte primária de ensino.

Nesse sentido, a metodologia da educação patrimonial tem um amplo campo de atuação e propõe não somente uma nova maneira de atualização dos bens culturais do passado e do presente, como também uma nova postura por parte do educador, no sentido de incorporar os bens culturais ao processo de aprendizado e como auxiliares no desempenho das funções de transmitir o conhecimento (GRUNBERG, 2000, p. 178).

Segundo Hugues de Varine (2013), a educação patrimonial tem por finalidade sensibilizar e iniciar o conhecimento do patrimônio, que deve ser utilizado para a formação escolar promovendo o desenvolvimento no seio da comunidade. Assim, é essencial que a educação, desde a primeira infância, durante toda a escolaridade, os anos de formação para a vida social e responsável, e depois evidentemente ao longo de toda sua vida, seja ancorada no patrimônio local.

A educação patrimonial proporciona processos de ensino mais significativos, abandonando premissas de uma educação “bancária” para assumir uma postura “libertadora”, conforme Paulo Freire (2004). Um ensino pautado na elaboração e compreensão de sua própria vivência, requer a utilização de diferentes fontes e recursos didáticos, amparados por práticas que proporcionem interpretações, construções e desconstruções de conceitos.

Este artigo apresenta o arcabouço teórico de uma pesquisa a ser desenvolvida no PRO-FHISTORIA, que se baseia na pesquisa-ação qualitativa, do tipo participativa, a partir das ideias de Michel Thiollent (2007). Propõe-se para seu desenvolvimento encontros-oficina com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

A proposta de encontros-oficina, aqui apresentada, articula-se com a ideia de uma aprendizagem em que o estudante assume a função de protagonista da própria aula, e não mais apenas ouvinte. Tendo em vista que o patrimônio histórico institucionalizado e apresentado nas aulas é, na maioria das vezes, resultado de olhares adultocêntricos e descontextualizados da vivência jovem, principalmente a periférica ou rural, daí serem desprovidos de sentido para os estudantes, o que contribui para um ensino de história onde o (a) aluno (a) não se percebe como sujeito histórico.

Neste sentido Sosenski (2015) afirma que o ensino de uma história em que as crianças apareçam como atores sociais e não somente como sujeitos subordinados ao poder dos adultos poderia facilitar processos de empatia e fazer os alunos perceberem que a participação das pessoas de sua idade (e não somente dos adultos) é importante para o devir social.

2 O CONJUNTO HISTÓRICO E PAISAGÍSTICO DE PIRACURUCA E SUAS POSSIBILIDADES DE ENSINO APRENDIZAGEM

A ampliação da concepção de documento proposta pelos historiadores da Revista *Annales* (1929) trouxe para a História novas possibilidades de estudo. A concepção única de documento como algo escrito foi substituída pela noção de que “[...] tudo o que pertencendo ao homem, depende do homem, serve ao homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem” (LE GOFF, 1994, p.5). Portanto, com essa concepção de documento é possível de ser usada para o patrimônio cultural da cidade de Piracuruca como fonte para o estudo e ensino de História.

Partindo das ideias de Le Goff (1994), o Conjunto Histórico e Paisagístico de Piracuruca² se configura ao mesmo tempo como monumento, herança do passado e também como um documento, uma escolha do historiador. Contudo, a escrita histórica aqui realizada parte da

2.Segundo o IPHAN (2008), o Conjunto Histórico e Paisagístico de Piracuruca é resultado da política de ocupação territorial e de urbanização portuguesa implantada no sertão nordestino dos séculos XVII, XVIII e XIX e início do XX, como estruturadores do processo de formação social, política, econômica e territorial do Brasil. Por esses motivos seu tombamento em 2012 foi inscrito nos Livros do Tombo Histórico e Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico.

premissa de um documento / monumento. O documento é monumento, resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro - voluntária ou involuntariamente - determinada imagem de si próprios. (LE GOFF, 1994. p. 472)

O Conjunto Histórico e Paisagístico de Piracuruca é utilizado nesta pesquisa como subsídio para propor a construção de novas narrativas a respeito de si mesmos e da história da cidade contada e recontada através de gerações. Para Paim e Pereira, “o caráter ético do ensino de História está justamente no processo de construção de si mesmo como sujeito de um olhar, como subjetividade marcada por se permitir realizar uma determinada interpretação do passado e do seu lugar no presente” (2018, p. 1244).

Segundo Daniel Barreto Lopes (2020), o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) realizou entre 2006 e 2013 o tombamento dos Conjuntos Urbanos Históricos e Paisagísticos de Parnaíba, Oeiras e Piracuruca. O autor explica ainda que “[...] a partir de uma proposta de se trabalhar com conjuntos urbanos “em Redes”, compreendê-los de forma relacionada com o espaço onde estão inseridos e com outros bens que complementam seu significado e ampliem seu valor.” (2020, p. 183).

Os três conjuntos históricos tombados nesse período se relacionam ao processo de ocupação do território por meio da atividade agropecuária. Nesse sentido, a narrativa histórica é escrita na perspectiva de macroprocessos, que possibilitam a reconstrução de um tempo histórico. Lopes esclarece que “[...] a seleção de Conjuntos Urbanos ao longo do tempo perpassa diversas narrativas, trazendo-nos modos de ler as cidades pela miríade de valores que os constituem, tornando leituras de conjuntos urbanos para além da concepção estética.” (2020, p. 183).

A percepção de patrimônio cultural utilizada pelo Estado se torna importante pois as ações referentes à conservação, à gestão e à educação patrimonial têm como ponto de partida os conceitos defendidos por ele. O Decreto-lei nº 25, de 30 de novembro de 1937, estabeleceu como patrimônio “[...] o conjunto de bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico” (BRASIL, 1937).

Diante de um contexto histórico de redemocratização e garantias de direitos, o artigo 216 da Constituição de 1988 ampliou o conceito definindo patrimônio cultural como sendo 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 analisar a percepção do Estado sobre patrimônio em 1937 e a partir de 1988, percebe-se a ampliação do conceito, que passou a abarcar não só bens históricos culturais, mas também ecológicos, artísticos e científicos. A partir da constituição de 1988, pode-se falar de um patrimônio para além da “pedra e cal”, contemplando uma diversidade de saberes e fazeres da cultura imaterial que revelam a pluralidade de raízes e matrizes étnicas brasileiras.

Como órgão representativo do Estado, o IPHAN, apresenta publicações que norteiam a

prática da educação patrimonial, dentre as quais destacamos: Educação Patrimonial: Histórico, conceitos e processos (2014), e Educação Patrimonial: inventários participativos (2016). Essas obras são ressaltadas em documento de igual importância, a Portaria nº 137/2016 do IPHAN, que traz um novo entendimento de educação patrimonial a partir da noção ampliada de patrimônio cultural proposta no artigo 216 da Constituição Federal (1988).

Art. 2º Para os efeitos desta Portaria, entende-se por Educação Patrimonial os processos educativos formais e não formais, construídos de forma coletiva e dialógica, que têm como foco o patrimônio cultural socialmente apropriado como recurso para a compreensão sociohistórica das referências culturais, a fim de colaborar para seu reconhecimento, valorização e preservação (IPHAN, 2016).

De acordo com Sônia Florêncio (2014), a ampliação do conceito de patrimônio cultural “foi consolidando o entendimento da educação como processo que privilegie a construção coletiva e dialógica do conhecimento e que identifique os educandos como sujeitos históricos e transformadores de suas realidades em seus territórios” (2014, p. 59)

A “operação historiográfica”, parafraseando a expressão de Certeau (1982), que se pretende realizar nesta pesquisa, parte dessa nova conceitualização de patrimônio. Buscando a utilização do patrimônio cultural como meio de afirmação de identidades e pertencimento, destaca a importância de perceber o estudante como sujeito social. Neste sentido o estudante passa a ver seus espaços de vivência ressignificados, atribuindo-lhes novos sentidos, que contribuirão para a formação de sua memória e identidade.

As pesquisas acadêmicas acerca do patrimônio cultural de Piracuruca e as leis municipais destacam a importância de preservação dos bens culturais, contudo, é necessária uma educação patrimonial efetiva que busque a aproximação entre patrimônio cultural e sociedade. Brian Goodey e Stela Murta (2005) relataram em seus estudos os resultados das pesquisas apresentadas na Conferência Internacional Apresentação e Interpretação do Patrimônio, realizado na Inglaterra em 1999, nos quais se destaca uma preocupação comum:

[...] a de que, no final do milênio, a humanidade não estava realmente ganhando a luta pela preservação, por maior que tenha sido até então o esforço em tombar conjuntos históricos e restaurá-los, eu em delimitar áreas naturais de conservação e proteção. Vale dizer, os padrões de desenvolvimento e de comportamento têm sido mais destrutivos do que preservacionistas (GOODEY; MURTA, 2005, p. 17).

Os autores destacam ainda que esta situação pode ser revertida ao trazer a preservação para o coração e a mente das pessoas por meio da interpretação. “Interpretar é a arte de comunicar mensagens e emoções a partir de um texto, de uma partitura musical, de uma obra de arte, de um ambiente ou de uma expressão cultural” (GOODEY; MURTA, 2005, p. 13).

As atividades participativas e dialógicas propostas por esta pesquisa propõem a interpretação do patrimônio cultural como meio de afirmação de identidade cultural. Segundo Áurea Pi-

nheiro, “sentimentos de identidade cultural fortes suscitam nos residentes o desejo de preservar e salvaguardar seus patrimônios” (2015, p. 58).

O reconhecimento do patrimônio cultural não deve estar no passado pelo passado, mas deve prevalecer os sentidos e as significações que lhes atribuem os grupos humanos, o patrimônio é histórico, os seres humanos estabelecem relações de sentido com os bens que reconhecem ou valorizam no tempo, no espaço, constantemente modificam essas relações que na complexidade de interesses sociais e políticos se alteram (PINHEIRO, 2013, p.96).

A educação patrimonial que se propõe, de viés decolonial, busca levar o (a) aluno (a) a interpretar o patrimônio e percebe-se nele representado ou não. Para Halbwachs “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios” (HALBWACHS, 1990, p.51). Nessa perspectiva a educação patrimonial assume um novo sentido, deixa de reproduzir representações monoidentitárias e passa a buscar a memória e atuação de outros grupos sociais, possibilitando relações de pertencimento e identidade, num processo denominado reenquadramento da memória.

3 PATRIMÔNIO CULTURAL: LEGISLAÇÃO, PRÁTICAS E POSSIBILIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA

Em relação aos documentos que orientam as práticas pedagógicas, é no contexto histórico de abertura política, dos fins da década de 1980, que surgem novas propostas curriculares de História para o ensino fundamental e médio, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997). Dentre as características de tais propostas têm-se a perspectiva construtivista, aproveitamento do conhecimento prévio do (a) aluno (a) e introdução dos estudos históricos nas séries iniciais do ensino fundamental.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), em relação à temática do Patrimônio Cultural, articula em cada uma das etapas da educação básica sua integração com conteúdos específicos das áreas de Linguagem e Ciências Humanas. Ao analisar as propostas pedagógicas de trabalho com a temática do Patrimônio Cultural apresentadas no texto da BNCC parece não haver propostas mais efetivas de integração dos componentes curriculares em torno desta temática de forma a promover um ensino interdisciplinar e uma efetiva educação patrimonial. Cabe então aos professores fazerem esta articulação de forma a contemplar um ensino de qualidade.

As ações de patrimonialização do Conjunto Histórico e Paisagístico de Piracuruca pelo IPHAN, entre 2008 e 2013, são importantes mecanismos de conservação do acervo histórico do município. O dossiê de tombamento deixa claro que “[...] o que se busca com o tombamento de Piracuruca não é apenas preservar o acervo arquitetônico, mas um espaço urbano privilegiado e pleno de significados”. (IPHAN, 2008, p.5). Nesse sentido, o poder público cumpre com o

seu papel de determinar a preservação, mas para torná-lo significativo para as gerações atuais é necessário garantir políticas de educação patrimonial.

A respeito da legislação municipal de Piracuruca sobre o patrimônio cultural, encontra-se no website da prefeitura leis que tratam da temática. Dentre as leis municipais vigentes, apenas na Lei Orgânica do Município (1990) é possível encontrar uma referência à educação patrimonial, ao afirmar que “[...] os currículos escolares serão adequados às peculiaridades do município e valorizarão sua cultura e seu patrimônio histórico, artístico, cultural e ambiental”. (Lei Orgânica do Município, 1990, cap. IV, art. 166, p. 51). Contudo, as orientações seguidas pelos/as professores/as do ensino fundamental se baseiam no Currículo do Piauí (2019), um documento único que abrange o Sistema Estadual de Educação como currículo de referência.

Ao analisar os aspectos teóricos que embasam a proposta do Currículo do Piauí (2019) tem-se a concepção de formação básica do cidadão, embasado no artigo 32 da Constituição Federal (1988). Observa-se em todas as séries a preocupação em adaptar as habilidades de ensino aprendizagem, propostas pela BNCC, para que os temas locais estejam relacionados aos temas de maior abrangência e que assim possam fortalecer a identidade local através do processo de ensino e aprendizagem.

Embora a legislação educacional indique a utilização do patrimônio cultural para o ensino de história, ao analisar as propostas pedagógicas de trabalho com a temática do Patrimônio cultural, parece não haver propostas mais efetivas de integração dos componentes curriculares em torno desta temática de forma a promover um ensino interdisciplinar. Cabe então aos professores fazerem esta articulação/integração de forma a contemplar um ensino de qualidade. Este fato agrava-se pela ausência de políticas públicas de educação patrimonial para a cidade, que poderiam promover o entendimento da importância e necessidade de conservação de lugares e tradições para a memória e história dos habitantes, assim como, tornar o ensino de história mais significativo para os estudantes.

No que se refere a produção acadêmica a respeito do patrimônio cultural de Piracuruca é possível encontrar teses nas áreas de arquitetura e geografia, dissertações em Artes, Patrimônio e Museologia que estudam o patrimônio histórico das cidades de Parnaíba, Oeiras e Piracuruca, tombados no período de 2008 a 2012. Na biblioteca do polo da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) em Piracuruca encontramos algumas pesquisas acadêmicas de graduados que abordam o patrimônio cultural da cidade, porém, no que se refere a importância da educação patrimonial para a salvaguarda destes patrimônios são poucas as referências feitas nestes estudos.

A utilização do Conjunto Histórico e Paisagístico de Piracuruca como espaço não institucionalizado de saber pode contribuir para a construção de novas narrativas históricas, assim como, proporcionar uma aprendizagem histórica significativa que ultrapasse os muros da escola e torne-se prática cotidiana. Para tanto, a Educação Patrimonial requer do profissional um compromisso permanente, que não se limite aos conteúdos curriculares, mas que se utilizando da didática da história proponha novas possibilidades de aprendizado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada época, cada geração deixa registros daquilo que as marcou e fez sentido naquele momento, sendo importantes para o estudo da História. Portanto, é significativo trazer para a escola uma história vista na perspectiva do jovem, transformando a sala de aula em espaço de elaboração e compartilhamento de identidades juvenis. Nesse sentido, Carlos Henrique Martins (2008) afirma que é possível pensar nos alunos como produtores e consumidores de culturas que se manifestam nos diversos espaços públicos e que nem sempre têm visibilidade no interior da escola.

É importante que o aluno perceba o patrimônio cultural da cidade como algo a ser conservado e salvaguardado, o que reforça o objeto de estudo de estudo deste projeto - a relação dos estudantes com o patrimônio, os sentimentos de pertença que lhes proporcionam ou não, de que maneira se percebem nos processos de patrimonialização do território que habitam.

Os resultados obtidos com o desenvolvimento desta pesquisa poderão subsidiar agentes do poder público municipal e comunidade escolar com possibilidades de abordagens teórico-metodológicas que possibilitem a prática de atividades de educação de patrimonial, capazes de desenvolver relações de pertencimento e reconhecimento entre alunos/as e patrimônio cultural da cidade, de forma que possam perceber o entrelaçamento entre a história local e o saber escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [Constituição \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 23 jul. 2022.

_____. **Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937**. Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0025.htm. Acesso em: 23 jul. 2022.

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

_____. Ministério da Cultura. Portaria nº 23, de 06 de março de 2013. Homologa o tombamento do Conjunto Histórico e Paisagístico de Piracuruca, no Município de Piracuruca, Estado do Piauí. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, n.45, p. 4. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=4&data=07/03/2013> . Acesso em: 25/10/2022.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? **Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História**. Tempo [online]. 2006, v. 11, n. 21 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/ng5vPksgkCHSvWYmZsnh5t/>

abstract/?format=html&lang=p. Acesso 14 out. 2022.

CÂMARA MUNICIPAL DE PIRACURUCA, **Lei Orgânica do Município**. Piracurucá, 1990. Disponível em: <https://transparencia.piracuruca.pi.gov.br/uploads/leis/384c64cfe9386a58cb3c9bb962c33c9e.pdf>. Acesso em 10 out. 2022.

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

FLORENCIO, Sônia R. Rampim *et al.* **Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos**. Brasília: Iphan, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 38 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

GOODEY, Brian. Interpretação e comunidade local. In: MURTA, Stela Maris; ALBANO, Celina (org.). **Interpretar o patrimônio: um exercício de olhar**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002. p.47-58.

GRUNBERG, Evelina. **Educação patrimonial: utilização dos bens culturais como recursos educacionais**. Cadernos do CEOM – Unesco, Chapecó, ano 14, n.12, p 159 – 179, jun. 2000.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. Os Lugares da Memória. In: René Marc da Costa Silva. (Org.). **Cultura Popular e Educação: Salto para o Futuro**. 1 ed. Brasília: POSIGRAF S.A., v. 1, p. 111 – 118, 2008.

IPHAN. **Educação Patrimonial: Inventários Participativos**. Manual de Aplicação. Brasília: Iphan, 2016.

_____. Cidades do Piauí testemunhas da ocupação do interior do Brasil durante o século XVIII. **Conjunto Histórico e Paisagístico de Piracuruca**. 2008.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 1990.

LOPES, Daniel Barreto. Conjuntos Urbanos Históricos e Paisagísticos de Parnaíba, Oeiras e Piracuruca: reflexões a partir de uma escrita do patrimônio no Piauí. 2020, **Revista Escripturas**, v. 4, n. 1, p. 178-196.

MARTINS, Carlos H. S. **Cultura Popular Urbana e Educação: o que a escola tem a ver com isso?**. In: René Marc da Costa Silva. (Org.). *Cultura Popular e Educação - Salto para o Futuro*.

1ed. Brasília: POSIGRAF S.A., 2008, v. 1, p. 57-64.

PEREIRA, N. M.; PAIM, E. A. Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial. **Educação e filosofia**, [S. l.], v. 32, n. 66, p. 1229–1253, 2018. DOI: 10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v32n66a2018-11. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/40152>. Acesso em: 15 ago. 2022.

PINHEIRO, Áurea; MOURA, C.; SOUZA, F. M. C. de. Ensino, patrimônio cultural e sociedade. **Historiæ**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 85–112, 2013. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/article/view/3263>. Acesso em: 5 dez. 2022.

PINHEIRO, Áurea da Paz. Patrimônio cultural e museus: por uma educação dos sentidos. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 31, n. 58, p. p. 55-67, nov. 2015. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/44084>>. Acesso em: 05 dec. 2022.

SILVA, Carlos Alberto Pereira da. **Currículo do Piauí: um marco para a educação do nosso estado** / Carlos Alberto Pereira da Silva et.al. Teresina: SEDUC, 2019.

SOSENSKI, Susana. **Enseñar história de la infancia a los niños y las niñas: ¿ para qué?** Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 7, n. 14, p.132 - 154, jan. /abr. 2015. DOI: 10.5965/2175180307142015132 [http:// dx.doi.org/10.5965/2175180307142015132](http://dx.doi.org/10.5965/2175180307142015132).

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VARINE, Hugues de. **As raízes do futuro: o patrimônio a serviço do desenvolvimento local**. Tradução Maria de Lourdes Parreiras Horta. 1ª Reimpressão – Porto Alegre: Medianiz, 2013.

MODERNIZAÇÃO, UFANISMO E OS MECANISMOS DISCIPLINADORES NAS ESCOLAS PIAUIENSES NO PERÍODO VARGUISTA (1930–1945)

José de Arimatéa Freitas Aguiar Júnior¹

Pedro Pio Fontineles Filho²

Resumo: Este artigo tem como objetivo compreender o projeto modernizador implantado na área educacional no Piauí no período varguista (1930 – 1945), momento em que o governo nacional e as interventorias piauienses investiram na modernização das escolas e buscaram inserir uma variedade de mecanismos que visavam normatizar os corpos e as mentes dos escolares, com a intensão de alinhá-los com as prerrogativas do regime Vargas. Nesse período, a imagem do Piauí foi construída em torno da modernização do setor escolar, especialmente através da expansão dos grupos escolares e da difusão de um amplo repertório nacionalista, ancorado em disciplinas como Canto Orfeônico, Educação Física e na realização de campanhas patrióticas e das festas cívicas. Para a realização do trabalho, utilizou-se o jornal *Diário Oficial*, o *Almanaque da Parnaíba*, *Mensagens Governamentais* e entrevistas com alunos que vivenciaram os tempos de ufanismo no Piauí varguista. Para analisar as fontes de pesquisa, foi de fundamental importância os estudos de Marshall Berman (2007) e Alcides Nascimento (2015), que auxiliaram nas reflexões sobre como o discurso modernizador costuma empolgar o poder público em diversos momentos da história, sobretudo em regimes marcados pelo autoritarismo. Para compreender os caminhos percorridos pela educação no Piauí, foram essenciais as obras de Lopes (2001) e Ferro (2012). Em relação à construção de uma cultura política ufanista, foram relevantes os estudos de Serge Bernstein (1998), Unglaub (2009) e Melo (2010), para refletir como determinados grupos atuaram na propagação de diversos mecanismos disciplinadores para atingir os escolares e a população brasileira. A partir da variedade de fontes analisadas, notou-se que os

1.Doutorando em História do Brasil pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Mestre em História do Brasil pela UFPI. Especialista em Estado, Movimentos Sociais e Cultura pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Graduado em Licenciatura Plena em História pela UESPI. Esta pesquisa foi financiada por bolsa concedida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. E-mail: arimateaaguiar@hotmail.com.

2.Doutor em História Social (UFC). Professor do Mestrado Profissional em História da UESPI. (ProfHistória/UESPI). Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em História do Brasil (PPGHB/UFPI). Diretor de Departamento de Pós-Graduação, da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROP/ UESPI. Atualmente, é Professor Adjunto da Universidade Estadual do Piauí. E-mail: pedropio@ccm.uespi.br.

governos nacional, estadual e os municípios mobilizaram ações que permitiram modernizar as escolas piauienses e a propagar, com bastante intensidade, discursos que visavam fortalecer o nacionalismo, a celebrar o regime varguista e a prescrever comportamentos que estivessem em conformidade com o ordenamento político do período. O governo getulista, as interventorias locais e o Departamento de Educação constituíram elementos poderosos na modernização do setor de ensino e na propagação de práticas nacionalistas que foram inseridas nos ambientes escolares e por diversos outros espaços piauienses. Entretanto, é oportuno destacar que os escolares adotaram diferentes posturas e comportamentos diante do arsenal nacionalista divulgado no período, enquanto muitos mostravam-se em harmonia com as normativas, outros provocaram desarranjos à ordem estabelecida pelo regime varguista.

Palavras-chave: História. Instrução. Mecanismos disciplinares.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo busca refletir sobre o processo de modernização na educação piauiense e analisar os mecanismos utilizados para propagar uma cultura política ufanista, que era direcionada para atingir especialmente a juventude escolar no governo de Getúlio Vargas (1930 – 1945). A partir desse momento, o presidente e o interventores piauienses passaram a ser representados como grandes líderes do progresso do Brasil e que estavam com a missão de construir um ambiente que gerasse comportamentos de alinhamento ao regime varguista.

A modernização se apresenta e está interligada ao turbilhão do conjunto de experiências provocados pela modernidade, em que a modernização das cidades traz inúmeros aspectos, como a criação de novos ambientes e a destruição dos “antigos”, explosão demográfica, crescimento urbano, modernização dos sistemas de comunicação de massa, entre outros. Nesse sentido, os países, “[...] burocraticamente estruturados e geridos, lutam com obstinação para expandir seu poder” (BERMAN, 2007, p. 24-25), gerando novas demandas diante do cenário urbano, caracterizado por um ritmo de vida mais acelerado, novas formas de poder e aspirações de novas condutas.

A cultura política configura-se como um conjunto harmonioso que busca gerar um sentimento de identidade para as pessoas que dela participam, que tem a intensão de nutrir uma representação comum, amparada em normatizações, visando atingir uma sociedade ideal, em que as práticas são compostas por “[...] um discurso codificado, em que o vocabulário utilizado, as palavras-chave, as fórmulas repetitivas são portadoras de significação, enquanto ritos e símbolos desempenham, ao nível do gesto e da representação visual, o mesmo papel significante” (BERSTEIN, 1998, p. 351).

Com a chegada de Getúlio Vargas ao poder em 1930, o sistema escolar piauiense passou a receber investimentos que possibilitaram uma modernização do setor educacional, principalmente através da expansão dos grupos escolares pelos municípios e da propagação de uma cul-

tura política nacionalista. Neste cenário, o estado passou a disseminar, nas escolas e em outros espaços, estratégias que visavam criar elementos de adesão ao projeto político varguista.

2 ENTRE A IDEALIZAÇÃO E A REALIZAÇÃO: A MODERNIZAÇÃO DO SISTEMA ESCOLAR PIAUIENSE

A partir de 1930, aconteceu uma expansão dos espaços educacionais pelo território piauiense. No ambiente urbano, os prédios escolares mais comuns eram os grupos escolares e as escolas agrupadas. Na área rural, existiam as escolas singulares e as escolas nucleares (PIAUI, 1937). No governo de Landrí Sales Gonçalves, foram construídos e inaugurados grupos escolares em várias cidades do estado, como Teresina, Picos, Campo Maior, Piripiri e Miguel Alves, além de terem sido construídas escolas agrupadas nas cidades de Batalha, Valença do Piauí, entre outras cidades. Era dado destaque também para os grupos escolares e escolas agrupadas que estavam em construção e em vias de acabamento por parte do poder público. Nesse cenário, os grupos escolares em Barras, Piracuruca, Pedro II, dois em Parnaíba seriam inaugurados em momentos posteriores. O governo de Landrí também iniciou a construção das escolas agrupadas em Castelo do Piauí, Bom Jesus e São Raimundo Nonato (DURANTE, 1936).

Os grupos escolares representavam a modernização no ambiente educacional e um maior acesso à escola pública primária no Brasil. Eram organizados nos moldes da escola graduada, com a classificação dos alunos pelo nível de conhecimento, a divisão do trabalho docente, a constituição das classes, o funcionamento em edifício com várias salas de aula e da ordenação da jornada escolar (ARAÚJO; SOUZA; PINTO, 2012). Vários estados brasileiros buscaram implantar essa escola primária moderna ao longo da Primeira República, tendo como marco inicial o estado de São Paulo em 1893, o Piauí implantou seu primeiro grupo escolar no ano de 1922. A criação dos grupos escolares representa o processo de institucionalização da escola pública no país (FERRO, 2012).

Os grupos escolares foram criados, legalmente, no Piauí, na reforma da instrução pública de 1910, sendo proposto como um elemento no processo de modernização do sistema escolar piauiense, em que deveria superar o modelo da casa-escola. Entretanto, sua concretização não foi imediata e a opção considerada mais viável para a realidade piauiense foram as chamadas escolas reunidas, que eram junções das escolas isoladas, em um mesmo espaço físico, implicando no aparecimento da figura do diretor e do porteiro. O grupo escolar, pela necessidade de instalações amplas e apropriadas, pelos recursos materiais que deveria possuir, o tornava uma opção onerosa para a realidade piauiense. Em virtude disso, a instalação do primeiro grupo escolar piauiense aconteceu somente em 1922. Neste ano, foi inaugurado o Grupo Escolar Miranda Osório, na cidade de Parnaíba (LOPES, 2006). Entre 1922 e 1930, ocorreu a implantação de 17 grupos escolares pelo Piauí. Teresina teve seu primeiro grupo escolar no ano 1926, constituído pela junção das escolas isoladas Frei Serafim e Casusa Avelino, que passou a ser chamado

Grupo Escolar Demóstenes Avelino. Os grupos escolares eram a representação mais significativa de modernização escolar no período (LOPES, 2001). Entretanto, é oportuno lembrar que muitas cidades piauienses não possuíam esses prédios modernos e encontravam uma realidade bastante diferente da vivenciada nos principais centros urbanos do estado.

3 PRÁTICAS UFANISTAS E OS MECANISMOS DE CONTROLE DIRECIONADOS AOS ESCOLARES

O governo varguista utilizou diversas estratégias para disseminar práticas nacionalistas que buscavam mobilizar os jovens brasileiros em torno do seu projeto político. Nesse cenário, de busca por adesões, a música exerceu um papel de destaque na cultura escolar e passou a receber bastante investimentos no período. Em território piauiense, no ano de 1936, o governador Leônidas Melo providenciou o contrato de um professor especializado no ensino de música, para isso contou com o auxílio do governador do Rio de Janeiro. Este teria atendido ao pedido do governo piauiense através do Serviço de Canto Orfeônico de Niterói (PIAUÍ, 1937).

É interessante observar que a Câmara Federal tinha aprovado o projeto que tornava obrigatório o canto do Hino Nacional, no início das aulas, em todas as casas de instrução do Brasil, programas de rádio e comemorações públicas. A música e a precisão dos seus ritmos teriam uma linguagem forte, auxiliando o amor patriótico almejado no governo Vargas. Disciplinas do currículo escolar, como o Canto Orfeônico, História, Educação Física, além das festividades cívicas, foram utilizadas na construção da memória patriótica, cada uma trazia suas especificidades. E os conteúdos programáticos levavam ensinamentos voltados para a construção do sentimento nacionalista e de treinamento dos corpos para o devotamento a pátria. (MELO, 2010).

Em viagem ao Rio de Janeiro, o Interventor Leônidas Melo cedeu uma entrevista ao Jornal *O Globo*. Trechos dessa entrevista foram reproduzidas no jornal *Diário Oficial*, em que o gestor destaca a modernização em território piauiense, dando ênfase para os investimentos realizados na área educacional:

Como todo o Brasil, a instrução é, também, no Piauí, um dos nossos mais relevantes problemas. Dele não me hei descurado. Subvencionei vários colégios particulares, dando-lhes, até, mobiliário e material didático. Votei medidas de amparo à nossa Faculdade de Direito, conclui o grande edifício do Liceu Piauiense, institui o cinema educativo, conclui e inaugurei vários Grupos Escolares, instalei cerca de duzentas escolas nucleares, criei a Inspetoria de Educação Física. O ensino de música e o de Canto Orfeônico, na Escola Normal Oficial, tomou grande impulso: e cheguei, para tanto, a contratar técnicos para a orientação de tão importantes disciplinas (MELO, 1939, p. 5- 6).

A música, ao lado do cinema e do rádio, teria um papel central no esforço educativo e de mobilização dos brasileiros. A música contava com o maestro Heitor Villa-Lobos como o grande incentivador desse segmento no país. Basicamente, o trabalho de Villa-Lobos consistia

em desenvolver a educação musical artística através do canto coral popular, também conhecido como canto orfeônico. O maestro fez diversas viagens percorrendo o interior paulista, realizando conferências e acabou formando um coral de dez mil vozes para o canto de hinos patrióticos. Nos folhetos distribuídos, Villa-Lobos lembrava que, no estrangeiro, pensava-se que o brasileiro era desprovido de vontade e de espírito de cooperação, que vivia disperso, sem unidade de ação, sem a coesão necessária à formação de uma grande nacionalidade. No entanto, para o maestro, isso seria corrigido pela educação e pelo canto (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984).

Uma das entrevistadas desta pesquisa, D. Raimunda de Carvalho Sousa, ao ser questionada sobre a existência de aulas de música na Escola Normal Oficial de Teresina, rememora:

Existia Dona Adalgisa, excelente professora de música, excelente pianista [...]. Era outra aula boa, outra disciplina boa. Ela ensinava os cantos, o Hino da Escola era um dos que ela mais batalhava. Agora o Hino Nacional a pessoa tinha que aprender o Hino Nacional pronunciando as palavras, não é ouviam dos ‘piranga’ não [risos]. Ave Maria! Ela batia muito sobre isso, [...] especialmente os hinos a Dona Adalgisa castigava, o aluno tinha que saber pronunciar a letra do Hino Nacional direitinho (SOUSA, 2013).

De 1930 até final da década de 1970, em Teresina, Adalgisa Paiva notabilizou-se como maestrina, compositora, arranjadora, professora de piano e de Canto Orfeônico (MULHERES, 2012). Outra depoente, dessa pesquisa, recordou da referida professora, “[...] tivemos aqui uma professora, ela fazia umas festas lindas, Adalgisa Paiva e Silva, maestrina, professora da Escola Normal, estudou com Villa-Lobos [...]. E ela era muito preparada, ela fazia o script da festa e ela ensaiava, ela era pequenininha [...]” (CORREIA, 2013). Os momentos em que os hinos eram cantados nas escolas eram utilizados para o fortalecimento do sentimento patriótico em território piauiense, ao envolver os estudantes diariamente em uma rotina de canto e de exaltação nacionalista.

Os hinos pátrios e o ensino do canto orfeônico tornaram-se obrigatórios nas escolas brasileiras e ganhavam uma notoriedade maior nas comemorações cívicas que aconteciam no Estado Novo. As músicas nacionalistas e hinos estavam presentes nas escolas e no cenário político varguista, perpassando diversos espaços públicos pelo país. O nacionalismo no Estado Novo tinha como finalidade despertar a brasilidade nos sentimentos mais íntimos das pessoas. Muitas daquelas canções ficaram gravadas para sempre na memória dos estudantes e dos professores do período (UNGLAUB, 2009).

A partir do golpe do Estado Novo, as comemorações patrióticas aumentaram e diversas delas foram incorporadas ao cotidiano dos estudantes, cada vez mais solicitados a participar dos eventos que consagravam o “novo momento” da história do país. Esse tipo de comunicação, segundo os idealizadores, tinha como objetivo desenvolver, especialmente entre a juventude, o sentimento nacionalista (NASCIMENTO, 2015).

Diante desse cenário, marcado pelo regime estadonovista, os estados e as escolas tinham

a missão de levar uma imagem de educação a contento com os anseios da ditadura de Getúlio Vargas. É interessante perceber o quanto os estabelecimentos de ensino em Teresina foram monitorados no período, principalmente os mais conceituados como a Escola Normal Oficial, Liceu Piauiense e o Ginásio “São Francisco de Sales”, que tiveram diversas das suas portarias publicadas no jornal *Diário Oficial*. Nesses documentos, emitidos pelas escolas, constavam às punições sofridas pelos alunos que não se enquadravam no modelo de estudante obediente às normas dos estabelecimentos de ensino.

Um dos colégios que publicavam o expediente de cada mês no periódico oficial era o Liceu Piauiense. Nas portarias referentes ao mês de outubro de 1935, foi observado que havia práticas e comportamentos dos alunos, nas aulas de Música e de Educação Física, que ocasionaram punições:

Portaria nº 37 - O Director do Lyceu Piauiense determina aos inspetores de alumnos, que, de acordo com o art. 57 do Regimento Interno, não permitam a entrada de alumnos no Estabelecimento, sem estarem devidamente uniformizados, e bem assim, que seja obrigatória a frequência das aulas de música e Educação Physica. Cumpra-se. a) João Pinheiro – Director (LYCEU, 1935, p. 5).

Portaria nº 47 - O Director do Lyceu Piauiense usando das atribuições que lhes são conferidas por lei, e tendo em vista a parte escripta que lhe foi apresentada pelo inspetor da 1ª série – Francisco Moraes Brito, resolve suspender por dez dias, os alumnos – Aniceto Sousa, Antonio Luiz Fernandes Torres, Alprim da Silva Ary, Antonio José da Costa, Afonso Ferro Gomes, Antonio Farias Filho, Afrânio Clementino Martins, Benedicto Torres, Benedicto Ribeiro de Britto e José Gonçalves Costa, por estarem promovendo algazarra em plena aula de música. Cumpra-se. a) João Pinheiro – Director (LYCEU, 1935, p. 4).

Através das portarias, percebe-se que o estabelecimento escolar ofertava disciplinas de Música e Educação Física aos estudantes. Eram durante essas aulas que os escolares entravam em contato mais direto com os diversos hinos e cânticos patrióticos usados em comemorações públicas e nas demais festividades realizadas na escola. A Educação Física era uma disciplina que focava no treinamento dos corpos e no direcionamento para as aspirações nacionalistas do governo, sobretudo quando teriam que ensaiar as marchas, coreografias e números diversos apresentados nas festividades escolares. Com a análise das portarias, nota-se que nem todos os estudantes estavam interessados em seguir as prescrições repassadas nessas aulas. E que mesmo participando, não significava que eles estavam totalmente envolvidos com as normas e ensinamentos ufanistas divulgados pelas instituições, que utilizavam um amplo repertório buscando criar um ambiente de amor à pátria e com laços fortes com a ordem varguista.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de 1930, o presidente Getúlio Vargas e seus aliados passaram a investir na construção da imagem de um “novo país”, em que colocaram em ação um projeto de modernização

das cidades brasileiras e, por conseguinte, em investimentos no setor educacional. O impulso modernizador chegou ao território piauiense. O chefe nacional e os governos locais buscaram investir na criação de escolas e na modernização do setor escolar no Piauí. As interventorias de Landrí Sales e de Leônidas Melo eram representadas como as que angariaram recursos e construíram obras que colocaram o estado em novo momento, ligado ao progresso e a inserção do Piauí no cenário nacional.

O governo varguista elaborou mecanismos que visavam fortalecer a figura do presidente e contou com a colaboração das instituições escolares na busca de normatizar as ideias e os comportamentos dos brasileiros. As estratégias do poder varguista procuravam construir um ordenamento favorável para as ações do presidente e auxiliavam na disseminação de uma cultura política ufanista em diversos espaços do país, como as escolas. A figura de Getúlio Vargas foi elaborada e reafirmada em múltiplos momentos da cena política e nos espaços de ensino, o presidente era representado como um líder que era depositário das aspirações da coletividade e que detinha sabedoria para conduzir o país no caminho do progresso.

O governo varguista elaborou e disseminou por todo o país um amplo aparato visando ao fortalecimento do sentimento de nacionalismo e de obediência as prerrogativas do regime. Em território piauiense, as escolas utilizavam as aulas de Música, História, Educação Física e as solenidades cívicas para a disseminação de práticas ufanistas e que buscavam a consolidação do poder getulista. O amplo repertório patriótico era difundido pelos estabelecimentos piauienses e intentavam mobilizar a juventude escolar em torno das prescrições do regime varguista.

A partir das entrevistas com ex-alunos de escolas piauienses, notou-se o quanto esses momentos ficaram gravados em suas memórias. Muitos desses escolares ao recordarem dos momentos cantavam os hinos e lembravam os detalhes dos treinos e das normatizações da época. Na análise das fontes, foi perceptível o intenso controle que os estudantes eram submetidos nas instituições escolares, sobretudo nas aulas, nos ensaios de música, nas normas regimentais e na vigilância constante quanto ao envolvimento nas atividades propostas pelas escolas. Todavia, visualizou-se outras experiências escolares que burlavam as normas das instituições e que confrontavam o ordenamento varguista.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, José Carlos Souza; SOUZA, Rosa Fátima de; PINTO, Rubia-Mar Nunes. A institucionalização da escola primária no Brasil. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; SOUZA, Rosa Fátima de; PINTO, Rubia-Mar Nunes (Orgs.). **Escola Primária na Primeira República (1889-1930):** subsídios para uma história comparada. Araraquara – SP: Junqueira&Marin, 2012. p. 9-22.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar:** a aventura da modernidade. Tradução: Carlos Felipe Moisés, Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

p. 24-25.

BERSTEIN, Serge. A cultura política. In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François. **Para uma história cultural**. Lisboa: Estampa, 1998. p. 351.

CORREIA, Maria Genovefa de Aguiar Moraes. **Entrevista concedida a José de Arimatéa Freitas Aguiar Júnior**. Teresina, 03 jul. 2013.

DURANTE a gestão Landri Sales, foram construídos e inaugurados os seguintes estabelecimentos escolares. **Almanaque da Parnaíba**, Parnaíba, ano XIII, p. 301, 1936.

FERRO, Maria do Amparo Borges. A escola primária do Piauí. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; SOUZA, Rosa Fátima de; PINTO, Rubia-Mar Nunes (Orgs.). **Escola Primária na Primeira República (1889-1930): subsídios para uma história comparada**. Araraquara – SP: Junqueira&Marin, 2012. p. 194-209.

LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. Das Escolas Reunidas ao Grupo Escolar: a escola como repartição pública de verdade. In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893 – 1971)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006, p. 68-90.

LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. **Superando a pedagogia sertaneja: Grupos Escolar, Escola Normal e a modernização da escola primária pública piauiense (1908 - 1930)**. Tese (Doutorado em Educação). Fortaleza: UFC, 2001.

LYCEU Piauiense- Expediente do mês de outubro. **Diário Oficial**, Teresina, ano V, n. 229, p. 5, 16 out. 1935.

LYCEU Piauiense- Expediente do mês de outubro. **Diário Oficial**, Teresina, ano V, n. 240, p. 4, 29 out. 1935.

MELO, Leônidas de Castro. Fiel ao seu povo e a sua profissão! **Diário Oficial**, Teresina, ano IX, p. 5-6, 21 jun. 1939.

MELO, Salânia Maria Barbosa. **A Construção da Memória Cívica: espetáculos de civilidade no Piauí. (1930-1945)**. Teresina: EDUFPI, 2010.

MULHERES da História. **Revista Cidade Verde: o Piauí com todas as letras**. Ano 01, Edição 27, 11 de mar. 2012. p. 51.

NASCIMENTO, Francisco Alcides do. **A cidade sob o fogo: modernização e violência policial em Teresina- (1937-1945)**. 2. ed. Teresina: EDUFPI, 2015.

PIAUÍ. Governo 1935-1945. **Mensagem apresentada a Assembléa Legislativa do Estado do Piauí, a 1º de junho de 1937, pelo Sr. Dr. Leônidas de Castro Mello, Governador do Estado.** Teresina: Imprensa Oficial, 1937. p. 31-44.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro (Orgs). **Tempos de Capanema.** Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

SOUSA, Raimunda de Carvalho. **Entrevista concedida a José de Arimatéa Freitas Aguiar Júnior.** Teresina, 07 jun. 2013.

UNGLAUB, Tânia Regina da Rocha. A prática do Canto Orfeônico e cerimônias cívicas na consolidação de um nacionalismo ufanista em terras catarinenses. **Revista Linhas**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, v.10, n. 01, jan./jun. 2009. p. 105-127.

GT 03
PRÁTICAS, USOS E FAZERES NO ENSINO
DE HISTÓRIA

Prof.^a Fabrícia Teles

A ONHB EM ANGICAL DO PIAUÍ: DO ENSINO DE HISTÓRIA À CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Gleicy Kelly de Souza Brandão¹

Resumo: O presente artigo busca apresentar um estudo bibliográfico realizado com o propósito de construir a fundamentação teórica referente à produção da dissertação realizada no curso de Mestrado Profissional em Ensino de História pela Universidade Estadual do Piauí, Campus Prof. Alexandre Alves de Oliveira (Parnaíba-PI). Objetivando pesquisar sobre a Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB), como uma experiência de apropriação e difusão do conhecimento histórico, e o ensino de história em escolas públicas estaduais de nível médio na cidade de Angical do Piauí. Buscando apresentar as possibilidades da investigação, estabelecendo uma relação com a linha de pesquisa: saberes históricos no espaço escolar, considerando o uso de metodologias ativas e a gamificação no ensino de história de forma coletiva, motivadora e crítica. A metodologia constou de análise bibliográfica acompanhadas de teorizações sobre: História, Educação e Ensino de História, Didática da História e Gamificação, abordadas a partir de autores como Freire (1979), Cerri (2005), Jorn Rüsen (2010), Bittencourt (2004), Fonseca (2017), Tardif (2002) e Huizinga (2007). Levando em consideração às mudanças que se processaram no conhecimento histórico que permitem uma discussão sobre as mudanças no desenvolvimento da Educação do Ensino de História. Assim, ao pesquisar sobre a Olimpíada Nacional em História do Brasil no Ensino de História, tem-se a perspectiva de construir uma orientação pedagógica que proporcione um trabalho prático, sobre uma Olimpíada Interna com a temática central de História Local, que possa ser aplicada nas escolas. Considerando dessa forma a Olimpíada como uma competição, que se constitui em um ambiente de reflexão sobre o próprio processo de ensino e aprendizagem de História.

Palavras-chave: Educação Histórica, Ensino de História, Olimpíada Nacional em História do Brasil – ONHB.

As Olimpíadas Científicas atualmente estão presentes em todas as Escolas e essa prática vem ganhando espaço na Educação. Ao pesquisar sobre esse contexto surge a proposta da escrita desse artigo durante o curso do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Estadual do Piauí- Campus Parnaíba. A construção do texto está baseada nos

1. Mestranda pela Universidade Estadual do Piauí (ProfHistória/UESPI) e Professora da Educação Básica.

conceitos relacionados à Teoria de História, História, Tempo Histórico, Registro da História, Educação e Ensino de História, baseados na revisão bibliográfica, onde busca-se fazer possíveis conexões entre estes campos do saber e estabelecer diálogos com seguintes autores: Freire, Cer-teau, Jorn Rüsen, Bittencourt, dentre outros pensadores.

Ao analisar os textos sobre a participação de escolas nas olimpíadas científicas constata-se a importância do papel do professor/orientar que está disposto a transformar e promover mudanças. Diante dessa realidade é importante levar em consideração que na Educação, o Educador tem o papel de agente transformador e que contribui para a conscientização dos alunos, como defende Paulo Freire, ao destacar a relação entre Educação e Mudança, a partir da troca de conhecimentos e experiências entre educador e educando, enfatizando o papel do educador disposto a promover a mudança:

A mudança da percepção distorcida do mundo pela conscientização é algo mais que a tomada de consciência, que pode inclusive ser ingênua. Tentar a conscientização dos indivíduos com quem se trabalha, enquanto com eles também se conscientiza, este e não outro nos parece ser o papel do trabalhador social que optou pela mudança. (FREIRE, 1979, p. 34).

Diante desse contexto verifica-se a possibilidade de uma ação transformadora e crítica, possibilitando a pesquisa na área do ensino de História, colocando a pesquisa em evidência, como aponta Freire:

Não há pesquisa sem ensino (...) Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para contratar, contratando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 29).

É importante nesse viés de pensamento, compreender como transcorre o processo de construção do próprio conhecimento histórico, entendendo como ocorre o diálogo entre passado, presente e futuro, discussões essas que estão presentes nos estudos sobre Teoria de História. E para ter uma melhor compreensão sobre o trabalho do historiador na construção do conhecimento histórico, deve-se levar em consideração os meios, as condições e limites presentes na pesquisa historiográfica, além de estabelecer uma articulação entre a história e o lugar social. Como afirma Certeau:

Toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção sócio-econômico, político e cultural. Implica um meio de elaboração que circunscrito por determinações próprias: uma profissão liberal, um posto de observação ou de ensino, uma categoria de letrados, etc. Ela está, pois, submetida a imposições, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade. É uma função deste lugar que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhes serão propostos, se organizam. (CERTEAU, 2011. p. 47)

Ampliando a perspectiva anterior, Rusen destaca ainda uma relação entre o passado na narrativa histórica, essencial para a análise:

O passado abriga, em seu distanciamento temporal do presente, um potencial de significado com o qual se deve lidar, de maneira própria, de forma a constituir sentido (mediante a narrativa histórica) [...] A narrativa histórica se caracteriza, por conseguinte, por dar ao passado um segundo presente (RÜSEN, 2010, p. 196)

Dessa forma ao realizar pesquisas sobre o ensino de história é imprescindível ter consciência que o trabalho do educador também contribui para a formação da Consciência histórica. Ao conceituar História, Rusen propõe que a consciência histórica também contribui para o diálogo entre passado, presente e futuro:

História é exatamente o passado sobre o qual os homens têm de voltar o olhar, a fim de poderem ir à frente em seu agir, de poderem conquistar seu futuro. Ela precisa ser concebida como um conjunto, ordenado temporalmente, de ações humanas, no qual a experiência do tempo passado e a interação com respeito ao tempo futuro são unificadas na orientação do tempo presente. (RÜSEN, 2010, p. 74).

Realidade esta que também está presente cotidianamente no ensino de História, contribuindo para reconhecer o desafio dos educadores ao atuar na área da educação, em virtude da responsabilidade e também das realidades vivenciadas durante essa prática. Fato este que serve como incentivo para propor reflexões e pesquisas sobre a temática, contribuindo assim para ampliar as produções visando a melhoria do ensino.

O que nos leva a refletir sobre a aproximação entre saberes escolares e acadêmicos. E se é possível aproximar os saberes escolares dos saberes acadêmicos por meio da participação em “Olimpíadas Científicas” com o ato de participar desta competição específica que é a ONHB (Olimpíada Nacional em História do Brasil). E assim estabelecer uma “sintonia entre o saber científico e o saber escolar” (FONSECA, 2003, p.66).

Por esse viés o ensino de História se constitui como um campo específico do conhecimento que concebe alunos e professores que produzem história e conhecimento em sala de aula, como salientou Selva Guimarães Fonseca:

“A proposta de metodologia do ensino de História, que valoriza a problematização, concebe alunos e professores como sujeitos que produzem história e conhecimento em sala de aula.” (FONSECA, 2003, p. 94).

Entretanto é preciso entender que o espaço escolar tem diversos saberes que se interagem, como argumenta Tardif:

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua

história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola etc. Por isso é necessário estudá-lo relacionando-os com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2002, p.11).

Assim diante das inovações existentes na pesquisa sobre essa temática e as novas realidades vivenciadas pelos professores, Thais Fonseca, observa que os educadores precisam adotar novas posturas, tanto com o uso de novas tecnologias, o que ela chama de uma “nova metodologia de ensino”, quanto em relação à concepção de História e de Educação:

A nova proposta, ao operar uma inversão no sentido do ensino da História, apresentava a necessidade de um rearranjo na seleção e na estruturação dos conteúdos, na opção por uma nova metodologia de ensino, o que naturalmente exigiria novas posturas por parte dos professores, em relação à concepção de História e de Educação e suas respectivas funções sociais. (FONSECA, 2017, p.66).

Como professora de História de nível médio e em contato com professores orientadores e alunos que participaram da ONHB na cidade de Angical do Piauí, permite realizar uma pesquisa no ambiente escolar, um espaço que possibilita uma nova percepção dos elementos da sala de aula, servindo como base para a pesquisa a ser desenvolvida no Profhistória.

A definição para a investigação para o Mestrado profissional na linha de pesquisa: saberes históricos no espaço escolar foi feita diante da perspectiva do PROFHISTÓRIA ao objetivar a formação continuada de professores de História, propensos a inovar no âmbito da sala de aula, e tornar possível uma reflexão crítica entorno de questões relevantes sobre questões relevantes e os diferentes usos da informação de caráter histórico presentes na sociedade.

Por meio dessa premissa fundamental do curso ao defender que o componente de História tem uma importante função no fazer pedagógico e em meio a um contexto de mudanças que o ensino básico vem passando encontra-se na Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB), realizada anualmente pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), uma forma inovadora de estudar e debater a história nacional e uma oportunidade de pesquisar sobre a prática desenvolvida em escolas públicas estaduais da cidade de Angical do Piauí.

A pesquisa está intrínseca no processo do ensino aprendizagem, enquanto contribuição para a construção da autonomia do estudante. O uso da Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) no ensino de história envolve estudo histórico em diversos contextos, estimula a construção do conhecimento crítico histórico de forma lúdica e inovadora, sendo, portanto, um viés presente nas propostas do PROFHISTÓRIA.

Através da inserção de estudantes nesta Olimpíada busca-se ampliar o contato destes com fontes históricas variadas, uso da tecnologia, desenvolvendo um estudo da história de forma coletiva, motivadora e vai além da sala de aula e que, por conseguinte, traz para estes novos olhares para o fazer histórico, que se traduzem nas novas necessidades do ensino. Além da relação entre História e Educação, levando em consideração o conceito de Didática da História

apresentado por Cerri:

[...] constituem uma contribuição importante para o campo de pesquisa que, no Brasil, situa-se na intersecção entre a História e a Educação, materializando-se mais especificamente nos espaços institucionais e entre as pessoas relacionadas à Licenciatura em História, seus profissionais e atividades de ensino e pesquisa. Ao mesmo tempo em que corrobora a discussão que vem ocorrendo no Brasil nas últimas décadas, sobre a necessidade de extrapolar as preocupações sobre o “como” ensinar, em direção a reflexões mais amplas sobre as motivações sociais do ensino da História e a natureza do saber envolvido nesse fenômeno social, os escritos de Rüsen oferecem a perspectiva do debate alemão sobre o tema, que parte de uma visão integrada da Didática da História com a Teoria da História e a Historiografia. Aqui, a Didática da História assume muito mais a feição de uma teoria geral do aprendizado histórico, que deve transcender as relações escolares até para que seja possível melhor entendê-las, que a feição de uma teoria do ensino (CERRI, 2005, p. 1).

Entendendo que ao praticar a Didática da História o educador deve levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, tendo em mente também que “O ensinar e aprender história são da alçada de uma disciplina especializada, a didática da história” (RUSEN, 2010, p.247). Como afirmou Bittencourt:

(...) no campo do ensino de História constata-se a presença quase constante dos conhecimentos prévios entre os estudantes sobre a temática a serem abordadas. A apresentação dos temas de estudo de História suscitará, em maior ou menor escala, dependendo do nível e da composição social da classe, uma avaliação por parte dos alunos, que possuem invariavelmente, um conhecimento prévio dos temas e conceitos propostos para estudos. (BITTENCOURT, 2004, p. 24).

A Universidade Estadual de Campinas organiza a Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) desde 2009 e em 2022 já está em sua 14ª Edição, envolvendo escolas públicas e privadas do Brasil com a participação de alunos tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio.

Ao aceitar o desafio de participar da ONHB nota-se a mudança no cotidiano escolar, e isso também interfere na maneira como os alunos que participam da olimpíada passam a ver a História.

No artigo, Olimpíada Nacional em História Do Brasil – Uma Aventura Intelectual? uma das coordenadoras da ONHB, Cristina Meneguello, faz reflexões ao descrever sobre o programa Olimpíada Nacional em História do Brasil, “concebido em 2008 e desenvolvido inicialmente em 2009 dentro do âmbito das Olimpíadas Científicas do CNPq/ Ministério da Ciência e da Tecnologia.” Meneguello explica que a Olimpíada é um concurso em equipe, que por meio da internet permite que estudantes tenham contato com o conhecimento acadêmico:

[...] o conhecimento produzido por historiadores e professores, onde na sala de aula é possível explorar as metodologias do trabalho do historiador ao participar da Olimpíada por meio de

pesquisa e análise de documentos, textos, imagens etc. (MENEGUELLO, 2012).

A ONHB deve ser considerada uma proposta inovadora na resolução das tarefas, análises de fontes e documentos incentivando a pesquisa e a aproximação do olímpico com o trabalho do historiador. Além do aspecto competitivo, a participação nas Olimpíadas oferece outras possibilidades educacionais, pois envolve a pesquisa, a reflexão e o desenvolvimento da criticidade dos olímpicos, desenvolvendo um pensamento histórico, definido por Jorn Rusen define como consciência histórica:

(...) a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RUSEN, 2010, p. 57).

Diante do exposto e partindo da ideia de que os alunos devem ser protagonistas no processo de ensino aprendizagem e que devem ser sujeitos históricos ativos na sua formação intelectual, por meio de metodologias ativas, a ONHB aproxima os educandos do fazer histórico, envolvendo os alunos no estudo da História.

Em um trabalho que desenvolve várias habilidades dos olímpicos, por ser uma equipe, trabalha-se a cooperação, onde os membros das equipes se aproximam e são estimulados a usarem as tecnologias como ferramenta de ensino e aprendizagem para responderem as questões e concluir as tarefas em cada fase.

Percebe-se isso quando, Cristina Meneguello descreve detalhadamente como surgiu a Olimpíada Nacional em História do Brasil:

A proposta da Olimpíada foi apresentada à diretoria nacional da Anpuh sob a gestão do saudoso professor Manoel Salgado e, uma vez ali aprovada, foi encaminhada ao Edital de Olimpíadas Científicas do CNPq, ainda em fins de 2008, no qual foi contemplada. Naquele momento, a equipe elaboradora da Olimpíada contava com, além da equipe de docentes do Museu Exploratório de Ciências, os historiadores Iara Lis Schiavinatto, José Alves Freitas Neto e Eliane Moura da Silva. Posteriormente, essa equipe foi acrescida de um grupo de mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Campinas. Foram considerados os bons resultados de iniciativas semelhantes. A Faculdade de Humanidades e Ciências (FHUC) da Universidade Nacional del Litoral (UNL), Argentina, organizou, novamente, em 2010, sua “Olimpíada de História de la República Argentina”. Por sua vez, a Academia Mexicana de Ciências organiza há 16 anos a Olimpíada de História Nacional. Seus ganhadores recebem uma bolsa da Secretaria Superior de Educação Pública com a qual realizam a totalidade de seus estudos em nível universitário. (MENEGUELLO, 2012).

Acrescenta-se a isso a possibilidade dos olímpicos em terem a experiência nas fases da olimpíada como ofício do historiador, se relaciona com o que Circe Maria Fernandes Bittencourt defende: “a construção do conhecimento se dá pela prática da pesquisa; ensinar e apreender só ocorrem significativamente quando decorrem de uma postura investigativa de trabalho” (BIT-

TENCOURT, 2004, p. 129).

A prática conduz novos caminhos na busca do desenvolvimento e melhorias no ensino em sala de aula, com metodologias de ensino e aprendizagem que possibilitam um envolvimento mais efetivo dos alunos no estudo de História, a participação na Olimpíada de História, que usa o formato olímpico tem um modelo pedagógico inovador dentro da Educação na era digital, no interior da relação com o uso de metodologias ativas e também com a gamificação, por meio da competição entre as equipes que envolve o jogo e o lúdico além de proporcionar uma aprendizagem constante.

Segundo o site Oficial da ONHB, as equipes das escolas participantes são formadas por três alunos da mesma escola (públicas ou privadas) e por um professor orientador, tendo fases online e na última fase são convocadas as melhores equipes de cada Estado para participarem da final presencial em Campinas e receberem medalhas de acordo com o desempenho.

Ao considerar inicialmente a Olimpíada de História como uma “competição”, observa-se vários outros aspectos como “lúdico”, “jogo”, “o instinto do jogo”, envolvendo tanto os alunos, quanto os orientadores, que em cada fase acompanham os resultados para aprovação e realização da fase seguinte, além da participação na grande Final e ser medalhista. Aspecto esse detalhado por Huizinga, considerando um aspecto cultural:

No decurso da evolução de uma cultura, quer progredindo quer regredindo, a relação original por nós definida entre o jogo e o não-jogo não permanece imutável. Regra geral, o elemento lúdico vai gradualmente passando para segundo plano, sendo sua maior parte absorvida pela esfera do sagrado. O restante cristaliza-se sob a forma de saber: folclore, poesia, filosofia, e as diversas formas da vida jurídica e política. Fica assim completamente oculto por detrás dos fenômenos culturais o elemento lúdico original. Mas é sempre possível que a qualquer momento, mesmo nas civilizações mais desenvolvidas, o “instinto” lúdico se reafirme em sua plenitude, mergulhando o indivíduo e a massa na intoxicação de um jogo gigantesco. (HUIZINGA, 2007, p.23).

Considerando dessa forma uma competição estudantil a ONHB se constituiu em um ambiente de reflexão sobre o próprio processo de ensino e aprendizagem de História, como um espaço de formação docente e de divulgação de conhecimento histórico. Possibilitando também a intensificação do uso das tecnologias e de suas aplicações no cotidiano escolar. Incentivando as pesquisas sobre os variados temas sobre a História do Brasil, por meio de análise de documentos, rompendo as fronteiras do livro didático. De acordo com o pesquisador Costa Júnior (2017):

As questões e as tarefas propostas pela ONHB envolveram um conjunto de atividades – refinamento das pesquisas na internet, leitura e interpretação de diversos gêneros textuais escritos e não-escritos, entrevistas, observação participante, registros escritos, orais e visuais – que superaram as discussões meramente conteudistas que, não raro, ocorrem no cotidiano das aulas de História e de outras disciplinas. (COSTA JÚNIOR, 2017, p. 144)

Portanto é importância para a formação dos alunos a participação em Olimpíadas científicas, onde os educandos passar a obter conhecimentos além do livro didático. A História passa a ser ensinada, e os olímpicos passam a aprender de forma ativa, por meio das leituras e pesquisas durante a resolução de questões e tarefas. Enfim, por meio dessa prática professores podem usar novas metodologias de ensino, incentivando a autonomia dos educandos.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

CERRI, Luis Fernando. **A Didática da História para Jörn Rüsen:** uma ampliação do campo de pesquisa. Londrina, 2005.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História.** 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

COSTA JÚNIOR, José Gerardo Bastos da. **A Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) e o Ensino Médio Integrado do IFRN.** Mossoró, RN: Dissertação (Mestrado em Ensino) – UERN, UFERSA e IFRN, 2017.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História:** experiências, reflexões e aprendizados. 7. ed. São Paulo: Papirus, 2003.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e ensino de História.** 4. ed. Belo Horizonte: Autentica 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo, 1996.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens:** o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2007.

MENEGUELLO, Cristina. Olimpíada Nacional em História do Brasil: uma aventura intelectual? **História Hoje**, v.5, n.14, p.1-14, 2011. Disponível em: https://www.anpuh.org/revistahistoria/view?ID_REVISTA_HISTORIA=14 Acesso em: 21/07/2022.

OLIMPIÁDA NACIONAL EM HISTÓRIA DO BRASIL (ONHB). Disponível em: <https://www.olimpiadadehistoria.com.br/> Acesso em: 21/07/2022.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica** – Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora UnB, 1ª reimpressão, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história**: uma teoria da história como ciência /Rüsen, Jörn; tradução de Estevão C. de Rezende Martins. -Curitiba: Editora UFPR, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E A SUBALTERNIZAÇÃO NA NARRATIVA DO PROCESSO DE INDEPENDÊNCIA DOS BRASIS

Antonio Eldo Silva¹

Resumo: O livro didático como política pública é distribuído gratuitamente pelo Estado Brasileiro. Este material contem em si um perfil ideológico, que circula e é apropriado por estudantes e professores. O livro didático de História é, pois, um instrumental pedagógico, mercadológico e fiador de narrativas fundantes da nacionalidade brasileira, oriundas no século XIX. Essa historiografia tradicional gravita em torno da efeméride do 7 de Setembro de 1822, caracterizada, por seu turno, pelo O Grito do Ipiranga dado pelo Príncipe Dom Pedro, ou seja, subalternizando grupos sociais excluídos pela elite dominante patriarcal e branca na narração desse processo histórico. A partir desse pressuposto, é fundamental investigar: De que maneira um livro didático perpetua a narrativa de subalternização das “minorias sociais” no trato da questão das independências dos Brasis, considerando que esse processo foi diversificado e dele participaram diversos sujeitos históricos? A reflexão sobre essa narrativa do livro didático faz-se necessária para se pensar em significados da emancipação do Brasil no contexto do bicentenário da independência, bem como numa definição política de pátria que seja mais democrática e fraterna, ensejadora da cidadania para todos. Objetivo: Investigar como a narrativa subalternizadora, referente aos grupos sociais mencionados, no trato da questão da independência do Brasil, é difundida a partir de um livro didático de História. Metodologia: Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa e cunho documental que avalia como o livro didático – acusado de fiador de narrativas fundantes e excludentes da nacionalidade brasileira – reproduz a colonialidade do poder-saber na formação do ser (usuários do livro). Resultados: O livro didático analisado aborda de maneira fragmentada a temática da Independência do Brasil em dois de seus catorze capítulos, disponíveis em quatro unidades. A história desse processo nacional é debatida como uma narrativa única, ou seja, estereotipada, o que pode levar os usuários do livro pensar a Independência como um dado histórico quase natural, ora associada aos desdobramentos da presença da corte portuguesa no Rio de Janeiro, ora ao projeto conservador de país das elites político-econômicas ligadas a Dom Pedro I. A narrativa desse livro menciona a Guerra de Independência em diversas províncias, mas sem fazer aprofundamento desse estudo. Ainda, silencia referência à participação dos povos

1. Mestre e Professor de História UESPI e Bolsista CAPES

indígenas e escravizados no processo de independências nos locais em que houveram lutas armadas. Subalterniza também mulheres, representando-as no temário Batalha do Jenipapo, por exemplo, vendendo joias para a compra de armas a serem usadas por homens no front contra portugueses. Não faz referência ao papel da Imperatriz Leopoldina na ruptura com as Cortes de Lisboa, nem à heroína baiana Maria Quitéria de Jesus Medeiros. Finalmente, este livro engendra uma concepção histórica da branquitude, patriarcal e excludente na sua narrativa a respeito das Independências dos Brasis. Conclui-se, assim, que na realidade da escola pública, o livro didático cumpre um papel relevante na construção de saberes escolares, porém é necessário que o professor assuma, junto aos estudantes, o compromisso com a reflexão e crítica dos conteúdos dispostos nesse material para contribuir com a consciência histórica plural da história do Brasil.

Palavras-chaves: Livro didático. Decolonial. Independência do Brasil.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo apresentar uma análise da narrativa subalternizadora sobre determinados grupos sociais predominante em um livro didático de História do Ensino Fundamental – Anos Finais – no que concerne o conteúdo programático Independência do Brasil. Como fonte para a investigação proposta, recorreremos à coleção História: Sociedade & Cidadania –nova edição– aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2017) para o quadriênio 2020, 2021, 2022 e 2023 que, por seu turno, é adotada na rede municipal de ensino de Campo Maior-PI.

Esta análise surge da necessidade de enquanto professores de História com atuação na educação básica refletirmos acerca de qual narrativa historiográfica ajudamos fiar em nossas aulas e, ao mesmo tempo, pensar em alternativas para fomentar um ensino histórico mais significativo e crítico com os sujeitos estudantes. Desse modo, ressaltamos conforme Thaís Fonseca (2011) que o livro didático de História é o principal responsável pela manutenção de discursos fundantes da nacionalidade brasileira.

A historiadora Neuma Brilhante (2020) pontua que no caso da Independência do Brasil a memória nacional estruturou-se em torno da figura de Dom Pedro I e seu famoso Grito do Ipiranga. Esses eventos históricos refletem a prevalência de acontecimentos políticos do eixo Rio-São Paulo-Minas Gerais. Trata-se de uma narrativa historiográfica positivista da década de 30 do século XIX, vinculada ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB).

Circe Bittencourt (2002) destaca que o livro didático brasileiro é amplamente usado nas escolas públicas e privadas, sendo que nas primeiras a sua distribuição gratuita é feita pelo Ministério da Educação. Para essa autora, esse material pedagógico compõe a proposta oficial do poder disposta nos currículos escolares e tem sua relevância como o principal instrumento de trabalho para professores e alunos. Isso significa que os professores têm autonomia para ampliar a visão sobre os objetos trabalhados na aula.

Entrementes, Jackson Debona (2019) critica o caráter ideológico eurocêntrico presente nas

narrativas historiográficas dos livros didáticos. Esse autor, sem desconsiderar a importância desse material escolar, discute o quanto as narrativas mestras europeias da história quadripartite e do patriotismo atravessam os seus textos, imagens e atividades. Dessa forma, a narração dos processos históricos nos livros didáticos silencia a participação de personagens subalternizados como pobres, pretos, mulheres, escravizados e indígenas.

Há de se destacar ainda que o livro didático é um produto cultural e mercadológico. Thaís Fonseca (2011) pondera que nem sempre a sua produção acompanha os debates acadêmicos contemporâneos. Debona (2019) alega que mesmo quando os autores desses compêndios escolares- historiadores ou não, no caso dos livros de História- tentam seguir essas discussões, editoras interferem conformando o produto aos moldes das narrativas mestras iniciadas no século XIX, referenciadas numa episteme eurocêntrica.

Pois bem, há na acadêmica contemporânea um debate historiográfico que ainda não foi sentido nas estruturas escolares, a despeito da predominância das narrativas mestras eurocêntricas: o pensamento decolonial. Para Nilton Pereira e Elison Paim (2018, p.1232), a decolonialidade “Trata-se de uma perspectiva crítico-social, ultrapassando os limites tanto do marcador de classe quanto do tempo linear e evolucionista que caracterizam o pensamento hegemônico desde o iluminismo”. Assim, a decolonialidade é um campo promissor para a interpretação do processo emancipador do Brasil em relação à metrópole lusitana, uma vez que faz emergir versões historiográficas mais plurais sobre a história do país.

As problematizações que a decolonialidade faz às narrativas coloniais dominantes do poder, saber e ser contribuem para romper com um ensino de História alienante e que desconsidera a participação dos sujeitos que estão na subalternidade²¹ em processos históricos importantes para a nação. Nesse sentido, refletir a partir de aportes decoloniais sobre essas narrativas dispostas em um livro didático é pensar em alternativas para a construção de saberes históricos fora dos marcos ideológicos que perduram estruturas de discriminações sociais, raciais e de gênero.

2 MÉTODOS UTILIZADOS

A abordagem desta pesquisa é de natureza qualitativa, que “tem início com um problema ou uma indagação e termina com um produto provisório proporcionador de novas inquiuições” (NASCIMENTO, 2008, p.134). Quanto ao objetivo pretendido, nossa pesquisa se classifica como documental³ para contemplar a temática Independência do Brasil abordada no livro didático “História: Sociedade e Cidadania”, de autoria de Alfredo Boulos Júnior(2018), para turmas do 8º ano do ensino fundamental. Assim, considerou-se como relevantes as discussões acadêmicas decoloniais que oferecerem perspectivas historiográficas mais abrangentes para a aná-

2. Compreendida enquanto condição herdada da episteme colonial do poder e saber que submete pobres, mulheres, indígenas e escravizados ao silenciamento histórico.

3. Pesquisa documental “é aquela que usa como fonte de investigação materiais que ainda não sofreram nenhum tipo de análise”(NASCIMENTO, 2008, p. 120-121)

lise desse processo. A produção de dados ocorreu entre os meses de Maio e Agosto de 2022, na qual se utilizou das 4 unidades em que se divide esse livro didático; em especial, a segunda e a terceira delas por serem as que apresentam inserções da temática analisada dentro de alguns dos capítulos (8 e 9) que estão localizados nas unidades II e III, respectivamente.

2.1 (RE) DISCUTINDO O TEMÁRIO INDEPENDÊNCIA DO BRASIL NARRADO NO LIVRO DIDÁTICO QUE SUBALTERNIZA

O livro didático apresenta um papel relevante na escola brasileira na promoção da educação sistematizada. Ofertado gratuitamente pelo aparelho de Estado aos sujeitos escolares dos colégios públicos espalhados pelo território nacional, o livro didático constitui-se como política pública que torna possível o acesso a saberes científicos e ideológicos. Porém, é necessário que com reflexão e criticidade sejam ampliados os olhares para o trato pedagógico desse material.

Em relação ao ensino de História, o livro didático se torna objeto de disputa de narrativas bastante fortes entre as classes sociais dominantes no Brasil. Thaís Fonseca (2011) assegura que é através do livro de História escolar que, por exemplo, ocorre a manutenção de discursos fundantes da nacionalidade brasileira em torno de heróis nacionais, de fatos históricos ocorridos no eixo Rio-São Paulo-Minas e com um tom pacífico e conciliador.

Desse modo, a Independência do Brasil nos livros didáticos de História não corresponde às modernas interpretações que a academia tem feito desse processo histórico tão importante para a discussão da identidade brasileira. O historiador Jurandir Malerba (2020,^{13a} ONHB, YOUTUBE) pontua que

[...] nos últimos 200 anos sobre nenhum outro evento da história do Brasil se pesquisou, se escreveu, se debateu e se discordou tanto quanto sobre a Independência Brasileira. Portanto, seria impossível e talvez até desonesto tentar apresentar para vocês uma narrativa única, precisamente a narrativa, desse evento fundamental da nossa história...São muitas histórias dentro da Independência.

Conforme o analisado, insistir em uma única versão na abordagem escolar ou acadêmica da Independência do Brasil é desonestidade intelectual que compromete a formação da consciência histórica de um povo tão plural como é o brasileiro. Assim, é válido mencionar Chimamanda (2019) sobre o quanto essas narrativas únicas perigosas socialmente, ou seja, promovem estereótipos que são replicados de geração em geração.

Neuma Brilhante (2020) destaca que a narrativa historiográfica estereotipada mais difusa no Brasil, referente ao processo de Independência, foi estruturada em meados da década de 30 do século XIX a partir de concepções positivistas e metódicas do Instituto Histórico-Geográfico Brasileiro (IHGB). O Grito do Ipiranga tornou-se assim o marco fundante da nação brasileira, acatado nos quadrantes da ex-colônia lusitana na América. As figuras de Dom Pedro I, o “defensor Perpétuo do Brasil”, e de José Bonifácio, “o Patriarca da Independência”, assinalam o

caráter conservador dessa interpretação histórica.

Há de se destacar nessa narrativa fundante e difusa no livro didático a retórica de que o processo de independência do Brasil foi pacífico e ordeiro. Entrementes, João Paulo Pimenta (2020, 13ª ONHB, YOUTUBE) afirma que

[...] quando se estuda a Independência seja no livro didático, seja com as aulas expositivas dos professores, seja com materiais que circulam de maneira em geral em nossa sociedade; vocês dificilmente recebem conteúdos relativos a esse tema específico...Qual que é a ideia mais comum sobre a Independência? É a de que houve um processo relativamente pacífico, sem grandes conflitos, sem grandes enfrentamentos. Essa teria sido, então uma transição política fundamentalmente negociada de “cima pra baixo” com pouca participação dos grupos sociais subalternos.

Com foco nessa análise de Pimenta (2020), a narrativa estereotipada ou colonizada da Independência do Brasil é caracterizada ora pela a crença de que o processo separatista entre colônia e metrópole não foi violento e ora pelo o silenciamento da memória da participação dos subalternizados (pobres, pretos, mulheres, escravizados, indígenas, famélicos) nesse processo fundante do Estado nacional. A lógica perversa disso consiste em ensinar uma história sem representatividade das identidades subalternizadas, o que impacta na história vivida no presente.

Assim, o debate acadêmico da decolonialidade que propõe uma episteme contemporânea que questiona essas narrativas contadas do ponto de vista do colonizador apontam para críticas à historiografia dominante do poder e saber coloniais sobre o ser. Conforme Aníbal Quijano (1992), as estruturas coloniais criaram discriminações sociais e raciais que são reproduzidas em diferentes momentos históricos. A perspectiva decolonial contribui para que a História ministrada se ancore em valores ético-políticos democráticos e cidadãos.

Por fim, como bem destaca Thaís Fonseca (2011) o ensino de História escolar não acompanha em demasia a produção historiográfica acadêmica devidos às suas filtragens ideológicas ou mercadológicas. Desse modo, a partir de nossas observações e diálogo com colegas professores de História que também atuam na rede municipal de ensino de Campo Maior-Pi, podemos afirmar que o pensamento decolonial ainda não se fez presente nas discussões dos conteúdos programáticos de História na educação básica.

3 RESULTADOS

“Os livros didáticos têm sido grandes responsáveis pela permanência de discursos fundadores da nacionalidade” (FONSECA, 2011, p.73)

O livro didático é instrumento de disputa e de poder e a sua organização desvela muito dos aspectos subjacentes na produção desse material escolar de caráter oficial e de distribuição obrigatória nas escolas públicas da República Federativa do Brasil. Considerando isso, passemos à investigação do livro História: Sociedade & Cidadania (2018)

As seções do livro analisado estão organizadas em unidades temáticas com páginas de abertura do capítulo, corpo do capítulo, boxes e atividades explicitadas entre as páginas 29 a 32 de cada volume da coleção que compõem a coleção. Na página de abertura do capítulo, há introdução da exposição dialogada com foco voltado para o assunto a ser trabalhado no capítulo. O corpo do capítulo entrelaça texto e imagem com o intuito de formar conceitos.

O autor Alfredo Boulos Júnior pautou os livros da coleção didática *História: Sociedade & Cidadania* em consonância com pressupostos da Base Nacional Comum Curricular, tais como: respeito à pluralidade e à diversidade; busca por equidade e alinhamento com uma educação voltada para a inclusão. Tanto que no manual do professor, são mencionadas, ao lado de cada capítulo, as habilidades específicas do componente curricular a serem desenvolvidas com o estudo dos conteúdos propostos.

O livro analisado está dividido em 4 unidades temáticas, subdivididas em capítulos. Apenas nas unidades II e III apresentam, cada uma a seu modo, trechos de capítulos (8 e 9) abordando a questão da Independência do Brasil, respectivamente. A história desse processo é narrada de forma superficial e seccionada, o que tende a dificultar a compreensão do aluno acerca dos significados da emancipação política dos Brasis dentro de um contexto de época e suas implicações para as estruturas sociais e econômicas para a jovem nação que se formava em então.

Nessa abordagem do livro didático, a Independência é mostrada mais como uma efeméride ligada aos desdobramentos das guerras napoleônicas na Europa e consequentemente em Portugal do que como um processo histórico mais complexo. Essa escolha metodológica termina por silenciar parte das clivagens e interesses locais que a envolvem, centralizando a narrativa histórica em torno de cerimônias públicas capitaneadas pela elite econômica do Centro-Sul do Brasil como O Grito do Ipiranga.

Há na página 129 uma gravura representando escultura de José Bonifácio de Andrada e Silva, o Patriarca da Independência conforme a historiografia tradicional de viés europeizante, foi reproduzida sob o pretexto de ser trabalhada como imagem fixa, uma espécie de abordagem metodológica que o autor faz em todos os capítulos dos 4 volumes que compõem a coleção *História: Sociedade e Cidadania*. Diante dessa cabe questionamento como: Qual concepção de história da Independência o autor procurou legitimar diante das escolhas que ele fez?

Importa ressaltar que há a reprodução de dois trechos como técnica de análise comparativa, como sugere a BNCC, no tocante a olhares historiadores contemporâneos sobre a Independência (BOULOS JÚNIOR, p.130,2018) na seção Para Refletir. O texto 1 que foi transcrito é de Emília Viotti da Costa e descreve a Independência como uma emancipação política capitaneada por classes dominantes; e o texto 2, escrito por Helena de Salles Oliveira apresenta a Independência como um processo revolucionário delineado por marcos políticos como a relação entre o Estado nacional que se estabelecia e seus cidadãos.

A proposta do autor é levar o aluno a pensar sobre qual das duas propostas seria a mais convincente. Porém, em ambos os trechos transcritos não há menção acerca da participação

dos grupos sociais subalternos no processo de Independência do Brasil. Por seu turno, a seção Atividades apresenta exercícios que discutem a separação política entre Brasil e Portugal através de textos curtos, questões de múltiplas escolhas, além das subjetivas.

4 DISCUSSÃO

O papel do professor-pesquisador de História deve problematizar, junto com seus alunos, a narrativa do livro didático História: Sociedade & Cidadania, que mesmo quando procura dialogar com uma produção historiográfica mais crítica, estabelece uma narrativa de história única (ADICHIE, 2019). Essa perspectiva é silenciadora de aspectos relevantes dos processos que compõem as Independências dos Brasis, sobretudo, os ligados aos subalternos. Nesse caso, constata-se que se trata de uma narrativa histórica fundamentada na colonialidade do poder.

Debona (2019, p.246) ressalta que o “O silenciamentodetemas,abordagensougrupossociais,faz partedasprerrogativasdacolonialidadealicerçadospelasteoriasdo contratosocialdosséculosXVII eXVIII”. Dessa forma, a história oficial do evento fundante da ideia de Brasil, ou seja, da Independência do Brasil foi escrita subalternizando a participação de grupos populares nesse processo.

É válido mencionar que o livro didático tende a reproduzir a perspectiva do vencedor, do dominante, isso porque “O livro didático traz consigo um conceito ideológico que privilegia certos grupos sociais ao longo de toda a história” (NOGUEIRA et al, 2018), ou seja, como produto cultural o livro didático realiza filtragens que assinalam lugares sociais de quem controla a sua produção.

Assim, fica nítido que o compromisso do professor-pesquisador de História transcende o uso do livro didático como fonte exclusiva da comunicação em sala de aula. O fazer docente do professor precisa contribuir com a formação de uma sociedade mais justa, que se reconheça como plural e diversa, uma sociedade capaz de garantir os direitos da cidadania plena aos seus compatriotas. Para isso, é necessário que o ensino de História não tenha o manual didático como fonte exclusiva da comunicação em sala de aula, pois como bem observa Ângelo Priori (1995, p. 22)

Por pior que seja o livro didático, por mais generalizante, por mais factual que se apresente, alunos e professores poderão elaborar um trabalho crítico, que consiga com a introdução de novas fontes, ampliar os limites da análise histórica. Ou então, a partir da experiência de professores e alunos, contrapor uma análise crítica aos manuais utilizados em sala de aula.

Através desta perspectiva o Ensino da História é importante que não fique limitado ao uso do manual didático, pois isso empobrece a formação de uma consciência histórica necessária para a cidadania. Como alternativa para a produção de novas fontes ou mesmo para análise criteriosa dos conteúdos do livro didático como Independência dos Brasis, o Ensino da His-

tória tem a seu dispor aportes da perspectiva decolonial do Sul-Global, para que os estudantes possam “pensar perspectivamente a intolerância, o racismo e o genocídio; possam mudar o presente, e possam levar a efeito um exercício ético da constituição de si e de novos modos de se relacionar com os outros”(PEREIRA;PAIM,2018,p.251-com grifos).

Por fim, tomando como fonte de análise a abordagem que um livro didático de História oferece a história das Independências dos Brasis, no contexto das comemorações do seu Bicentenário, analisamos o quanto ainda permanece na narrativa desse material um viés eurocentrista, patriarcal e silenciador de múltiplas experiências que envolveram esse evento fundante do Estado-nação brasileiro. Apontamos a perspectiva da decolonialidade como possibilidade de se construir novos olhares e fontes para o ensino de História relativo ao estudo desse temário.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Bicentenário da Independência dos Brasis é uma excelente oportunidade pedagógica para o Ensino da História contribuir mais com a reflexão sobre a pluralidade histórica da sociedade brasileira, que é um processo bastante silenciado, inclusive nos manuais didáticos, em nome do projeto conservador de nação e da farsa ideológica da democracia racial. O fazer docente do professor-pesquisador de História faz toda a diferença nesse processo junto aos seus alunos para a produção de fontes que ampliem a análise histórica desse objeto do conhecimento.

Com a análise contida neste trabalho, observou-se que no livro didático História: Sociedade & Cidadania (BOULOS JÚNIOR, 2018), volume III, adotado em turmas do 8º ano dos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Campo Maior-Pi; o temário da Independência do Brasil aparece em conformidade com o viés da colonialidade, mesmo a despeito do autor afirmar que procurou dialogar, em partes, com a produção historiográfica mais recente.

Verificou-se também no texto-base dos capítulos-8 e 9 do livro analisado- os que abordam a Independência do Brasil e não-Brasis, o que por si revela a opção do autor em representar a América Portuguesa como uma sociedade homogênea. Essa narrativa usada primou, inclusive mais pela descrição de fatos correlacionados à efeméride da data de o Grito do Ipiranga do que por uma análise historiográfica ou metodológica que enfocasse a participação de escravizados africanos, indígenas e mulheres no processo de separação entre Brasil e Portugal.

A transmissão dessa narrativa histórica europeia e da branquitude relativa à Independência do Brasil, alocada em dois capítulos, reforça o silenciamento de grupos da subalternidade como pressupõe a colonialidade, retirando desses o reconhecimento de si como sujeitos históricos que participaram desse processo. Por isso, deve ser compromisso do professor-pesquisador de História, ao fazer uso de aportes da decolonialidade, realizar a seleção e produção de materiais que ajude os estudantes a problematizar essa narrativa difusa na sociedade brasileira através do livro didático, que é por natureza um produto mercadológico e ideológico.

REFERÊNCIAS

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

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livros didáticos entre textos e imagens**. IN: O saber histórico na sala de aula. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2002.

BOULOS, Alfredo Júnior. **História**: Sociedade & Cidadania. 8º ano. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático**: Histórico. Brasília/DF. Outubro, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-acoes-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>. Acesso em 07 de Julho de 2022.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF. Dezembro de 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/9> . Acesso em 10 de Julho de 2022.

BRILHANTE, Neuma. A Independência e os usos do passado. **Youtube**, Setembro de 2021. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=-f4JWQxSAnA>> Acesso em 03 de Agosto de 2022.

DEBONA, Jackson James. Discussões sobre subalternidade e colonialidade em livro didático de História: Povos Indígenas em Foco. IN: **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v.6, n.11, p.233-254, jan/jun.2019.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. 2ed. Lisboa, Livraria Letra Livre, 2021.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. **História e o Ensino de História**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MALERBA, Jurandir. O Bicentenário e as Batalhas de Narrativa. **Youtube**, Agosto de 2021. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=hmR9L_vs_QE> Acesso em 05 de Julho de 2022.

NASCIMENTO, Dinalva Melo do. **Metodologia do trabalho científico**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Fórum, 2008.

NOGUEIRA, Liliane Rosa et al. Análise de um livro didático de História: o ensino da História e cultura afro-brasileira. IN: **XXII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica**,

XVIII Encontro Latino Americano de Pós-Graduação e VIII Encontro de Iniciação à Docência – Universidade do Vale do Paraíba, 2018.

PEREIRA, Nelson Mullet. PAIM, Elison Antonio. Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial. IN: **Educação e Filosofia, Uberlândia**, v. 32 n. 66, p. 1229-1253, set/dez. 2018.

PIMENTA, João Paulo. A Violência na História da Independência. **Youtube**, Agosto de 2021. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=-KGWkiGB2ww&t=197s>> Acesso 2 jul. de 2022.

_____. Independência do Brasil em diferentes regiões. **Youtube**, 2018. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=U5FDrfavG1k>> Acesso em 02 de Julho de 2022.

PRIORI, A. A concepção de história nos manuais didáticos: uma releitura. **História & Ensino**, Londrina, v. 1, p. 17-22, 1995.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad y modernidade-racionalidad**. IN: PERÚ INDIGENA 13 (29), 1992, p.12.

UMA INTERAÇÃO ENTRE MÚSICA E ENSINO DE HISTÓRIA: A UTILIZAÇÃO DE PARÓDIAS MUSICAIS COMO FERRAMENTA DIDÁTICA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Antonio Lucas Viana Vieira¹

Fabricia Pereira Teles²

Resumo: A interação entre música e História fornece uma gama de possibilidades inéditas de que tanto estudantes e professores possam ampliar seus conceitos adquiridos, conquistar novos e criar modos de imaginação que possibilitem a reconstrução do conhecimento histórico que leve a refletir sua realidade e a necessidade do agir intencional. A música nos possibilita o estudo da realidade da sociedade a qual está inserida no momento de sua criação, ela é capaz de ir a lugares onde talvez os olhares historiográficos não tenham ido ou se fixado, os locais onde se encontram as camadas subalternas, os silenciados da história, os marginalizados da sociedade. A música pode nos fazer refletir sobre a vivência de grupos, suas lutas e histórias, compreender a linguagem de como vivem e se constituem como povo de uma nação. A diversificação de recursos nas aulas de história colabora para a construção de apreço do educando pela disciplina, transportando-o para o campo que mostra e o coloca como participante ativo da construção do seu próprio conhecimento, fazendo com que o educando se sinta parte do processo, parte importante que é capaz de operar mudanças significativas resultando na redução do cenário enfadonho das aulas expositivas em que a figura do professor é aquela onisciente e o aluno por sua vez, encontrando-se em uma posição estática de observação. Este artigo tem como temática a música no Ensino de História, especialmente o uso das paródias musicais como metodologia relevante no processo de ensino-aprendizagem em História. Nesse sentido, o objetivo central do trabalho é apresentar alguns estudos correlatos sobre o tema evidenciando o emprego das paródias musicais como estratégia pedagógica lúdica no desenvolvimento do processo educacional fundamentados no

1. Mestrando do PROFHISTÓRIA/UESPI. Bolsista da FAPEPI. Especialista em História do Brasil pela FAE-ME (2021). Graduado em História pela UESPI (2017). Professor do Ensino Básico das redes pública e privada. E-mail: profvianalucas@gmail.com

2. Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem PUC/SP (2018). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2010). É professora Adjunta II da Universidade Estadual do Piauí, lotada no curso de Pedagogia, e no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA). E-mail: fabriciateles@phb.uespi.br

ensino de História. O estudo tem como base uma pesquisa bibliográfica voltado para o uso das paródias em sala de aula como as obras: “As paródias no ensino de ciências” (CAMPOS, R. S. P. de; CRUZ, A. M. dá; e ARRUDA, L. B. de S.); “História e música: considerações sobre suas possibilidades de interação” (BARROS, J. D’A.) e “História e música: História cultural da música popular” (NAPOLITANO, M.). Os dados da pesquisa bibliográfica inicial revelam que o uso dessa ferramenta pedagógica analisada, no caso a paródia musical, e essa relação entre música e o ensino de história, desenvolve um caminho que leva a um aprendizado significativo, um interesse potencial no estudo da disciplina de história e a possibilidade da existência de uma alternativa eficiente aos procedimentos habituais em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de História, Música, Paródia.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino de História tem uma trajetória marcada por lutas de mudanças e permanências no cenário educacional. Sua importância significativa, o que não exclui a relevância das demais disciplinas do currículo, de desenvolver competências e habilidades necessárias para formar um cidadão participativo em uma sociedade democrática nos instiga a refletir e incentivar a utilização de recursos didáticos que diversifique o processo de ensino-aprendizagem da História e aqui entendemos por recurso didático um conjunto de materiais utilizados pelo professor simultaneamente ou não, com vistas a auxiliar na dinâmica educacional de forma a estimular e motivar o aluno, configurando em variadas modalidades.

Diante disso, compreende-se melhor o objetivo deste artigo, no qual se refere a uma pretensão investigativa, de averiguar se por meio do emprego de uma estratégia pedagógica lúdica como as paródias musicais, é possível desenvolver três propósitos educacionais fundamentais focados no ensino de História - um aprendizado significativo, um interesse potencial no estudo da disciplina mencionada e a possibilidade da existência de uma alternativa eficiente aos procedimentos habituais em sala de aula. Tendo como tema uma análise sobre a interação entre música e ensino de história, direcionado para as paródias musicais como metodologia didática de motivação no processo de ensino-aprendizagem em História, este artigo divide-se em duas partes que se relacionam e se explicam.

A primeira parte trata-se de um aprofundamento sistemático dos mecanismos teóricos que fundamentam a pesquisa feita no seio da temática escolhida, percorrendo uma caminhada acerca da conexão entre música e o ensino de história dialogando por exemplo com Marcos Napolitano e José D’Assunção Barros para articular cognitivamente o tripé que sustenta essa pesquisa - a história, a música e o ensino. Essa caminhada leva ao esclarecimento da segunda parte, que em uma perspectiva mais prática e experimental, se refere ao uso das paródias musicais nas aulas de história e a descrição do uso desse recurso gerado da experiência, assim como os resultados desse processo.

Torna-se claro que o professor deverá compreender como se dá o processo de construção do conhecimento histórico, dos caminhos que levam a aprendizagem do educando, uma vez que a própria vivência do aluno pode ser considerada como elemento do procedimento histórico. Levando em consideração o que se pretende alcançar na utilização de diferentes linguagens no ensino de História, “Busca-se para o aluno o despertar do senso crítico que o leve à compreensão da sua realidade em uma dimensão histórica, identificando semelhanças e diferenças, mudanças, permanências, resistências e que, no seu reconhecimento de sujeito da história, possa posicionar-se” (DAVID, 2012). É claro que o professor deve ser cuidadoso e preparado nas escolhas dos recursos didáticos, uma vez que implementar nas aulas, recursos sem planejamento prévio, apenas com o intuito de embelezar sua prática não irá alcançar os frutos aguardados, é preciso diversificar o processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração os objetivos que se pretende alcançar e as diferentes formas de aprender dos alunos. Para isso é necessário o conhecimento e diagnóstico prévio da realidade de seu público-alvo.

A diversificação de recursos na aulas de história colabora para a construção de apreço do educando pela disciplina, transportando-o para o campo que mostra e o coloca como participante ativo da construção do seu próprio conhecimento, fazendo com que o educando se sinta parte do processo, parte importante que é capaz de operar mudanças significativas resultando na redução do cenário enfadonho das aulas expositivas em que a figura do professor é aquela onisciente e o aluno por sua vez, encontrando-se em uma posição estática de observação. Para essa tarefa árdua, articulam-se neste trabalho as perspectivas teóricas educacionais no primeiro momento e no segundo a metodologia aplicada através de uma abordagem descritiva expondo as experiências obtidas nas turmas do Ensino Básico utilizando as paródias musicais nas aulas de história.

2 A INTERAÇÃO MÚSICA E ENSINO DE HISTÓRIA

Considerando o cotidiano e a realidade dos estudantes para a escolha de linguagens alternativas necessárias no processo de ensino-aprendizagem, é que aqui elegemos a música como um recurso vasto de utilização didática, uma vez que a música como produção cultural de entendimento e acesso mais comum aos jovens em sua vivência e que faz parte de seu cotidiano, serve como instrumento de aprofundamento do conhecimento histórico, podendo analisar não só sua composição musical, mas até o contexto histórico em que foi produzida. “Privilegiar a linguagem musical no ensino de História significa construir conhecimento, por meio de um recurso didático motivador e prazeroso que envolve larga possibilidade de trato metodológico” (DAVID, 2012).

Através da música se pode não apenas dinamizar as aulas, mas permitir que realidades distintas proporcionem uma viagem de ida e de retorno à vida cotidiana, possibilitando a conexão e comparações entre realidades diferentes. E o campo de interação da música com o conhecimen-

to e nossas vivências cotidianas têm ganhado vasto terreno, sendo importante para o estudo das mudanças e permanências sociais. Em relação a isso, Marcos Napolitano considera:

Nos últimos anos tem sido bastante comum a utilização da canção, seja como fonte para a pesquisa histórica, seja como recurso didático para o ensino de humanidades em geral (história, sociologia, línguas etc.). Entre nós, brasileiros, a canção ocupa um lugar muito especial na produção cultural. Em seus diversos matizes, ela tem sido termômetro, caleidoscópio e espelho não só das mudanças sociais, mas sobretudo das nossas sociabilidades e sensibilidades coletivas mais profundas. (NAPOLITANO, 2002, p.53)

O professor deve cada vez mais buscar ampliar sua maneira de guiar a produção de conhecimento do aluno, favorecendo muitas vezes assim a reformulação didática não só da prática de ensino de História, uma vez que “a Música como campo de saber ou de possibilidades pode contribuir significativamente para uma renovação da própria História como disciplina” (BARROS, 2018). E a interação entre música e História fornece uma gama de possibilidades inéditas de que tanto estudantes e professores possam ampliar seus conceitos adquiridos, conquistar novos e criar modos de imaginação que possibilitem a reconstrução do conhecimento histórico que leve a refletir sua realidade e a necessidade do agir intencional. Portanto:

Em uma palavra: através das fontes musicais, podemos estudar não somente a música de uma dada sociedade (o que confluiria para uma história da música), mas também a própria sociedade como um todo, nos seus aspectos extramusicais. Nesse caso, ao invés de uma História da música, teremos uma História através da música. (BARROS, 2018, p.29)

A música nos possibilita o estudo da realidade da sociedade a qual está inserida no momento de sua criação, ela é capaz de ir a lugares onde talvez os olhares historiográficos não tenham ido ou se fixado, os locais onde se encontram as camadas subalternas, os silenciados da história, os marginalizados da sociedade. A música pode nos fazer refletir sobre a vivência desses grupos, suas lutas e histórias, compreender a linguagem de como vivem e se constituem como povo de uma nação.

Se faz necessário também que o professor primeiro procure saber o gosto musical dos alunos, por que a partir disso ele poderá provocá-lo a interpretar os produtos culturais de seu tempo, a compreender a sua realidade e buscar a reflexão do hoje em acontecimentos anteriores, afinal a consciência histórica é a habilidade de articular a dimensão reflexiva com as experiências humanas no tempo (FERNANDES, 2012). E é através da consciência história que poderemos agir de forma intencional: o que acontece agora com expectativas para o depois.

Ao analisar a música devemos ter cuidado em não supervalorizarmos apenas um parâmetro da composição musical, a fim que não venhamos a generalizar questões singulares e autênticas, concluindo com uma abordagem centralizante, e esse cuidado deve ser maior ao analisarmos apenas a letra da composição musical. Afinal o estudo apenas da letra pode nos levar a perca de aspectos sociais importantes. Diante disso, Napolitano segue a linha de raciocínio:

Além de reduzir o sentido global da canção, desconsidera aspectos estruturais fundamentais da composição deste sentido, como o arranjo, a melodia, o ritmo e o gênero. Muitas vezes o impacto e a importância social da canção estão na forma como ela articula a mensagem verbal explícita à estrutura poético-musical como um todo. (NAPOLITANO, 2002, p.67)

Ao analisarmos além da letra, a linguagem melódica, harmônica e rítmica como parte da constituição de um todo musical, poderemos perceber as expressões e manifestações culturais, as persistências e rupturas significativas de um tempo e assim teremos um espaço de compreensão e análise mais amplo e preciso que somente as palavras. Napolitano ainda trabalha uma noção que gira em torno do cenário onde mesmo que em uma primeira abordagem se opte por desenvolver separadamente a mensagem verbal da mensagem poético-musical, o que é também é válido, é necessárias consciências que se terá conclusões parciais acerca de um todo.

Podemos unir técnica, melodia, linguagem verbal, enfim todos os elementos constituidores da música, incluindo seu compositor e todo momento histórico ao qual ela está atrelada para construir um processo didático que leve não apenas o conhecimento histórico e o protagonismo estudantil, mas a capacidade individual de reconhecimento de seres constituidores e transformadores se sua realidade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam:

Para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadãos é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula. Envolvendo pessoas de fora no enriquecimento do ensino e promovendo interação com os grupos musicais e artísticos das localidades, a escola pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais. Incentivando a participação em shows, festivais, concertos, eventos da cultura popular e outras manifestações musicais, ela pode proporcionar condições para uma apreciação rica e ampla o aluno aprenda a valorizar os momentos importantes em que a música se inscreve no tempo e na história. (BRASIL,1997, p.54)

Poderemos então através da diversificação da prática de ensino na História, transformar não apenas a formação do conhecimento histórico, mas provocar outras áreas do conhecimento a ampliar seus recursos de ensino, contribuindo para a elaboração de um espaço escolar não apenas reprodutor de conhecimento, mas construtor de uma realidade mais democrática e enriquecedora.

Enriquecendo a sociedade com seres mais sensíveis a sua própria realidade e a do outro, motivados a serem interventores diretos no processo de mudança e identificação social, e essa necessidade se faz urgente quando levantamos dados acerca do consumo diários da música pelos estudantes, suas preferências musicais, como elas são usadas em sala de aula e o que dizem sobre da apropriação de conhecimento por parte dos alunos dentro e fora do contexto escolar.

3 AS PARÓDIAS MUSICAIS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA

Percebemos diante da reflexão obtida pelas considerações teóricas anteriores, nesse contexto específico gerado da interação entre música e ensino da história, uma grande oportunidade contributiva para o processo de aprendizagem. Muitas são as possibilidades dos docentes, coordenação e a gestão escolar como um todo, de desenvolverem um trabalho em cooperação, pensando métodos interdisciplinares, ações que possam movimentar o protagonismo do aluno e projetos extracurriculares que de algum modo, possa enriquecer o processo educacional. Na esfera limitada ao espaço da sala de aula, tentou-se buscar alguma forma de contribuição nesse ambicioso propósito. E o encontro feliz nesse cenário se deu a respeito de uma vertente anteriormente citada dessa interação gerada também do universo musical, que são as paródias. Sobre esse recurso pode-se afirmar que:

As paródias têm como finalidade permitir que as informações sejam memorizadas mais facilmente a partir do uso de melodias conhecidas. Assim é uma estratégia poderosa quando se trata de ensinar coisas que sejam rapidamente assimiladas ou em situações em que se deseje aumentar o interesse pelo assunto que se está abordando. (TREZZA, SANTOS, SANTOS, 2007, p. 328)

O nascimento da utilização dessa ferramenta didática se origina justamente da busca por procedimentos que de alguma maneira possa contribuir com o processo de ensino-aprendizagem em História. A procura foi extensa, numerosa e com inúmeros desafios de praticidade. Por experiências passadas, na jornada discente do Ensino Básico, era nítida a falta desse incentivo por uma mudança significativa no ensino, na resistência em não alterar a forma de passar os conhecimentos, que se mostravam engessados, carregados e sem muita ligação com a realidade prática do telespectador. Essa angústia foi sendo alimentada durante toda essa caminhada e ao passo da formação enquanto educador, essa mesma angústia se tornou a fonte da busca por uma ação modificadora positiva na sala de aula. A esse respeito, podemos observar que:

A utilização de métodos ditos “não tradicionais”, como constituinte prático-pedagógico pelos professores durante o processo de ensino-aprendizagem permite propiciar uma experiência dinâmica e multidisciplinar, face à precarização atual do ensino e o desinteresse cada vez maior, por parte dos alunos. (CAMPOS, CRUZ, ARRUDA, 2014, p. 1).

As paródias musicais como estratégia de ensino e aprendizagem em história foram experimentadas, analisadas e concebidas na prática, em aulas da disciplina de História ministradas durante o primeiro semestre do ano de 2022, em uma Escola Pública Municipal e uma Escola Privada no Estado do Piauí, especificamente na cidade de Piripiri. O Ensino Fundamental - Anos Finais foi trabalho na Escola Pública Municipal e o Ensino Médio na Escola Privada. A escolha dessa divisão primeira entre escola pública e privada e segundo, pela diferença da idade

entre as turmas selecionadas para a pesquisa, não é à toa. Trata-se de verificar como as Paródias Musicais no cerne do contexto escolar durante as aulas e como uma ferramenta didática prática, atua em suas variadas facetas aplicadas, como a idade do público-alvo, a escola em que se encontra no que diz respeito a turma e suas especificidades, e não menos importante, os conteúdos que são ministrados que geram a paródia a ser utilizada.

Como podemos perceber, são muitas as possibilidades questionadoras e impulsionadoras para desenvolver pesquisas fascinantes a respeito do fazer didático, da utilização de recursos, suas potências, fraquezas, estéticas, maneiras de atuação e resultados, podendo gerar muitas temáticas contributivas para o cenário educacional. Porém, atentamo-nos ao o objetivo central de averiguar se por meio do emprego de uma estratégia pedagógica lúdica como as paródias musicais, é possível desenvolver três propósitos educacionais fundamentais focados no ensino de História, sendo eles: um aprendizado significativo, um interesse potencial no estudo da disciplina mencionada e a possibilidade da existência de uma alternativa eficiente aos procedimentos habituais em sala de aula. Três caminhos conectados para serem descobertos e registrados.

O primeiro passo, a respeito da possibilidade de desenvolver um aprendizado significativo com o uso do recurso didático exposto, foi analisado no decorrer das avaliações objetivas e subjetivas do semestre – muito adequado ao procedimento específico da Escola e do educador(a) em relação a forma de avaliar seus alunos, como por exemplo, quanto a absorção e aprendizado dos conteúdos de História expostos. No segundo momento, procurou-se notar de maneira mais focalizada, o quanto que através das paródias, os alunos demonstraram um interesse significativo no estudo da disciplina. Descoberta essa que foi destrinchada na soma das interrogações propostas aos alunos com o próprio resultado exposto na primeira etapa. A última etapa indagadora, é automaticamente compreendida e resolvida após analisar as finalizações determinadas nas duas primeiras etapas. Daí a afirmação anteriormente colocada a respeito da conexão entre as etapas propostas.

Foram escolhidas as turmas do 6º Ano – Anos Finais e o 2º Ano do Ensino Médio. Como foi mencionado, existe uma intenção nessas escolhas, no que diz respeito ao público-alvo, tanto na idade, quanto na série trabalhada, levando em consideração as dificuldades conteudistas específicas de cada ano e as interações, receptividade e assimilação em relação ao que a metodologia propõe. Deve-se ressaltar que a quantidade numérica de paródias é elevada, são executadas durante todo o Ensino Básico em inúmeros conteúdos diferentes há um tempo significativo, todavia, apenas três foram selecionadas e desenvolvidas no limite do propósito da pesquisa.

Estão expostos a seguir, os quadros se referindo respectivamente a paródia musical utilizada no 6º Ano – Ensino Fundamental Anos Finais - e depois no 2º Ano do Ensino Médio. Cada quadro tem em sua composição, a música original da qual foi extraída para construção da alteração da letra, servindo de inspiração melódica para formular a paródia, e desse modo, preencher com fatos e palavras-chave do conteúdo a ser ministrado. A gerar a prática precisamos entender que o “professor deve ter objetivos pedagógicos em relação à escolha do material a ser trabalha-

do, para que este não se perca durante o processo e consiga trocar informações sobre o conteúdo que está sendo passado” (LITZ, 2009, p. 33), pois no momento da ação existe a possibilidade do descontrole para manter o foco do propósito do recurso.

E pela experiência da utilização dessa metodologia e o resultado da presente pesquisa, observamos que o uso da paródia musical tem uma melhor eficiência ao ser executada no final da exposição dialogada sobre o assunto. Cada recurso a ser trabalhado na sala de aula, tem suas especificidades práticas e teóricas, e Litz ao falar de um outro recurso, o uso de charges, fala algo semelhante ao que foi utilizado e descoberto nesta pesquisa. Portanto, podemos direcionar sua citação para o uso da paródia musical quando afirma que a ferramenta didática pode ser utilizada:

[...] para introduzir um capítulo ou um assunto novo, ou após a discussão do mesmo, o que é mais comum, pois assim o aluno já terá um conhecimento mais amplo para realizar uma análise de forma mais concreta. Pode ser associada a textos escritos e em avaliações, quando o aluno poderá articular informações, interpretando-a de acordo com o que foi estudado. (LITZ, 2009, p. 33)

No 6º Ano, nos primeiros capítulos do livro didático, quando se inicia um contato dos alunos com o conteúdo da disciplina - de uma maneira mais densa comparada aos Anos Iniciais - é apresentada a metodologia didática no fim do capítulo. Após a sala percorrer o assunto em um viés expositivo dialogado, a paródia musical é apresentada, primeiro em um momento de explicação sobre a ferramenta, seu significado, sua intenção e benefícios que podem ser alcançados, e após isso sua execução. Cada aluno recebe uma folha previamente impressa na escola com a letra parodiada para cantar junto, uma vez que a canção é tocada ao vivo com o professor equipado com um instrumento musical, especificadamente um violão. Escolhe-se a construção de paródias principalmente das músicas de artistas contemporâneos que fazem parte da realidade cultural dos educandos, que ao escutarem se identificam na maioria das vezes, instantaneamente com a ação, gerando uma participação efetiva de todos na sala. A seguir, podemos verificar a música denominada Corpo Sensual da artista Pablo Vittar, parodiada para o conteúdo de introdução à História.

Inspiração Melódica: Corpo sensual - Pablo Vittar - Letra da Paródia: Professor Chico d'Avila - Introdução à História

1ª Estrofe: Nós vamos ver, porque é importante a história aprender, pros gregos e romanos para mim e pra você, passado e presente eu preciso conhecer e entender.

2ª Estrofe: Mandando ver, Heródoto é o pai vai pesquisar e escrever, história não é mito é concreta pode crer, e a historiografia é a forma de escrever, de escrever.

Refrão: Não tem final, a história muda com a historicidade e tal, é filha do seu tempo e do mundo atual, vai depender das fontes e não há ponto final. É só formal, a divisão da história em antiga e medieval, a Idade Moderna e contemporânea e tal, apenas convenção da sociedade ocidental, é só formal.

Grande parte do conteúdo do capítulo foi resumido na letra da paródia, que trata da importância do estudo da história, do conhecimento sobre as questões temporais representadas no passado e presente, sobre a escrita, as fontes e as periodizações. De certo modo, todas as turmas, situam-se na paródia específica que acompanha os conteúdos programáticos do livro didático. Por exemplo, a seguir será exposta no quadro uma outra paródia, já partindo para o 2º Ano, período em que se estudava a Segunda Guerra Mundial. Foi apresentado no final do conteúdo a Paródia Musical, dessa vez, tendo como música original e inspiração melódica Meu Erro da banda Paralamas do Sucesso. Assim como na paródia do 6º ano, levou-se em consideração a tentativa de abarcar resumidamente os temas do capítulo, mesmo o tema Segunda Guerra Mundial ter em sua composição programática muitos fatos e acontecimentos mais densos, justificando o motivo da paródia ser um pouco mais longa. Entretanto, sustenta-se a sua organização e sua configuração lúdica mantendo a atenção dos alunos focada com registros de memorização, que tendo o papel com a letra impressa em mãos, se comportavam de uma maneira significativamente participativa como a turma anteriormente exposta.

Inspiração Melódica: Meu Erro - Paralamas do Sucesso - Letra da Paródia: Professor Chico d'Ávila – Segunda Guerra Mundial

1ª Estrofe: Segunda guerra é o que vamos falar e são muitas as causas pra ela começar. O nazismo e o fascismo estão a dominar, Tratado de Versalhes, alemão quer vingar.

Refrão: No eixo vai ter Alemanha e ao lado, Japão e Itália contra os aliados que perdiam, Inglaterra e França sucumbiam, mas com URSS e EUA a guerra mudou.

2ª Estrofe: Com a Blitzkrieg a Alemanha avançou, mas em Stalingrado a inversão começou. E o Japão em Pearl Harbor um ataque lançou, Estados Unidos na guerra entrou.

Refrão: No eixo vai ter Alemanha e ao lado, Japão e Itália contra os aliados que perdiam, Inglaterra e França sucumbiam, mas com URSS e EUA a guerra mudou.

3ª Estrofe: Com Dia D, França se libertou, e Alemanha invadida guerra quase acabou. Mas pra guerra acabar EUA ataca o Japão, e a bomba nuclear força a rendição.

Refrão: No eixo vai ter Alemanha e ao lado, Japão e Itália contra os aliados que perdiam, Inglaterra e França sucumbiam, mas com URSS e EUA a guerra mudou. Assim é que a guerra acabou, assim é que a guerra acabou.

Deve-se ressaltar que a construção das letras parodiadas para os conteúdos de história expostas anteriormente, tem como autor principal, o professor de história conhecido no cenário virtual como Chico D'Ávila. Ao utilizarmos suas paródias, procuramos estabelecer uma pesquisa que demonstrasse os benefícios, a metodologia e os resultados da ferramenta didática envolvendo nossos direcionamentos e propósitos específicos. Durante o procedimento não ocorreram empecilhos ou resistências por parte das Escolas ou dos alunos, uma vez que a paródia musical tem uma configuração prática, leve e direta. Cabe ao professor o esforço de previamente desenvolver um preparo par ao manuseio do recurso.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa se mostrou prazerosa de ser desenvolvida, à medida que a ferramenta didática foi propiciando de algum modo, uma aproximação significativa do professor com o aluno. De certo modo, isso se mostrou possível por este último demonstrar relacionar em seus desígnios, a ação da música gerada na utilização do recurso na sala de aula, ao seu universo de experiências. Essa conexão se mostrou positiva para os objetivos propostos neste presente trabalho. Como foi colocado no início, os três pilares que formam a essência desta pesquisa: o ensino, a história e a música. E deste tripé, articulando aos propósitos investigativos, foi-se colocando como objetivo central três dimensões a serem encontradas respostas contributivas para o âmbito educacional: esse recurso gera um aprendizado significativo? Gera um interesse potencial no estudo da disciplina de História? Gera a possibilidade da existência de uma alternativa eficiente aos procedimentos habituais em sala de aula? Podemos claramente, responder que sim para esses questionamentos.

Essa resposta positiva se justifica nitidamente pelos resultados obtidos da pesquisa. Claramente as paródias provocaram um aprendizado significativo, haja vista a melhora das notas nas avaliações das turmas selecionadas. Propositamente, turmas do mesmo ano, não tiveram o uso das paródias como intenção investigativa na busca de resultados diferentes, fato que foi comprovado. Obviamente, não tratamos ingenuamente o uso deste recurso didático e lúdico como uma espécie de salvador da educação em um país que tem suas deficiências generalizadas, conflitos enraizados e descaso governamentais nesta área, mas a ferramenta é mais uma opção que o professor pode aderir em sua missão árdua que mostra resultados positivos no processo de aprendizagem e conexão com a sala.

Os alunos ficaram mais interessados pelo estudo da disciplina, haja vista nos resultados nas avaliações e a participação mais intensificada dos mesmos nas aulas de história. Relatam sobre como a letra fixa na memória os conteúdos, como as aulas se tornam mais leves e descontraídas e ao mesmo tempo levam a sério, guardando o papel com a letra da música como estudo revisional para as avaliações, gerando no fim, uma absorção eficiente dos conteúdos paradidáticos. Como mencionado anteriormente, os resultados dos dois primeiros questionamentos respondem o terceiro. A paródia musical se mostrou eficiente como uma alternativa dinâmica a ser usada em sala de aula para enriquecer o processo de ensino-aprendizado em história. Percebemos que em meio ao cenário de muitas resistências e angústias nas inúmeras batalhas da profissão, armaduras revestidas de eficiência são úteis para grandes conquistas, e o uso dessa ferramenta didática aqui analisada se mostrou uma excelente, divertida e benéfica estratégia para uma vitória na educação.

REFERÊNCIAS

BARROS, José D'Assunção. História e música: considerações sobre suas possibilidades de interação. *História & Perspectivas*, Uberlândia (58); 25-39, jan./jun. 2018

BRASIL, Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF.1997.130p.

CAMPOS, R. S. P. de; CRUZ, A. M. dá; ARRUDA, L. B. de S. **As paródias no ensino de ciências**. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP Botucatu. V Jornada das Licenciaturas da USP/IX Semana da Licenciatura em Ciências Exatas – SeLic: A Universidade Pública na Formação de Professores: ensino, pesquisa e extensão. São Carlos, 23 e 24 de outubro de 2014. ISBN: 978-85-87837-25-7.

DAVID, Célia Maria. D21 **Música e Ensino de História**: uma proposta. São Paulo: Univesp, 2012. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/46189>.

FERNANDES, Eunícia Barros. **Do dever de memória ao dever de história**: um exercício de deslocamento. In: GONÇALVES, Márcia de Almeida et al (org.). *Qual o valor da História hoje?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.p.81 a 95.

LITZ, Valesca Giordano. **O Usoda imagem no ensino de História**. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

NAPOLITANO, Marcos. **História e música**: História cultural da música popular. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

NAPOLITANO, M. **História e música popular**: um mapa de leituras e questões. *Revista de História*, [S. l.], n. 157, p. 153-171, 2007. DOI: 10.11606/issn.2316-9141.v0i157p153-171. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/19066>. Acesso em: 13 jul. 2022.

TREZZA, M. C. S. F.; SANTOS, R. M. dos; SANTOS, J. M. dos. **Trabalhando educação popular em saúde com a arte construída no cotidiano da enfermagem**: um relato de experiência. *Texto Contexto Enferm*, Florianópolis, 2007.