

FAZER E PENSAR
A HISTÓRIA NA SALA DE AULA



Copyright © 2021, Marcelo Santos de Abreu, Nara Rúbia de Carvalho Cunha (org.).

Copyright © 2021, Editora Milfontes.

Rua Carijós, 720, Lj. 01, Ed. Delta Center, Jardim da Penha, Vitória, ES, 29.060-700.

Compra direta e fale conosco: <https://editoramilfontes.com.br>

Distribuição nacional em: www.amazon.com.br

editor@editoramilfontes.com.br

Brasil

Editor Chefe

Bruno César Nascimento

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alexandre de Sá Avelar (UFU)

Prof. Dr. Arnaldo Pinto Júnior (UNICAMP)

Prof. Dr. Arthur Lima de Ávila (UFRGS)

Prof. Dr. Cristiano P. Alencar Arrais (UFG)

Prof. Dr. Diogo da Silva Roiz (UEMS)

Prof. Dr. Eurico José Gomes Dias (Universidade do Porto)

Prof. Dr. Fábio Franzini (UNIFESP)

Prof. Dr. Hans Ulrich Gumbrecht (Stanford University)

Prof^a. Dr^a. Helena Miranda Mollo (UFOP)

Prof. Dr. Josemar Machado de Oliveira (UFES)

Prof. Dr. Júlio Bentivoglio (UFES)

Prof. Dr. Jurandir Malerba (UFRGS)

Prof^a. Dr^a. Karina Anhezini (UNESP - Franca)

Prof^a. Dr^a. Maria Beatriz Nader (UFES)

Prof. Dr. Marcelo de Mello Rangel (UFOP)

Prof^a. Dr^a. Rebeca Gontijo (UFRRJ)

Prof. Dr. Ricardo Marques de Mello (UNESPAR)

Prof. Dr. Thiago Lima Nicodemo (UNICAMP)

Prof. Dr. Valdei Lopes de Araujo (UFOP)

Prof^a. Dr^a Verónica Tozzi (Universidad de Buenos Aires)

MARCELO SANTOS DE ABREU
NARA RÚBIA DE CARVALHO CUNHA
(Organizadores)

FAZER E PENSAR

A HISTÓRIA NA SALA DE AULA

*Autoria, formação e produção do conhecimento
histórico*



EDITORA MILFONTES

Vitória, 2021

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra poderá ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação digital) sem a permissão prévia da editora.

Revisão

Adriana Rocha Miranda

Capa

Sofia Yumi Carvalho Koyama - *Ilustração da capa*
Semíramis Aguiar de Oliveira Louzada - *Aspectos*

Projeto Gráfico e Editoração

Lucas Bispo Fiorezi

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F287 Fazer e pensar a História na sala de aula: autoria, formação e produção do conhecimento histórico/ Marcelo Santos de Abreu, Nara Rúbia de Carvalho Cunha (organizadores).
Vitória: Editora Milfontes, 2021.
176 p.: 23 cm.

ISBN: 978-65-86207-58-3

1. Educação 2. Experiência educativa 3. Produção de conhecimento
I. Abreu, Marcelo Santos de II. Cunha, Nara Rúbia de Carvalho III. Título.

CDD 907.001

Sumário

Apresentação	7
---------------------------	---

Marcelo Santos Abreu & Nara Rúbia de Carvalho Cunha

Parte I

A aula como exercício de autoria

Educação patrimonial: preservar a memória é conviver com a História	15
--	----

Givaldo Cavalcanti, Ricardo Rodrigues Nascimento & João Batista Gonçalves Bueno

Nos rastros da História Inter-Racial de São José – uma viagem da colonialidade à decolonialidade para conhecer sua gente e seu patrimônio histórico	27
--	----

Janaina Amorim da Silva & Elison Antonio Paim

Dos panoramas aos detalhes: produção de conhecimento histórico-educacional na interface com patrimônios culturais	39
--	----

Verônica Garcia Simões & Nara Rúbia de Carvalho Cunha

Todo texto tem autoria: a problematização do livro didático como fonte histórica em uma experiência curricular na sala de aula	51
---	----

Fernando Leocino da Silva & Arnaldo Pinto Júnior

Uma experiência educativa de produção de conhecimentos histórico-educacionais pela via da autoridade compartilhada	67
---	----

Helena Ragusa & Cynthia Simioni França

Zé Ramalho e o século XX brasileiro	79
--	----

Bruce Souza Pontes & Luciano Magela Roza

Parte II

A aula como ação e reflexão (Praxis)

Conectando tempos: sobre sensibilidades e construção de conhecimento nas aulas de História	91
---	----

Fabiana Rodrigues de Almeida & Sonia Regina Miranda

Um convite aos encontros no tempo	115
<i>Rafael Fonseca Cardoso & Adriana Carvalho Koyama</i>	
Afrodescendentes e indígenas em oficinas pedagógicas de história: uma proposta intercultural.....	131
<i>Cibele Aparecida Viana & Virgínia Buarque</i>	
Epílogo	165
<i>Marcelo Santos de Abreu & Nara Núbia de Carvalho Cunha</i>	
Sobre os autores.....	169

APRESENTAÇÃO

Marcelo Santos Abreu
Nara Rúbia de Carvalho Cunha

O que motiva a proposta do livro guarda relação com um exercício que se tornou marginal na reflexão sobre o Ensino de História: os relatos de experiência nos inspiram.¹ Mas, se neles já havia a afirmação da aula/escola como lugar de produção de conhecimento(s) singular(es), procuramos aqui aprofundar essa percepção. Em um sentido mais prático, trata-se de promover a colaboração entre professores da Educação Básica e professores universitários. Um movimento que ainda é incomum, apesar de todos os apelos insistentes na superação da dicotomia que separaria professores de História e historiadores.

Acreditamos, recobrando um passado em que se cria e se investe na ideia do professor-pesquisador,² hoje também marginal em muitas das políticas de formação,³ que esse movimento de aproximação pode fazer com que os formadores de professores na universidade pensem a produção de uma aula como exercício de pesquisa.

1 A valorização dos relatos de experiência é notória em fins da década de 1980 e início de 1990, com importante participação dos professores da Educação Básica no processo de reformulação do Ensino de História, desencadeado frente às novas demandas sociais, culturais e políticas que se colocavam no contexto de reabertura política e de crescente avanço dos movimentos sociais. Entre as principais publicações que trazem esses relatos, citamos: SILVA, Marcos A. (org.). *Repensando a História*. 5 ed. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1994; CIAMPI, Helenice; VIEIRA, Maria do Pilar; PEIXOTO, Maria do Rosário; BORGES, Vavy P. (org.). *Ensino de História: revisão urgente*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

2 Cf. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996; GERALDI, Maria Corinta G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (org.). *Cartografias do Trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

3 Cf. ZEICHNER, Kenneth M. *Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: como e por que elas afetam vários países do mundo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

Evocando a imagem do professor-pesquisador e da aula como forma particular do conhecer, desejamos reforçar a autoria do professor/historiador da escola básica. Pensar, realizar e refletir sobre as aulas é parte do fazer-se autor de uma historiografia que guarda sua autonomia frente à historiografia acadêmica. No segundo sentido, portanto, o exercício que ora propomos é um movimento de reconhecimento da autoria partilhada que a sala de aula permite.⁴ Assim, a proposta se organiza a partir de uma aproximação entre duplas (historiador da escola básica e historiador da academia) que pensam uma aula, acompanham sua execução e refletem sobre ela e, ao fazê-lo, também encontram outros autores no processo: os estudantes envolvidos, imersos nas aulas.

Reunimos neste primeiro livro nove textos produzidos por duplas de colegas da Educação Básica e da Universidade, que abordam o trabalho com diferentes fontes históricas ou objetos culturais no Ensino de História: livro didático, patrimônios culturais, literatura, música, arte rupestre, arquivos online. Os autores exploram importantes temas na produção de conhecimentos históricos na atualidade: de memórias de traumas coletivos como os derivados da Ditadura Civil-Militar ao pensamento decolonial e a educação para as relações étnico-raciais, imbricando por caminhos metodológicos que se consolidam numa perspectiva dialógica e na interface com diversos ambientes da cultura da História.

Os textos foram organizados em duas partes. Na primeira, intitulada *A aula como exercício de autoria*, estão reunidos os relatos de experiência, nos quais os autores, ao narrarem, reelaboram os sentidos da aula, num movimento reflexivo que é próprio do fazer-se professor, professor-pesquisador em contínua formação. Na segunda parte, nomeada *A aula como ação e reflexão (práxis)*, estão reunidas experiências que se tornaram objeto de reflexão integrados aos circuitos de interlocução em programas de formação docente na graduação ou pós-graduação.

4 Cf. MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. *Tempo*, v. 11, n. 21, 2006; FRISCH, Michael. A história pública não é uma via de mão única, ou, De A Shared Authority à cozinha digital, e vice-versa. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo; SANTHIAGO, Ricardo (org.). *História Pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

Em ambas as partes, salta aos olhos do leitor o trabalho intelectual de construção da aula ou do projeto didático, desde as inquietações que antecedem sua elaboração no planejamento, passando pelo desenvolvimento junto aos estudantes e continuando em breves reflexões após seu fechamento. Nesse percurso, os sentidos das aulas vão sendo revistos e reelaborados em diálogo com outros agentes, o que torna a experiência formativa em ação num momento de autoria compartilhada.

Assim, no primeiro relato o leitor entra em contato com a narrativa dos professores Givaldo Cavalcanti da Silva, Ricardo Rodrigues do Nascimento e João Batista Gonçalves Bueno, que apresentam o projeto por eles desenvolvido numa escola pública na cidade de Ingá-PB, com estudantes do Ensino Fundamental, norteado pela preocupação de promover ações de educação patrimonial que pudessem colaborar com a formação das sensibilidades dos estudantes em relação à História local. Givaldo e Ricardo são professores da Educação Básica e cursam o mestrado na Universidade Estadual da Paraíba, sob a orientação de João Batista.

No segundo texto, a parceria se realiza entre Janaína Amorim da Silva, professora da rede municipal de ensino em São José-SC, e seu orientador na pesquisa de doutorado, o professor Elison Antonio Paim, da Universidade Federal de Santa Catarina. Eles abordam os desafios de se produzir conhecimento histórico escolar numa perspectiva decolonial. O motivo que provoca essa abordagem é a experiência com patrimônios culturais locais, que buscou valorizar diferentes grupos étnicos que fazem a História de São José.

No terceiro relato de experiência, a professora Verônica Garcia Simões, iniciante na rede estadual de ensino de Iguatama-MG, reúne-se com sua ex-professora de estágio supervisionado, Nara Rúbia de Carvalho Cunha. Juntas, elaboram uma aula diagnóstica sobre as percepções dos estudantes acerca do patrimônio cultural local, pontuando o engendramento histórico dessas percepções e os desafios que elas colocam para o Ensino de História.

Na quarta aula apresentada, Fernando Leocino da Silva, professor do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de

Santa Catarina, e seu orientador de doutorado, professor Arnaldo Pinto Junior, da Universidade Estadual de Campinas, abordam os usos do livro didático. Em seu relato, os autores reconstroem os momentos de produção de conhecimento histórico escolar, no qual estudantes do Ensino Fundamental analisam o livro didático como fonte histórica, fazendo uma incursão por sua malha discursiva e empenhando-se em exercícios que procuram questionar o discurso de autoridade portador de verdades únicas, encerradas em si mesmas.

No quinto relato, encontramos um delicado trabalho com a literatura, junto a crianças no Ensino Fundamental de uma escola pública de Londrina. Nesse trabalho, as professoras Helena Ragússa e Cyntia Simioni França criam um projeto que buscou dialogar com a obra literária *A Odisseia*, adaptada pela escritora Ruth Rocha. Seu interesse era tecer relações espaço-temporais entre a realidade vivida pelos estudantes e a História da Grécia Antiga. Helena é estudante de doutorado na Universidade Estadual de Londrina e Cyntia é professora da Universidade Estadual do Paraná, mas sua parceria vem de longa data, como colegas de trabalho e em cursos de formação oferecidos por Cyntia há bastante tempo.

Fechamos a primeira parte do livro com a experiência desenvolvida pelos professores Bruce Souza Pontes, da rede estadual de ensino de Mariana-MG, e Luciano Magela Roza, da Universidade Federal de Ouro Preto. A parceria entre eles se estabeleceu a partir do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o PIBID/Capes, no qual são supervisor e orientador do Programa na área de História respectivamente, na UFOP. A aula por eles desenvolvida aborda a música popular brasileira como fonte para compreensão da formação histórica e cultural brasileira, buscando caminhos de fruição estética na contramão de um ensino em que predomina a cognição racional e grafocêntrica.

Já no primeiro texto da segunda parte do livro, as professoras Fabiana Rodrigues de Almeida e Sonia Regina Miranda partilham uma densa experiência de produção de conhecimento histórico escolar junto a estudantes do Ensino Fundamental do Colégio João XXIII, onde Fabiana é professora.

Nessas atividades, a árdua tarefa de educar para compreender o tempo e as relações temporais vai se tornando uma aventura pautada no diálogo, permeada por movimentos criativos e interdisciplinares que redimensionam a percepção dos estudantes sobre diferentes aspectos estudados, desde a pintura rupestre e a “Pré-História” à própria concepção de História. As aulas foram desenvolvidas em parceria com a professora Sonia, da Universidade Federal de Juiz de Fora, e já serviram de mote para a reflexão de estudantes da licenciatura em História naquela instituição.

No segundo texto, o professor Rafael Fonseca Cardoso e a professora Adriana Carvalho Koyama relatam o desenvolvimento de um projeto sobre a Ditadura Civil-Militar e suas relações com o presente dos estudantes, dialogando com documentos de arquivo e assim enveredando para uma compreensão da estrutura e funcionamento dos arquivos históricos. Essa experiência é parte de outras por ele analisadas em sua pesquisa narrativa no campo de formação de professores, no mestrado em Educação Escolar, no qual Rafael é orientando de Adriana Koyama.

Fechando a segunda parte e o livro, o leitor entra em contato com a síntese de uma experiência didática da professora Cibele Aparecida Viana, que foi objeto de sua dissertação de mestrado em História pela UFOP, sob a orientação da professora Virgínia Buarque. Ao longo de dois anos, elas promoveram oficinas pedagógicas sobre relações étnico-raciais em diálogo com livros didáticos de História adotados na rede municipal de Mariana, onde Cibele é professora. O desafio consistiu em atuar contra o processo de invisibilização e assujeitamento de indígenas e afrodescendentes no Ensino de História, incorporando o material disponível pelos alunos e ampliando as possibilidades de uso criativo dos mesmos.

Enfim, como organizadores, expressamos nosso agradecimento a todos que colaboraram com essa empreitada, especialmente aos autores, estudantes e ao Programa de Pós-Graduação em História que abraçou o projeto dessa publicação e à Editora da UFOP. Externamos nossa felicidade por termos participado dessa construção. Acreditamos que o conjunto de

experiências aqui reunidas pode inspirar outras (re)elaborações, também comprometidas com o Ensino de História e a formação docente, pensados cada vez mais como ambientes de enfrentamento dos silenciamentos e elisões, mas também como espaço de elaboração conjunta de perspectivas democráticas de produção de conhecimento e de luta por um mundo mais condizente com as demandas do tempo presente.

Referências:

CIAMPI, Helenice; VIEIRA, Maria do Pilar; PEIXOTO, Maria do Rosário; BORGES, Vavy P. (org.). *Ensino de história: revisão urgente*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRISCH, Michael. A história pública não é uma via de mão única, ou, De A Shared Authority à cozinha digital, e vice-versa. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo; SANTHIAGO, Ricardo (org.). *História Pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

GERALDI, Maria Corinta G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (org.). *Cartografias do Trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. *Tempo*, v. 11, n. 21, p. 5-16, 2006.

SILVA, Marcos A. (org.). *Repensando a História*. 5 ed. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1994.

ZEICHNER, Kenneth M. *Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: como e por que elas afetam vários países do mundo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

Parte I
A aula como exercício de autoria

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: PRESERVAR A MEMÓRIA É CONVIVER COM A HISTÓRIA

Givaldo Cavalcanti

Ricardo Rodrigues Nascimento

João Batista Gonçalves Bueno

Apresentação

A rapidez com que o mundo mudou nos assusta. Tornou-se comum ouvir dizer que estamos vivendo em “tempos modernos”, que devemos “pensar o novo” e que o progresso veio para confirmar a aparência da novidade. Essa ideia consolida a proposta que, na verdade, tem como objetivo esconder a representação coisificada de uma civilização que é um produto de uma falsa consciência.¹ Como professores, é preciso buscar ressignificar esse tempo de agora.

Ivo Mattozzi nos indica que, por intermédio da construção de relações entre o Ensino de História e a educação patrimonial,² torna-se possível interferirmos no processo de formação sensível dos estudantes das escolas básicas. Mediante a construção dessa relação, é possível para nós desenvolver processos educativos que enriqueçam as capacidades cognitivas da emoção, da afetividade e da estética, além de contribuir para a formação de cidadãos mais sábios, exigentes e críticos.

Neste sentido, este relato de experiências discorre sobre um trabalho pedagógico que foi desenvolvido com uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Rangel (Ingá-PB), na disciplina de História, no ano de 2019. Este trabalho teve como proposta estimular os alunos a observarem a cidade onde residem e os usos que os sujeitos fazem dessa cidade. Buscamos, dessa forma, desenvolver tanto a ideia de tempo histórico, como o senso crítico e estético dos estudantes, e tivemos como intuito

1 Cf. BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Belo Horizonte: Editora UFMG/ São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

2 Cf. MATTOZZI, Ivo. Currículo de História e Educação para o patrimônio. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 47, jun. 2008.

conscientizá-los da necessidade de preservação e da importância de manter viva a memória e a História do lugar.

O lugar em questão trata-se da cidade do Ingá (PB), município este que, ao longo de sua História, acumula riquezas patrimoniais, como igrejas do século XIX, casarões do início do século XX e o Sítio Arqueológico das Itacoatiaras. Nossa proposta de ressignificação deste lugar nos proporcionou trabalhar a compreensão de diferentes temporalidades, nas quais o passado se revelava no presente. Por esse objetivo, queríamos ampliar a noção de que o presente é preenchido ou é pleno de passados que persistem nos dias de hoje, por intermédio das ideias e das experiências vividas e adquiridas nesses locais históricos.³ No momento que planejamos essa atividade didática, esperávamos confirmar a importância dos momentos vividos e das experiências dos sujeitos que viveram nesta cidade do interior do estado da Paraíba e, por conseguinte, ligarmos essa experiência local ao estudo de momentos históricos macros que são apresentados pelos livros didáticos.

É importante destacarmos que, apesar da existência desse patrimônio histórico localizado na cidade do Ingá, até os dias de hoje não foram promulgadas leis ou processos de tombamento que obriguem a preservação dos bens patrimoniais desta cidade. Isto também nos motivou a desenvolver ações pedagógicas de educação patrimonial que estejam voltadas para a construção conceitual de patrimônio histórico e a conscientização de sua preservação.

Entendemos, dessa forma, que a escola tem papel fundamental nesse processo, seja valorizando a diversidade cultural e estimulando a preservação das identidades das comunidades locais, ou ainda divulgando-as para que sejam conhecidas e reconhecidas na própria comunidade como parte de seu patrimônio histórico. Como bem afirmam Figueira e Gioia,

a educação patrimonial possibilita ao aluno perceber que o patrimônio cultural faz parte de sua própria história.

3 Cf. BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única* - Infância berlinense: 1900. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

Tal percepção lhe propicia a oportunidade de conhecer e vivenciar os costumes e a cultura locais, construindo laços de afetividade e de solidariedade com as pessoas e o lugar onde vivem.⁴

Para incentivar os alunos nesse processo de construção de conhecimento a partir do estudo do patrimônio histórico, nos aproximamos do conceito de Brito e Purificação,⁵ no que diz respeito ao trabalho envolvendo o binômio educação e tecnologia. Segundo os autores, educação e tecnologia podem proporcionar ao sujeito a construção do conhecimento, preparando-o para saber criar artefatos tecnológicos, operacionalizá-los e desenvolvê-los. Dessa forma, a partir do desenvolvimento das atividades nos locais patrimoniais do Ingá (PB), os alunos passaram a ser agentes produtores do conhecimento, postando suas produções textuais através de um site na internet construído por eles mesmos, de modo que reproduzissem, neste espaço virtual, seus sentimentos como agentes de sua aprendizagem.

O trabalho voltado à produção textual a partir do estudo do patrimônio histórico do Ingá (PB) e dos fatos históricos relacionados a este patrimônio proporcionou um estímulo aos estudantes para expressarem suas opiniões, anseios e, sobretudo, sua consciência crítica diante da sociedade na qual estão inseridos. Isso possibilitou a realização de uma experiência em que os alunos foram “ex-postos”, na qual

o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a ‘oposição’ (nossa maneira de opormos), nem a ‘imposição’ (nossa maneira de impormos), nem a ‘proposição’ (nossa maneira de propormos), mas a ‘exposição’, nossa maneira de ‘ex-pormos’, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não o que se ‘ex-põe’.⁶

4 FIGUEIRA, Cristina Aparecida Reis; GIOIA, Lilian de Cássia Miranda de. *Educação Patrimonial no ensino de história nos anos finais do ensino fundamental: conceitos e práticas*. São Paulo: Edições SM, 2012, p. 8.

5 Cf. BRITO, Gláucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. *Educação e novas tecnologias: um (re)pensar*. Curitiba: IBPEX, 2011.

6 LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 26.

Tabela 1: Plano Geral de Aulas

Plano geral das aulas		
<i>Escola</i>	Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Rangel.	
<i>Professores responsáveis pela aula</i>	Givaldo Cavalcanti da Silva e Ricardo Rodrigues Nascimento.	
<i>Professor parceiro</i>	João Batista Gonçalves Bueno.	
<i>Público interlocutor</i>	Alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II.	
<i>Tema</i>	Educação Patrimonial.	
<i>Conteúdos</i>	História do Ingá (PB) e o estudo dos anos finais da monarquia e anos iniciais do período republicano brasileiro.	
<i>Objetivo geral</i>	Desenvolver ações pedagógicas de educação patrimonial que sejam voltadas para a construção conceitual de patrimônio histórico e a conscientização de sua preservação e, a partir disso, criar relações de significação no tocante aos conteúdos históricos concernentes aos períodos que compreendem os anos finais da monarquia e anos iniciais da república brasileira.	
<i>Recursos didáticos</i>	Livro didático, papel, lápis, fotografias, recursos audiovisuais, notebook, internet.	
<i>Tempo total</i>	14 aulas/ 7 semanas (distribuídas em duas aulas semanais para desenvolvimento das atividades). Cidade/data: Ingá (PB), de abril a maio de 2019.	
<i>Partes da atividade/tempo</i>	<i>Metodologia</i>	<i>Objetivos Específicos</i>
Apresentação e discussão do Projeto “Educação Patrimonial: preservar a memória e conviver com a História” (2 aulas).	Debates, considerando a participação do aluno, suas críticas e concepções.	Proporcionar o estudo da educação patrimonial na disciplina de História nos anos finais do ensino fundamental (9º Ano).
Estudo sobre os conceitos de História do local na relação com Macro-História, identidade e patrimônio cultural (2 aulas).	Aulas expositivas dialogadas.	Compreender os conceitos de História do local, Macro-História, identidade e patrimônio cultural.
Aula de campo com visita aos monumentos e prédios históricos da cidade (2 aulas).	Aula de campo sobre o conteúdo abordado.	Conhecer a História da cidade por seus monumentos e relacioná-los com os conteúdos vivenciados em sala.

Construção de uma lista dos patrimônios e monumentos identificados pelos alunos na aula de campo e divisão de grupos e orientações para pesquisa. (2 aulas). Estudo do livro didático, dando ênfase aos capítulos sobre o período monárquico e a república velha brasileira.	Debates e leitura dos textos do livro didático, considerando a participação do aluno, suas críticas e concepções. Pesquisa de campo com entrevistas, registro fotográfico e estudo do meio.	Realizar um mapeamento dos patrimônios e monumentos do Ingá (PB) e distribuir os alunos em equipes para pesquisa de campo. Construir relações entre a História do local e a Macro-História apresentada nos livros didáticos.
Apresentação de relatório da pesquisa de campo (2 aulas).	Elaboração de material concreto (relatório) sobre a temática abordada.	Apresentar a pesquisa histórica dos patrimônios e monumentos pesquisados na relação com o tempo histórico.
Construção e diagramação do blog (4 aulas).	Utilização de plataforma digital. Utilização de recursos audiovisuais.	Sensibilizar os alunos sobre a importância e o uso consciente das Tecnologias da Informação e Comunicação como fonte geradora de ensino e aprendizagem.

Desenvolvimento da aula

Estimular o desenvolvimento da produção textual dos nossos alunos foi um dos maiores desafios que enfrentamos. A prática escolar a qual eles estavam habituados era normalmente voltada para a proposta conteudista. Neste tipo de processo de ensino-aprendizagem, que é baseado na transmissão do conhecimento, o estudante deve aceitar passivamente o conteúdo apresentado pelo professor. Por essa razão, inicialmente ocorreram resistências quando propusemos realizar um trabalho investigativo.

Segundo Asmann,⁷ a educação só consegue bons resultados quando se preocupa em gerar experiências de aprendizagem, criatividade para construir conhecimentos e habilidade para saber acessar fontes de informação sobre os mais variados assuntos. Pensando nisso, adotamos métodos reflexivos que deram ênfase à prática da produção textual, tendo como base a leitura e a escrita. Ao mesmo tempo em que líamos os textos explicativos do livro didático, propúnhamos que fossem realizadas as catalogações dos patrimônios históricos e

⁷ Cf. ASMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aparente*. Petrópolis: Vozes, 2012.

culturais do Ingá (PB), fossem eles materiais ou imateriais. No caso de serem imateriais, também daríamos ênfase ao registro das memórias e relatos dos habitantes da cidade sobre cada patrimônio. Assim, utilizando a categoria memória, tomamos por base o conceito apresentado por Jacques Le Goff, em que

a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje [...] A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens.⁸

Neste percurso, utilizamos pesquisas de campo e estudos do meio, sendo estes orientados por roteiros de observação, entrevistas, registros fotográficos e leitura de textos como fontes de informação sobre o patrimônio pesquisado. Desta forma, proporcionamos aos alunos um processo de aprendizagem em que eles foram conduzidos a desenvolver uma percepção e análise do objeto estudado, interpretando informações coletadas e analisadas, bem como a realizar registros, releituras ou representações do objeto em estudo de modo a exteriorizar as descobertas feitas acerca do que significa patrimônio histórico. Além disso, essas atividades possibilitaram o reconhecimento das relações temporais entre o momento de construção dos patrimônios estudados com o momento em que ocorreram os fatos estudados nos livros didáticos.

Esse tipo de atividade possibilitou o entendimento de duas questões que gostaríamos de destacar: a primeira é a que entende que a pedagogia escolar deve estar ciente de que não é a única instância educativa que participa da formação dos estudantes, enquanto a segunda é a que a escola não pode renunciar o seu papel de ser aquela instância educacional que tem o papel peculiar de criar conscientemente experiências de aprendizagem, reconhecíveis como tais pelos sujeitos envolvidos.⁹

No início de nossas atividades com os alunos, estabelecemos da primeira à sexta aula atividades voltadas para

8 LE GOFF, Jacques. Memória. In: LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Trad. Bernardo Leitão et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990, p. 416 et seq.

9 Cf. ASMANN, Hugo. *Reencantar a educação... Op. cit.*

debates, exposições de ideias e aula de campo, sendo que nas duas primeiras aulas estabelecemos um diálogo tanto para a apresentação do plano de atividades, como também para a coleta das sugestões dos alunos. Uma delas foi justamente a construção de um blog na internet para postar os resultados das atividades. Nas aulas seguintes, terceira e quarta, desenvolvemos uma oficina sobre os conceitos de História local na relação com a Macro-História, identidade e patrimônio cultural, tendo por base a memória e como ela foi sendo construída ao longo do tempo, demonstrando, desta maneira, sua importância para a construção da História. Para concluir esta primeira parte das atividades, realizamos uma aula de campo pelo Centro da cidade do Ingá (PB), enfocando aspectos de sua História, desde a origem até os dias atuais, com o objetivo de aproximar os alunos da comunidade em que estão inseridos, bem como para que conheçam a História do município. Neste sentido, procuramos aguçar o olhar crítico dos mesmos para a realidade que os cercam ao visitar os prédios históricos que compõem parte da História da cidade.

A aula de campo teve início pela escola. Seguindo na mesma rua, visitamos a Igreja de Nossa Senhora do Rosário e, mais adiante, o Clube União Cultural Ingaense. De lá, fomos à Praça Antenor Navarro e, na sequência, até à Igreja Matriz. Passamos também pela Escola Municipal Professora Cândida (Grupo Velho), que é a primeira escola da cidade, e, por fim, visitamos a Igreja Evangélica Congregacional Monte das Oliveiras. Neste percurso, além de observarmos toda a estrutura arquitetônica dos prédios, foram repassadas informações históricas sobre os locais visitados.

Na segunda parte das atividades, que compreenderam da sétima à décima quarta aula, iniciamos um debate sobre a aula de campo nas aulas sete e oito e elaborarmos uma lista dos patrimônios a serem pesquisados. Os alunos também receberam as orientações e o roteiro de pesquisa para adquirirem mais informações sobre cada monumento. Neste roteiro (Ficha de catalogação patrimonial – Lugares), as questões estavam divididas em dois blocos, sendo o primeiro com questões referentes à identificação do patrimônio e o segundo com questões que dizem respeito à descrição dos locais. Para tal atividade, foi dado

aos alunos um prazo para realizarem a pesquisa e as entrevistas com pessoas que possuem conhecimento sobre a História do município.

A nona e a décima aulas foram destinadas para a apresentação dos resultados e socialização da pesquisa. Já nas quatro últimas aulas, da décima primeira à décima quarta, nos dedicamos à construção do site para publicarmos o catálogo virtual do Patrimônio Histórico do Ingá (PB). Nesta ação, nos reunimos no Laboratório de Informática da escola e o primeiro momento foi para a explicação dos professores sobre como acessar o *site* que disponibiliza uma plataforma gratuita para edição e publicação de páginas na *internet*. O endereço oficial desta série de atividades envolvendo o estudo sobre o patrimônio histórico do Ingá (PB) é Patrimônio histórico de Ingá - PB. Fatos e Fotos.¹⁰

Ficha de catalogação patrimonial – lugares¹¹

Identificação

1. Nome (Escreva o nome mais comum e outros nomes pelos quais o lugar é conhecido):
2. O que é (Conte de forma resumida o que é o lugar):
3. Onde está (Procure descrever o lugar a partir das referências mais fáceis e conhecidas):
4. Períodos importantes (Descubra os momentos ou datas importantes associados ao lugar):
5. História (Conte sobre as origens e transformações do lugar ao longo do tempo):
6. Significados (Descubra que significados e funções têm o lugar para a comunidade):

¹⁰ PATRIMÔNIO histórico de Ingá - PB. Fatos e Fotos. Disponível em: <http://patrimonioingapb.wixsite.com/ingaemfotos>.

¹¹ Esta ficha de catalogação patrimonial é uma adaptação da ficha de catalogação produzida pelo, INSTITUTO do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. *Educação Patrimonial: inventários participativos*. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/inventariodopatrimonio_15x21web.pdf. Acesso em: abr. 2019.

Descrição

7. Pessoas envolvidas (Informe as principais pessoas envolvidas com o lugar);
8. Elementos naturais (Informe quais são os elementos presentes no ambiente natural);
9. Elementos construídos (Informe se há elementos construídos no lugar e quais são as suas características);
10. Vestígios (Pesquise se o local possui vestígios de ocupações anteriores);
11. Materiais (Informar os principais materiais que constituem os elementos do lugar);
12. Técnicas ou modos de fazer (Pesquise sobre as técnicas utilizadas para a construção do lugar);
13. Medidas (Informe quais as medidas aproximadas: altura, largura, perímetro da área);
14. Atividades que acontecem no lugar (Informe as principais atividades realizadas no lugar por pessoas ou grupos);
15. Manutenção (Identifique os responsáveis e os cuidados necessários para manutenção do lugar);
16. Conservação (Informe se o lugar está bem ou mal cuidado);
17. Avaliação (Indique os principais pontos positivos e negativos para que o lugar continue sendo uma referência cultural).

Conclusão

Pensar que o passado continua estático, coberto pela poeira do tempo, na parte esquecida da História e longe de nós, preso nas páginas já sem cor dos livros didáticos, sem ter qualquer implicação no presente é o mesmo que afirmar que a realidade não se move. Entendemos que a realidade está em movimento e o que já teve lugar no passado continua vivo em formas correspondentes, ou seja, o passado pode ser iluminado pelo presente e o presente continua repleto de experiências do passado. Por conseguinte, este exercício pode ser realizado pelos professores de História para desenvolverem

em sala de aula atividades reflexivas com seus alunos, a partir do desenvolvimento de um conhecimento escolar relacional com a História do local e que possibilite que os estudantes entendam o significado de estudar História.

Acreditamos que uma das formas de colocar em prática essas reflexões pode se dar pela elaboração de problematizações sobre fatos ou referências históricas, ou ainda sobre os patrimônios históricos que estejam próximos do cotidiano dos alunos. Neste sentido, podem-se utilizar todos e quaisquer documentos históricos que façam sentido na vida deles e que sejam carregados de significados para as suas vidas no presente.

Assim, buscamos trabalhar com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Rangel, localizada na cidade do Ingá (PB), a educação patrimonial sob a perspectiva do desenvolvimento de ações pedagógicas que estão voltadas à construção conceitual de patrimônio histórico e à conscientização de sua preservação. Paralelamente a isso, fomos trabalhando os períodos históricos correspondentes à Macro-História que é apresentada no livro didático. Ao fazermos essa leitura relacional, conseguimos como resultado a construção de versões da História que davam significado ao patrimônio local na relação com os movimentos históricos da História do Brasil. Entendemos, desta forma, que criamos narrativas originais sobre as versões da História do Brasil, por meio das quais os estudantes passaram a reconhecer que os acontecimentos históricos da cidade do Ingá (PB) tiveram algum tipo de relação com a História do Brasil. Esta atividade proporcionou a realização de um movimento que não se restringiu à transmissão de conhecimentos a partir daquilo que os professores sabem, mas, principalmente, a partir daquilo que os estudantes buscaram como fonte histórica nos espaços indicados como patrimônio da cidade que, apesar de fazerem parte do final do século XIX, início do século XX e até do período da Pré-História da Paraíba, estão presentes na atualidade, servindo de fontes significativas para o entendimento do processo histórico.

Esse exercício de visita aos locais patrimoniais possibilitou uma ressignificação para os alunos, uma vez que muitos deles

passam diariamente em frente a estes espaços, mas, até então, não os reconheciam como locais que são importantes e que contam a própria História deles. O simples fato de ir até o local e conversar com pessoas mais velhas que conhecem a História da cidade possibilitou o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem que está mergulhado num contexto em que o ato de aprender configura-se em um processo criativo que se auto-organiza e apresenta uma forma dinâmica de colocar lado a lado a vida unida ao conhecimento, além de entender a educação como uma melhoria pedagógica e um compromisso social.

Ao desenvolverem esse trabalho, os alunos perceberam a aproximação que existe entre suas vidas e a História. O que antes estava esquecido em um passado que, para eles, não tinha nenhuma relação com o presente foi ressignificado em conhecimentos que explicam várias situações presentes em suas vidas, sejam elas a partir das relações sociais existentes na cidade ou de como suas experiências têm um sentido importante na construção do tempo presente. Para reforçar a importância do entendimento sobre os espaços do patrimônio histórico do Ingá (PB), a utilização dos recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação foi fundamental para o exercício da produção textual dos alunos por criar uma rede de interações dinâmicas, capaz de marcar, no espaço virtual, um conhecimento que foi produzido a partir de várias experiências de conhecimento.

Referências:

- ASMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aparente*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Belo Horizonte: Editora UFMG/ São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.
- BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única - Infância berlinense: 1900*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- BRITO, Gláucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. *Educação e novas tecnologias: um (re)pensar*. Curitiba: IBPEX, 2011.
- FIGUEIRA, Cristina Aparecida Reis; GIOIA, Lílian de Cássia Miranda de. *Educação Patrimonial no ensino de história nos anos finais do ensino fundamental: conceitos e práticas*. São Paulo: Edições SM, 2012.

INSTITUTO do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. *Educação Patrimonial*: inventários participativos. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/inventariodopatrimonio_15x21web.pdf>. Acesso em: abr. 2019.

LARROSA, Jorge. *Tremores*: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LE GOFF, Jacques. Memória. In: LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Trad. Bernardo Leitão *et al.* Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

MATTOZZI, Ivo. Currículo de História e Educação para o patrimônio. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 47, p. 135–155, jun. 2008.

NOS RASTROS DA HISTÓRIA INTER-RACIAL DE SÃO JOSÉ – UMA VIAGEM DA COLONIALIDADE À DECOLONIALIDADE PARA CONHECER SUA GENTE E SEU PATRIMÔNIO HISTÓRICO

Janaina Amorim da Silva

Elison Antonio Paim

A história local requer um tipo de conhecimento diferente daquele focalizado no alto nível de desenvolvimento nacional e dá ao pesquisador uma idéia muito mais imediata do passado. Ele a encontra dobrando uma esquina e descendo a rua. Ele pode ouvir os seus ecos no mercado, ler o seu grafite nas paredes, seguir suas pegadas nos campos.¹

Apresentação

A proposta desta aula é sobre a História de São José, município catarinense da Grande Florianópolis, no qual está inserida a escola municipal em que foi realizada a atividade. Justificamos a escolha da referida temática primeiramente por estimular o conhecimento da História local junto aos estudantes, diante das reduzidas fontes históricas acessíveis ao público em geral para esse fim. Em segundo lugar, diante da necessidade de tornar o Ensino de História mais significativo no ensino fundamental, oportunizando a vinculação da História local com os acontecimentos históricos nacionais e internacionais, estimulando o pensamento crítico, tão necessário na contemporaneidade, especialmente nesse momento político brasileiro.

Esse conjunto de aulas foi planejado para iniciar o ano letivo, período em que o município comemora seu aniversário de fundação em 19 de março. O principal foco foi a identificação

1 SAMUEL, Raphael. História Local e História Oral. In: SILVA, Marcos Antonio; ANTONACCI, Maria Antonieta (org.). *História em quadro negro: Escola, ensino e aprendizagem* - Revista Brasileira de História, n. 19, São Paulo: Marco Zero/ANPUH, 1990, p. 221.

e reconhecimento da participação das diferentes etnias na formação cultural da cidade de São José, adequando-se desta forma às legislações educacionais vigentes, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), especialmente nas modificações com as leis 10.639/03 e 11.645/08, e da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que estabelecem a necessidade de incluirmos nos currículos a História e a cultura afro-brasileira, africana e indígena, assim como, a educação regional e local, proporcionado dessa forma, relações entre passado e presente.

Nossa proposta teve a intenção de transitar na perspectiva teórico-metodológica da decolonialidade,² evidenciando aos adolescentes a construção da colonialidade³ presente em nossa História no saber, no ser e no poder, refletida na preservação patrimonial do município, na construção identitária açoriana da cidade, nas etnias exterminadas, excluídas e valorizadas, nos discursos dos viajantes estrangeiros, nos caminhos de

2 O pensamento decolonial tem buscado romper com as colonialidades vividas pelos povos não europeus. Esta abordagem epistêmica vem sendo desenvolvida principalmente por estudiosos latino-americanos da decolonialidade, especialmente o Grupo Modernidade/Colonialidade, dentre os quais destacamos Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Edgard Lander, Enrique Dussel, Maria Lugones, Nelson Maldonado-Torres, Ramon Grosfoguel, Santiago Castro Gomez, Walter Mignolo, bem como os brasileiros Claudia Miranda, Luis Fernandes Oliveira, Maria Antonieta Martinez Antonacci, Nilma Lino Gomez e outros. No conjunto de autores da decolonialidade, percebe-se uma abertura de possibilidades outras para a produção de conhecimentos; para formas múltiplas de ser; para a valorização de saberes e fazeres diversos e valorização das experiências vividas. Para maiores informações, Cf. PAIM, Elison Antonio. Epistemologia decolonial: uma ferramenta para ensinar histórias outras. *HH Magazine: humanidades em rede*, 19 jun. 2019. Disponível em: <https://hhmagazine.com.br/epistemologia-decolonial-uma-ferramenta-politica-para-ensinar-historias-outras/>; PAIM, Elison Antonio. Para além das leis: o ensino de culturas e histórias africanas, afrodescendentes e indígenas como decolonização do ensino de história. In: MOLINA, Ana Heloisa; FERREIRA, Carlos (org.). *Entre textos e contextos: caminhos do ensino de história*. Curitiba: Editora CRV, 2016; PAIM, Elison Antonio; ARAÚJO, Helena Maria Marques. Memórias outras, patrimônios outros, e decolonialidades: Contribuições teórico-metodológicas para o estudo de história da África e dos afrodescendentes e de história dos Indígenas no Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 26, n. 92, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3543>.

3 A colonialidade pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que está embutida na modernidade e que é capaz de existir até mesmo na ausência das colônias formais. A colonialidade se expressa nas dimensões do ser, saber e poder, impondo o padrão europeu civilizatório como pretensamente superior aos demais. Cf. BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. 2 ed. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2019.

modernidade escolhidos e nas relações estabelecidas, que implementam políticas racistas e sexistas na organização da cidade e na educação.

As motivações geradoras desta proposta de aula partem da percepção de que vivemos numa sociedade promotora de desigualdades, na qual a escola historicamente tem contribuído para promover um currículo eurocêntrico que dificulta o conhecimento e a valorização da sua própria gente e História, impedindo ao aluno de perceber o quanto fazemos parte da engrenagem de um sistema de exploração capitalista vigente, que nos atinge violentamente, desde a invasão portuguesa em 1500 até o momento atual.

A História de São José da Terra Firme, na Grande Florianópolis, contava com a presença exclusiva dos povos indígenas até o século XVIII. A partir 1750, contou também com os açorianos, sendo a região elevada à categoria de freguesia em 1756. Ainda no século XVIII, recebeu os primeiros africanos na condição de escravizados e a partir de 1828 chegam os primeiros imigrantes alemães; posteriormente, chegaram representantes de outros países europeus, de forma menos expressiva. O território de São José sofreu profundas transformações, diminuindo drasticamente suas dimensões, especialmente entre os séculos XIX e XX; sendo que estas mudanças territoriais também serão temas de pesquisa em nosso projeto pedagógico.

O cenário da cidade até os dias atuais, com seus casarios coloniais e demais obras arquitetônicas preservadas no Centro Histórico, revela que a memória preservada materialmente enaltece a cultura açoriana e dos demais povos europeus na formação da cidade. Em outras palavras, diante da diversidade étnica milenar de povos indígenas, dos africanos e afro-brasileiros e demais etnias presentes no território josefense, houve uma escolha estatal e social pela valorização cultural dos imigrantes europeus:

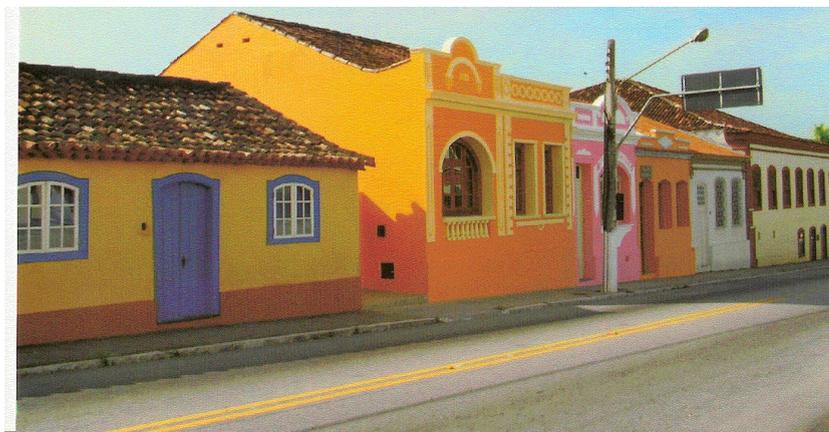


Imagem 1: Construções geminadas em estilo lusitano no centro histórico de São José. Fonte: Fotógrafo Marcelo Pinheiro.

A colonialidade presente no contexto de formação da cidade de São José corroborou para que a educação refletisse a desigualdade dos sujeitos na sociedade. Ainda hoje, no nosso país e município,⁴ os estudantes negros são os que mais se evadem da escola, os que mais são reprovados e por consequência os que apresentam menor índice de escolaridade. Urge o tempo de decolonizar o conhecimento e implementar a decolonialidade de corpos e saberes, fazer escolhas por novos caminhos, novas perspectivas, de fato mais inclusivas, aprendendo a reaprender e a reeducar as relações, valorizando nossa História e nossa gente para re-existir.

Por isso, optamos por metodologias nas quais as/os estudantes tivessem um papel ativo, fossem protagonistas no processo pedagógico e que utilizassem diferentes fontes históricas e linguagens para construir o conhecimento, além de transitarem por diferentes espaços.

4 No caso brasileiro, esse dado pode ser comprovado em estatísticas nacionais da última década, a exemplo da pesquisa realizada pelo IBGE em 2016, que analisou as condições de vida da população brasileira, que consta nas referências. No caso do município, também em 2016 foi realizada uma pesquisa para traçar o perfil do público atendido no programa municipal de correção de fluxo para estudantes multirrepentes do ensino fundamental, intitulado de TAS (Tempos de aprendizagem), na qual foi verificado que quase 60% dos estudantes que reprovaram se autodeclararam negros, com um detalhe importante: o censo escolar do município em 2014 demonstrava que quase 5.000 alunos/as da rede municipal de São José preferiram não declarar sua cor/raça.

Tabela 1: Plano de Aula	
Escola	Centro Educacional Municipal Maria Iracema Martins de Andrade.
<i>Professora responsável pela aula</i>	Janaína Amorim da Silva.
<i>Professor parceiro</i>	Elison Antonio Paim
<i>Público interlocutor</i>	Estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental
<i>Tema</i>	Nos rastros da História inter-racial de São José – Uma viagem da colonialidade à decolonialidade para conhecer sua gente e seu patrimônio histórico.
<i>Conteúdos</i>	Colonialidade – Imperialismo – Modernidade – Brasil Império – Escravidão em Santa Catarina e em São José – Imigração – Abolição da escravatura – Patrimonialização de bens – República Brasileira – Capitalismo – Educação Étnico-racial – racismo – branquitude – decolonialidade.
<i>Temáticas desenvolvidas</i>	Os povos originários de São José; A cultura afro-brasileira em São José; A imigração açoriana; A imigração alemã; A escravidão em São José; As mudanças político-administrativas em São José dos séculos XIX ao XXI; As atividades econômicas em São José dos séculos XVIII ao XXI; As mudanças ambientais ocorridas em São José dos séculos XIX e XXI; Os desafios de São José na atualidade; Os relatos dos viajantes estrangeiros que estiveram em São José nos séculos XVIII e XIX.
<i>Objetivo geral</i>	Buscar nas reminiscências da História de São José, do século XVIII até os dias atuais, valorizar os grupos étnicos que compõem sua História, bem como refletir sobre o patrimônio cultural local em todas as temáticas, exercitando com os/as estudantes a prática de pesquisa a partir de diferentes fontes históricas, relacionando o passado com o presente numa perspectiva decolonial, na qual a História local está entrelaçada com os acontecimentos nacionais e internacionais.
<i>Recursos didáticos</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Documentos históricos: Exposição de banners com documentos relativos à escravidão em São José, digitalizados pelo Arquivo Histórico Municipal em parceria com a Secretaria Municipal de Educação; Trechos de Jornais que circulavam no município; Fotografias antigas da cidade mostrando a mudança das paisagens, os eventos culturais, as pessoas e a arquitetura; Entrevistas com antigos moradores da cidade. – Produções acadêmicas: Dissertação de Mestrado “Tramas cotidianas dos afrodescendentes de São José no pós-abolição”; Livros sobre a História de São José; Mapas da cidade do século XIX e XX. – Utilização da sala informatizada: Visando a criação de um e-mail para a turma; ensiná-los a utilizar a ferramenta Google Drive podendo dessa forma compartilhar entre no grupo o material pesquisado e sistematizado e para assistir ao documentário “Redescobrimo de São José” elaborado pela Fundação Municipal de Cultura, postado no YouTube. – Datashow: Destinado à apresentação dos grupos das sistematizações de suas pesquisas, entrevistas, vídeos e fotografias. _ Ônibus: Saída de campo para visitar o Centro Histórico, incluindo o Museu Histórico e bens patrimonializados presentes no Centro Histórico, na última etapa do projeto. – Ficha de Registro: Para anotar observações e informações sobre os bens patrimonializados estudados e visitados.

<i>Tempo total</i>	Dois meses (1 bimestre).	
<i>Cidade/data</i>	São José / Período de realização: 20 /02 a 20/04/2019.	
<i>Partes da atividade/ tempo</i>	<i>Metodologia</i>	<i>Objetivos Específicos</i>
Definição das equipes de trabalho de três e quatro componentes e escolha da temática a ser abordada. (1 aula) Na sala de Informática os alunos aprenderam a utilizar e-mails e Google Drive. Assistiram ao documentário “Redescobrimo São José”. (2 aulas).	As equipes foram divididas pela ordem da chamada. Após se formarem, cada equipe definiu seu tema a partir das sugestões elencadas no quadro. Cada equipe criou uma pasta no Drive com o nome de sua temática, onde durante todo o processo de realização do projeto foram arquivadas as sínteses de suas pesquisas. O primeiro registro salvo na pasta foi uma produção de texto com a contribuição que o vídeo trouxe para cada tema.	A intenção de dividir as equipes pela ordem da chamada foi estimular que houvesse maior interação entre os estudantes que pouco conversavam entre si. Aprender a utilizar o computador como ferramenta auxiliar no estudo e organização da pesquisa; dinamizar o acesso e acompanhamento da professora ao desenvolvimento da pesquisa, centralizando todas as produções em um e-mail para a turma.
Etapa de Pesquisa: Cada equipe, conforme o tema a ser pesquisado, recebeu textos, documentos escritos, mapas e fotografias, distribuídos gradualmente em cada aula. (6 aulas).	Reunidos em equipe, os/as alunos/as tinham a tarefa de ler, debater, investigar, observar e registrar uma síntese do que foi aprendido sobre a temática em cada dia. Semanalmente, as produções tinham que ser postadas na pasta do Drive.	Avaliar o nível de compreensão dos temas a partir dos textos produzidos, percebendo a necessidade de mediação e intervenção da professora em cada equipe, bem como estimular a interpretação de textos e a habilidade de trabalhar em equipe.
Realização de entrevistas – todas as equipes temáticas teriam que complementar a pesquisa entrevistando alguém da comunidade.(1 aula).	Cada equipe organizou um roteiro prévio de perguntas e definiu quem seria o público a ser entrevistado. Posteriormente, sintetizaram as respostas e postaram no Drive.	Interagir na sua comunidade, percebendo a possibilidade de construir uma narrativa histórica da cidade com a contribuição dos sujeitos comuns da família ou bairro.
Formatação da pesquisa na sala de informática e pesquisa de imagens e informações complementares. (3 aulas).	A turma, distribuída na sala de informática com um computador por equipe, organizou a síntese de suas pesquisas em formato de apresentação dentro do Drive e da pasta da temática.	Sintetizar os conhecimentos relativos à temática específica do grupo, adquiridos com a pesquisa em sala nas diversas fontes históricas; ampliar seus conhecimentos, verificando o que é possível encontrar na internet relativo a imagens e informações.
Etapa de apresentação da pesquisa para a turma. (4 aulas).	Nessa etapa, as equipes apresentaram sua pesquisa, utilizando como recursos complementares além da oralidade, o Power Point, cartazes, exibição de imagens ou vídeos.	Demonstrar a compreensão da temática pesquisada através da exposição oral e de diversas linguagens apresentadas; avaliar além do desempenho individual e coletivo, a organização na execução do trabalho.

<p>Saída de Campo para o Centro da cidade de São José, com roteiro prévio de registro de observações sobre os patrimônios culturais visitados. (5 aulas)</p>	<p>Antes de sairmos da escola, cada aluno/a recebeu um roteiro com os nomes dos lugares patrimonializados e suas relações com as pesquisas realizadas, na qual os estudantes deveriam registrar suas observações e informações complementares fornecidas pela professora, pelo guia da Fundação Municipal de Cultura e por um dos autores de um dos livros pesquisados, o senhor Osni Machado, coautor do livro: “São José da Terra Firme”.</p>	<p>Ter a experiência de viver alguns dos patrimônios da cidade, percebendo o lugar onde moram com a lente da História, exercitando a imaginação para construir cenários mentais nos quais transitavam os sujeitos dos contextos históricos estudados.</p>
--	---	---

Desenvolvimento das Aulas

A dinâmica das aulas durante a realização do projeto foi de um movimento constante entre os diferentes espaços da escola e fora dela. Por vezes estávamos na biblioteca, na sala de aula, na sala de informática, da sala de multimídias e fora da escola, quando as equipes entrevistaram membros da comunidade, se encontravam na casa dos colegas ou quando realizamos a saída de campo ao Centro Histórico.

Quando estávamos na sala, semanalmente as equipes recebiam novas fontes de pesquisa e mediação da professora, esclarecendo as dúvidas e sugerindo possibilidades de encaminhamento. Uma das tarefas das equipes era encontrar pontos de encontro entre seu tema e a História nacional e internacional. Nesse sentido, aulas expositivas foram necessárias paralelamente à organização das equipes, situando as alunas e alunos em relação aos acontecimentos históricos dos últimos séculos, facilitando a percepção de que a História local está vinculada à História global.

O ambiente da sala de informática foi muito importante na organização e sistematização das pesquisas e despertou muito interesse dos estudantes, dinamizando a relação com o conhecimento. Com o auxílio da professora da sala de informática, foi criado um e-mail para cada uma das três turmas do nono ano, no qual eles, com orientação, aprenderam a trabalhar com os Drives para armazenar, compartilhar e apresentar a pesquisa. No Drive de cada turma, foi criada uma pasta com o nome da

temática de cada equipe, onde foram armazenados os materiais de todas as etapas da pesquisa. Essa metodologia facilitou muito a realização do projeto, porque tanto a professora quanto os alunos tinham acesso às pastas para acompanhar, avaliar, compartilhar e formatar, em qualquer lugar que tivessem acesso ao computador ou celular com *internet*.

A empolgação dos estudantes ao se perceberem como historiadores, construindo narrativas históricas sobre a cidade que habitavam, lugares que frequentavam e ruas que transitavam, que passaram a ser temas de pesquisas, foi muito significativa e compensadora. Elas e eles realmente se deram conta que são sujeitos históricos. Depoimentos surpresos e espontâneos do tipo “puxa, professora, eu nunca tinha me dado conta que aqui na nossa cidade também teve índio e que existia a escravidão” fizeram parte de alguns depoimentos que marcaram a participação ativa dos estudantes durante o bimestre.

A fase de sistematização e apresentação oral foi talvez a mais desafiadora para alguns alunos, seja por timidez ou por vivenciarem pouco essa experiência metodológica de ter a responsabilidade de expor publicamente suas ideias e reflexões sobre o conhecimento histórico e de exercitar a pesquisa e a escrita relacionando diferentes fontes. Esse é um exercício que exigirá ainda muita prática e aperfeiçoamento, mas considerando os limites da faixa etária de treze e quatorze anos dos envolvidos na proposta, podemos considerar que a maioria dos estudantes atendeu às expectativas e superou seus medos.

O ápice do projeto foi a tão esperada visita ao Centro Histórico, que para além do compromisso da disciplina de História em experienciar o que estava nos livros e realizar registros com as impressões e observações do que foi visto e explicado, era uma oportunidade também da turma estar mais descontraída, rir, cheirar, tocar, correr, lanchar, abraçar, tirar *selfies* e imaginar os sujeitos estudados que viveram em outras épocas nesses espaços, mulheres e homens, brancos e negros, crianças e adultos.



Imagem 2: Estudantes na saída da visita à Bica da Carioca em direção à Praça Hercílio Luz. Fotografia de Janaina Amorim da Silva, 2019. *Fonte:* Acervo pessoal.



Imagem 3: Estudantes no Museu Histórico de São José. Fotografia de Janaina Amorim da Silva, 2019. *Fonte:* Acervo Pessoal.



Imagem 4: Monumento em homenagem a colonização açoriana, erguido em 2002 pelo artista plástico Plínio Verani. Fotografia de Janaina Amorim da Silva, 2019.

Fonte: Acervo pessoal.



Imagem 5: Monumento em comemoração ao centenário da abolição. Observa-se a pequena escultura no topo do monumento, parcialmente encoberto pela copa das árvores. *Fonte:* FREDLEENAESTRADA. São José - SC. 27 ago. 2016. Disponível em: <https://fredleenaestrada.com.br/2016/08/27/sao-jose-sc/>.

Conclusão

Nos rastros da História de São José, percorremos caminhos incertos, instigamos a curiosidade, trilhamos através das pistas e a aprendizagem foi acontecendo, na certeza de que muitas possibilidades ainda não foram exploradas. Ficou a convicção de que a vida precisa fazer parte das aulas de História. Não apenas a vida de alguns sujeitos, mas a multiplicidade da vida. Enquanto mediadores do conhecimento histórico, os professores não podem ser coniventes com apenas uma única narrativa da História, que silencia muitas vozes.

Lidar com adolescentes do ensino fundamental no século XXI exige o grande desafio de estabelecer uma conexão capaz de estabelecer um diálogo que mobilize, afete e envolva para um protagonismo dos alunos nas aulas de História. O fato dessa proposta de ensino permitir o uso de celular, internet e uma relativa autonomia na pesquisa, utilizando diferentes linguagens, contribuiu para que essa conexão acontecesse.

É preciso transgredir, como diria a professora, escritora e ativista feminista estadunidense bell hooks,⁵ uma transgressão que não promova a exclusão e que ao mesmo tempo tenha a teoria vinculada com a prática, para tornar significativo o conhecimento histórico, tendo o compromisso de problematizar o presente, percebendo, por exemplo, que em nossa cidade o nome de alguns prédios públicos e nomes de ruas homenageiam antigos proprietários de escravos de famílias tradicionais, que patrimonializaram apenas bens, que prioritariamente enaltecem o pertencimento a culturas europeias.

As memórias são disputadas e são expressões da colonialidade na materialização dos discursos presentes nos monumentos e nos patrimônios imateriais preservados. Por isso, perceber as temáticas de pesquisa com o atravessamento dos sujeitos e do patrimônio da cidade foi um grande exercício que merece ser ampliado, invertendo práticas e conceitos herdados e relacionando a diferença com seu vínculo histórico político-social.

Muitas perguntas ficaram sem respostas, no entanto, o mais importante é que elas foram feitas, na tentativa de

⁵ hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

superar uma única visão universal e eurocêntrica, perseguindo a pluriversalidade e vislumbrando uma educação que desnaturalize as discriminações e enfrente o racismo estrutural em nossa sociedade.

Referências:

BERNARDINO-COSTA, Joaze, MALDONADO-TORRES, Nelson, GROSGOUEL, Ramón. *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. 2 ed. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2019.

GERLACH, Gilberto Schmidt; MACHADO, Osni (org.). *São José da terra firme*. São José: Clube de Cinema Nossa Senhora do Desterro, 2007.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

PAIM, Elison Antonio. Epistemologia decolonial: uma ferramenta para ensinar histórias outras. *HH Magazine: humanidades em rede*, 19 jun. 2019. Disponível em: <https://hhmagazine.com.br/epistemologia-decolonial-uma-ferramenta-politica-para-ensinar-historias-outras/>.

PAIM, Elison Antonio. Para além das leis: o ensino de culturas e histórias africanas, afrodescendentes e indígenas como decolonização do ensino de história. In: MOLINA, Ana Heloisa; FERREIRA, Carlos (org.). *Entre textos e contextos: caminhos do ensino de história*. Curitiba: Editora CRV, 2016.

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

SAMUEL, Raphael. História Local e História Oral. In: SILVA, Marcos Antonio; ANTONACCI, Maria Antonieta (org.). *História em quadro negro: Escola, ensino e aprendizagem - Revista Brasileira de História*, n. 19. São Paulo: Marco Zero/ANPUH, 1990.

SILVA, Janaina Amorim. *Tramas cotidianas dos afrodescendentes de São José no pós-abolição*. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

DOS PANORAMAS AOS DETALHES: PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO HISTÓRICO-EDUCACIONAL NA INTERFACE COM PATRIMÔNIOS CULTURAIS

Verônica Garcia Simões

Nara Rúbia de Carvalho Cunha

Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie.
Walter Benjamin

Apresentação

A produção de conhecimentos histórico-educacionais na interface com patrimônios culturais tem marcado substantivamente o interesse de profissionais do Ensino de História nas últimas décadas. No Brasil, é possível encontrar estudos e relatos de experiência que se dedicam à reflexão sobre o tema, muitos deles realizados junto a grupos de pesquisas vinculados a importantes universidades do país.¹

1 Sem a pretensão de abarcar a todos, podemos citar entre os grupos de pesquisa que se dedicam a essa temática: Patrimônio, Memória e Educação (PAMEDUC), da Universidade Federal de Santa Catarina; Cronos: História Ensinada, Memória e Saberes Escolares, da Universidade Federal de Juiz de Fora; Rastros: História, Memória e Educação, da Universidade São Francisco, de Bragança Paulista; Kairós: Educação das Sensibilidades, História e Memória, da Universidade Estadual de Campinas; Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LABEPEH), da Universidade Federal de Minas Gerais; Laboratório de Ensino de História, da Universidade Federal de Ouro Preto; Polis e Mnemosine: Cidade, Memória e Educação, da Universidade do Estado de Minas Gerais. Algumas produções desses grupos podem ser vistas em: BERNARDES, Maria Elena; GALZERANI, Maria Carolina B. (org.). *Memória, cidade e educação das sensibilidades*. Campinas: CMU Publicações, 2014; BUARQUE, Virgínia (org.). *Curtas em Mariana e Ouro Preto: reconstruindo identidades através do ensino de história*. Ouro Preto: Editora da UFOP, 2010; MIRANDA, Sonia; SIMAN, Lana Mara C. (org.). *Cidade, memória e educação*. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2013; PAIM, Elison Antonio; GUIMARÃES, Maria de Fátima (org.). *Educar em tempos que se cruzam (ruas, escolas, museus e arquivos)*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017; PAIM, Elison Antonio (org.). *Patrimônio cultural e escola: entretecendo saberes*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017; PEREIRA, Júnia Sales; RICCI, Cláudia Sapag (org.). *Produção de materiais didáticos para a diversidade: patrimônio e práticas de memória numa perspectiva interdisciplinar*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação e Centro Pedagógico da UFMG; Caed UFMG/ Secad/Brasília: MeC, 2010.

Podemos apontar como um marco cronológico desse movimento os anos 1970, quando se intensificam discussões e disputas em torno de memórias coletivas, mobilizadas por processos de descolonização na África e na Ásia, de reaberturas políticas, especialmente na América Latina, de irrupção de lutas populares e pelo avanço da globalização, ao mesmo tempo em que são questionadas as promessas da modernidade capitalista, gerando uma crescente incerteza em relação ao futuro.²

Os desdobramentos desse movimento, identificado como *boom* da memória, têm fomentado estudos de natureza diversa, multidisciplinares e interdisciplinares, dos quais o Ensino de História tem participado ativamente, abordando problemáticas de escopo amplo e geralmente interligadas, como as construções identitárias, as relações entre micro e macro História, o direito e dever de memória (lembança e esquecimento) ou os usos públicos do passado. Todas elas passam necessariamente pela reflexão sobre a relação entre História e memória, tanto numa dimensão epistemológica quanto política e ética.³

A discussão sobre memória envolve, essencialmente, a compreensão da mesma em sua dimensão de lembrança e de esquecimento, debatida por autores que têm sido referências recorrentes em estudos no âmbito da História e do Ensino de História, como Walter Benjamin,⁴ Paul Ricoeur,⁵

2 Cf. HUYSSSEN, Andreas. *Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000; GALZERANI, Maria Carolina Boverio. A produção de saberes históricos escolares: o lugar das memórias. In: FERREIRA, Antonio Celso; BEZERRA, Holien Gonçalves; LUCA, Tania Regina de (org.). *O Historiador e Seu Tempo*. São Paulo: Ed. UNESP, 2008.

3 Cf. SEIXAS, Jacy A. Percursos de memórias em terras de história: problemáticas atuais. In: BRESCIANI, Stella M.; NAXARA, Márcia. (org.). *Memória e (re)sentimentos: indagações sobre uma questão sensível*. Campinas: Ed. da Unicamp, 2001; GALZERANI, Maria Carolina Boverio. A produção de saberes históricos escolares... *Op. cit.*; ABREU, Marcelo; RANGEL, Marcelo de Mello. Memória, cultura histórica e ensino de história. *História e Cultura*, v. 2, n. 4, set. 2015; BUARQUE, Virginia; CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. A historiografia em viés testemunhal. *Locus - revista de História*, v. 21, n. 1, 29 jun. 2016; ABREU, Marcelo; BIANCHI, Guilherme; PEREIRA, Mateus. Popularizações do passado e historicidades democráticas: escrita colaborativa, performance e práticas do espaço. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 10, n. 24, 2018.

4 Cf. BENJAMIN, Walter. *Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

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

Andreas Huyssen,⁶ entre outros, que vêm colaborando para a compreensão das práticas de memória para além de dicotomias entre lembrar e esquecer.

A aula em que focalizamos nesta narrativa deriva dessas preocupações. Ela foi concebida como desdobramento de uma visita realizada por alguns alunos da Escola Estadual Paula Carvalho, localizada em Iguatama-MG, à cidade de Ouro Preto, em 27 de setembro de 2019.

Ouro Preto foi considerada monumento nacional em 1933, após intensa campanha do grupo de modernistas que nela identificavam o que consideraram como as origens da identidade nacional brasileira, expressas especialmente na arte colonial barroca escultural, pictórica e arquitetônica. Em 1980, a cidade foi tombada pela UNESCO como Patrimônio Cultural da Humanidade. Desde então, sua exploração turística se intensificou, colaborando para o desdobramento do seu valor cultural em valor de mercado, o que interfere na forma como ela é apresentada ao consumidor.⁷

Por esses motivos, é comum haver muitas excursões para a cidade, inclusive escolares, quer sejam promovidos de forma isolada por alguns professores, quer pela própria escola, como têm sido as visitas da Escola Estadual Paula Carvalho. Nesse caso, forma-se uma turma heterogênea, composta por estudantes dos níveis Fundamental e Médio, em diferentes faixas etárias.

Como o objetivo da Escola foi promover uma visita àqueles que são considerados os principais pontos turísticos da cidade, foi contratado um guia local para acompanhar a turma em um roteiro clássico, no qual se visitam a Praça Tiradentes, o Museu da Inconfidência, a Igreja São Francisco de Assis, a Igreja Nossa Senhora do Carmo e a Casa dos Contos. Além disso, visitamos também a Mina do Veloso. Esses pontos remetem, de modo sucinto, a estudos do Período Colonial brasileiro, no qual se destacam temas como religiosidade, política, administração, economia, revoltas populares e o trabalho escravo, além de arte e cultura.

6 Cf. HUYSEN, Andreas. *Seduzidos pela memória... Op. cit.*

7 Cf. CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. *Chão de Pedras, Céu de Estrelas: o Museu-Escola do Museu da Inconfidência, Ouro Preto, década de 1980. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2011.*

É claro que a abordagem de temas e dos bens culturais depende das perspectivas assumidas pelos professores ou pelos guias de turismo. Porém, de modo geral, a visita guiada tem a função de nutrir o visitante com informações básicas sobre cada um dos pontos visitados, ao contrário de uma aula de História, que tem (ou deveria ter) a função de promover uma reflexão problematizada sobre a informação recebida.

Nesse sentido, ao dar continuidade à atividade de visita a Ouro Preto, nosso objetivo foi problematizar as formas de leitura potencializadas pela reunião daquele patrimônio. Isso implica em questionar como somos estimulados a vê-lo, questionar a relação do patrimônio com políticas de memória e a relação dessas políticas com a produção de conhecimentos histórico-educacionais. Por isso, buscamos entrecruzar diferentes objetos culturais que se assemelham na forma de propagar a imagem da “cidade monumento”, porque nos indagávamos: até que ponto essa apresentação reforça uma dada sensibilidade em relação ao passado e ao presente (e ao futuro)? Até que ponto reforça determinadas políticas de memória? Até que ponto reforça uma dada visão que temos dos outros e de nós mesmos?

Plano de aula	
Escola	Escola Estadual Paula Carvalho.
<i>Professora responsável pela aula</i>	Verônica Garcia Simões.
<i>Professora parceira</i>	Nara Rúbia de Carvalho Cunha.
<i>Público interlocutor</i>	Estudantes do 8º ano B, Ensino Fundamental.
<i>Tema</i>	Ambivalências dos bens culturais patrimoniais.
<i>Conteúdos</i>	Patrimônios culturais, memória (lembança/esquecimento), Ouro Preto, Iguatama.
<i>Objetivo geral</i>	Despertar a percepção da construção histórica e cultural do espaço que habitamos, compreendendo os bens culturais preservados como patrimônios de uma coletividade na dimensão de lembrança e de esquecimento, capazes de promover, de modo ambivalente, tanto a preservação quanto apagamentos e invisibilidades.
<i>Recursos didáticos</i>	Selo postal da cidade de Ouro Preto, produzido pela Empresa Brasileira de Correios em 2011, documentário sobre Ouro Preto, TV, vídeo, folhas brancas e lápis coloridos

<i>Tempo total</i>	100 minutos.	
<i>Cidade/data</i>	Iguatama-MG, 09 de outubro de 2019.	
<i>Partes da atividade/tempo</i>	<i>Metodologia</i>	<i>Objetivos Específicos</i>
Retomada das reflexões sobre a cidade de Ouro Preto, apresentação dos objetivos da aula e justificativa da escolha do tema. (30 minutos)	Projeção de vídeo sobre a cidade de Ouro Preto, partilha de impressões e apresentação expositiva dos objetivos da aula.	Partilha de experiências entre estudantes que visitaram a cidade de Ouro Preto e aqueles que não participaram da visita. Contato inicial com a temática e compreensão dos objetivos da aula.
Exercício de leitura de documento histórico. (30 minutos)	Projeção do selo postal produzido pelos Correios, seguida de análise crítica mediada por interrogações feitas pela professora.	Familiarizar-se com a leitura de documentos históricos, percebendo-os como documentos-monumentos. Compreender que um documento histórico expressa e institui sensibilidades. Perceber ausências e lacunas na imagem, bem como a concepção de tempo e as perspectivas de compreensão da História implícitas na construção do selo.
Exercício de elaboração de sentidos sobre a cidade em que habita.(20 minutos)	Reflexão em grupos sobre bens culturais da cidade de Iguatama, considerados como importantes pelos estudantes. Expressão das discussões realizadas pelos grupos em desenhos individuais.	Incorporar à reflexão sobre patrimônios culturais a realidade local. Potencializar a negociação de sentidos relativos à realidade local, assumido o protagonismo na reflexão sobre sua cidade. Potencializar a expressão criativa de visões sobre a cidade que habitam.
Socialização de impressões sobre a cidade de Iguatama e reflexão sobre formas de ver e de se relacionar com os patrimônios culturais de uma coletividade. (20 minutos)	Debate de encerramento que interliga as discussões sobre Ouro Preto e Iguatama e abre perspectivas para continuar os estudos sobre História local, memória e patrimônio.	Perceber que as formas de ver, ler, perceber a realidade local são construídas socialmente. Relacionar apagamentos e exclusões do passado a apagamentos e exclusões no presente.

Desenvolvimento da aula

A aula foi regida para a turma do oitavo ano vespertino, da qual somente seis estudantes puderam participar da excursão a Ouro Preto. Portanto, uma primeira preocupação foi selecionar um vídeo curto que cumprisse a função de apresentar visualmente a cidade para toda a turma.⁸ O vídeo selecionado apresentava uma narrativa semelhante à promovida em visitas guiadas e ao selo postal que seria analisado na sequência. Para essa atividade, a turma foi deslocada para a sala de vídeo da biblioteca da escola.

Após a exibição do vídeo, os alunos puderam trocar informações entre si e houve a apresentação da proposta da aula.

Na sequência, para fazer uma análise mais detida do movimento de leitura proposto nessas leituras panorâmicas, foi projetado na tela o selo postal que escolhemos para analisar:



Imagem 1: Selo postal produzido pela Empresa Brasileira de Correios, em 2011, como parte da série Cidades Históricas, em homenagem ao tricentenário das cidades históricas Ouro Preto, Mariana e Sabará-MG, e aos 400 anos de Mogi das Cruzes-SP. Fonte: SELOSE Filatelia. Disponível em: <http://www.selosefilatelia.com/PastaNoticias/not044.html>.

O selo funcionou para nós como uma condensação da narrativa do vídeo em forma de imagem estática. Logo procedemos à sua exploração e análise crítica, fomentada pelas

⁸ Vídeo identificado como “Ouro Preto-MG (institucional)”, que provavelmente foi encomendado pela Prefeitura Municipal da cidade, pois, embora não tenha sido possível localizar os créditos de autoria, apresenta no encerramento logomarcas da Prefeitura Municipal, Secretaria de Cultura e Patrimônio e Secretaria de Turismo, Indústria e Comércio. Acredita-se, em função das datas dos comentários, que tenha sido postado há aproximadamente oito anos. LULATOAL. Ouro Preto - MG (institucional). *You Tube*, 20 jan. 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f5n3pBE5jz0>. Acesso em: 20 out. 2019.

seguintes questões: Quando e onde o selo foi produzido? Por quem? Por qual motivo? Que elementos da cidade de Ouro Preto foram destacados na imagem? Você acredita que toda a cidade está representada nessa imagem? Quais seriam os motivos dessa seleção? Você considera que essa imagem transmite a realidade de Ouro Preto, ou ela esconde outras realidades? Essa imagem representa o passado ou o presente de Ouro Preto? Em que espaços essa imagem provavelmente irá circular?

A forma como foram organizadas as figuras que compõem o selo estimula uma compreensão da História da cidade em sentido linear, do passado para o presente, sendo os elementos que remetem ao Período Colonial colocados do lado esquerdo, enquanto os do século XIX estão do lado direito. Além disso, foram retirados da imagem elementos mais modernos, como veículos que comumente podem ser vistos na cidade, dando ao leitor a sensação de que a cidade parou no tempo, o que contribui para o seu valor como relíquia do passado.

A construção da imagem de cidade histórica, parada no tempo e relíquia do passado, deixou ainda de evidenciar os agentes responsáveis pela construção dessa história. Há apenas duas figuras que remetem a seres humanos no selo: a estátua de Tiradentes, que está no centro da imagem, e um braço de pele negra, provavelmente uma alusão aos africanos escravizados responsáveis pelo trabalho braçal, mas não só, que constrói a cidade. O fato de essa figura estar cortada (é apenas um pedaço do braço) não pode passar despercebido, pois alude a uma meia presença, uma meia contribuição.

As contradições e as lacunas da imagem foram captadas pelos estudantes, como expressa a fala da aluna Y.P. que, ao perceber os sentidos da seleção feita em relação a o que compõe a imagem do selo, nota que,

eles escolheram os pontos mais importantes da cidade, na minha opinião eles não retratam a escravização das minas de ouro, não mostram a realidade das pessoas pobres sofrendo com a ostentação das igrejas.

Na sequência, a turma foi organizada em grupos e cada pessoa recebeu folhas brancas e lápis coloridos. A intenção foi permitir que trocassem ideias e dialogassem entre si sobre sua

própria cidade, Iguatama. Os alunos foram orientados a refletir sobre as seguintes questões: como você vê a cidade em que você vive? Quais imagens você colocaria em um selo comemorativo de Iguatama?

Foi sugerido que a turma produzisse um desenho de um selo comemorativo da cidade de Iguatama. Os locais escolhidos foram quase unanimemente: a Igreja Matriz, a Estação Ferroviária e a Carranca nas margens do Rio São Francisco.

Notamos que não houve menção a bens culturais imateriais, muito fortemente presentes na tradição iguatamense como a celebração da Folia de Reis, embora existam muitos grupos de Folias, porque cada bairro e cada comunidade rural podem montar seu próprio grupo. De qualquer forma, essa separação entre bens culturais materiais e imateriais já foi bastante questionada, tendo em vista que ambos os aspectos são inerentes a qualquer bem cultural. A Carranca, que esteve presente nas respostas de todos os estudantes, exemplifica esse duplo aspecto.⁹

Acreditamos que a apresentação dos pontos turísticos da cidade no site da Prefeitura Municipal pode ter influenciado na seleção feita pelos estudantes.¹⁰ Além disso, as imagens de Ouro Preto que foram propositalmente selecionadas como material didático da aula eram principalmente construções civis e religiosas. Por isso, não nos espanta a presença da Igreja Matriz e da Estação Ferroviária nas escolhas dos estudantes. Talvez, na compreensão dos estudantes, essas deveriam ser as “respostas certas.”

Assim, um dos questionamentos que fizemos na etapa final da aula foi: para quais aspectos da realidade as imagens projetadas de Ouro Preto conduziam nosso olhar? Quais os limites dessas representações? Ou, ainda, seria possível uma

⁹ As carrancas são esculturas de rostos caricaturalmente expressivos, utilizadas pelos navegadores do rio com o objetivo de espantar mau olhado, oferecendo proteção contra o “caboclo d’água”, um ser místico que assombra as embarcações que navegam pelo “Velho Chico”. Elas remetem, assim, a um universo mítico dos povos indígenas originários da região e que, de certo modo, ainda vive nas tradições culturais da população.

¹⁰ PREFEITURA Municipal Iguatama. Disponível em: <https://iguatama.mg.gov.br/fotos/pontos-turisticos-de-iguatama/>.

única imagem representar toda a realidade da cidade? A turma percebia essa impossibilidade e a situava também dentro das disputas simbólicas: “Nem sempre é possível, pois esconde as realidades”.

Nessa linha de discussão, buscamos comparar as percepções das duas cidades e fomos problematizando algumas visões recorrentes em suas respostas, como a percepção de Ouro Preto como antiga e de Iguatama como velha. Essa problematização acolhia as sensibilidades dos estudantes em relação à sua cidade, ao tempo presente, às suas angústias e aflições, como apresentadas pela aluna A.C e outros:

eu vejo a minha cidade um pouco atrasada, desvalorizada, desleixada na aparência; e as qualidades de vida na medida do possível, como sendo uma cidade pequena, poucas verbas e poucas realizações; [fazendo] as pessoas desvalorizá-las.

Suas respostas nos permitiram explorar outros problemas, também ligados ao debate sobre a questão patrimonial e a cidadania. Rompemos com a visão linear da História falando do presente, tecendo conexões espaço-temporais, ligando aquele meio braço, meia presença, a uma meia cidadania, relacionando as marginalizações de ontem às de hoje e pensando sobre como a História contada (seja na escola, seja pelo guia de turismo, seja pelo vídeo, seja pelo selo, etc.) reforça políticas de memória que promovem lembranças e esquecimentos a um só tempo.

Considerações finais

Essa aula foi um movimento inicial de uma proposta maior, que pretende auxiliar os estudantes na reelaboração de sentidos relativos ao ambiente histórico e cultural em que vivem e sobre o lugar que ocupam nesse ambiente.¹¹

Mais do que conhecer a História de uma cidade, seja Ouro Preto ou Iguatama, estamos buscando promover a compreensão sobre como se dá a construção e a percepção dessa

11 GALZERANI, Maria Carolina Bovério. A cidade como espaço de aprendizagem da história: em foco um projeto de educação patrimonial. In: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão [et al.]. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010; SOUZA, Elizabeth Salgado de. Museus: testemunhas do tempo. *Amae Educando*, Belo Horizonte, a. XXV, n. 228, jun., 1992.

História, especialmente a compreensão do papel das práticas de memória na elaboração dos sentidos atribuídos ao lugar onde vivemos. Porém, temos clareza de que o processo está apenas começando e sabemos que não é algo que se faz para o outro. É uma elaboração conjunta, que exige assumir a responsabilidade das nossas próprias construções e escolhas, inclusive como docentes, evitando compor o cortejo dos vencedores e lutando para reinventar práticas e políticas de memória dissonantes.

Nossa atividade envolveu incursões analíticas que não se limitam ao contato inicial com os bens culturais que compõem o patrimônio de uma coletividade ou à obtenção de informações sobre eles. Buscamos atentar-nos para a necessidade de investigar os contextos de produção dos mesmos. Contudo, acreditamos, como afirma Gagnebin,¹² em diálogo com a produção do filósofo Walter Benjamin, que não basta apenas verificar o contexto de produção dos bens culturais para identificar neles a dupla dimensão de monumento de cultura e de barbárie. É necessário pensar nas formas de transmissão que fazem a barbárie se perpetuar no tempo e que, assim, continuam a alimentar as visões simplificadoras e excludentes do passado.

Se as produções dos estudantes nos davam um panorama geral de suas sensibilidades em relação à História e à memória local, sabemos que essas visões são socialmente construídas, historicamente engendradas, e temos consciência de que nós, professores de História, podemos colaborar para afirmá-las ou refutá-las. Esse é sempre um desafio na ordem do dia.

Referências:

ABREU, Marcelo; RANGEL, Marcelo de Mello. Memória, cultura histórica e ensino de história. *História e Cultura*, v. 2, n. 4, set. 2015.

ABREU, Marcelo; BIANCHI, Guilherme; PEREIRA, Mateus. Popularizações do passado e historicidades democráticas: escrita colaborativa, performance e práticas do espaço. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 10, n. 24, p. 279–315, abr./jun., 2018.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

12 GAGNEBIN, Jeanne-Marie. Documentos da cultura / documentos da barbárie. *Revista Psicanálise e Cultura*, São Paulo, v. 31, n. 46, 2008.

- BENJAMIN, Walter. *Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- BERNARDES, Maria Elena; GALZERANI, Maria Carolina B. (org.). *Memória, cidade e educação das sensibilidades*. Campinas: CMU Publicações, 2014.
- BUARQUE, Virgínia (org.). *Curtas em Mariana e Ouro Preto: reconstruindo identidades através do ensino de história*. Ouro Preto: Editora da UFOP, 2010.
- BUARQUE, Virgínia; CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. A historiografia em viés testemunhal. *Locus*, v. 21, n. 1, 29 jun. 2016.
- CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. *Chão de Pedras, Céu de Estrelas: o Museu-Escola do Museu da Inconfidência, Ouro Preto, década de 1980*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2011.
- GAGNEBIN, Jeanne-Marie. Documentos da cultura /documentos da barbárie. *Revista Psicanálise e Cultura*, São Paulo, v. 31, n. 46, p. 80–82, 2008.
- GALZERANI, Maria Carolina Bovério. A produção de saberes históricos escolares: o lugar das memórias. In: FERREIRA, Antonio Celso; BEZERRA, Holien Gonçalves; LUCA, Tania Regina de (org.). *O Historiador e Seu Tempo*. São Paulo: Ed. UNESP, 2008.
- GALZERANI, Maria Carolina Bovério. A cidade como espaço de aprendizagem da história: em foco um projeto de educação patrimonial. In: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão et al. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- HUYSSSEN, Andreas. *Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.
- LULATOAL. Ouro Preto - MG (institucional). *You Tube*, 20 jan. 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f5n3pBE5Jz0>. Acesso em: 20 out. 2019.
- MIRANDA, Sonia; SIMAN, Lana Mara C. (org.). *Cidade, memória e educação*. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2013.
- PAIM, Elison Antonio (org.). *Patrimônio cultural e escola: entretecendo saberes*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.
- PAIM, Elison Antonio; GUIMARÃES, Maria de Fátima (org.). *Educar em tempos que se cruzam (ruas, escolas, museus e arquivos)*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.
- PEREIRA, Júnia Sales; RICCI, Cláudia Sapag (org.). *Produção de materiais*

didáticos para a diversidade: patrimônio e práticas de memória numa perspectiva interdisciplinar. Belo Horizonte: Faculdade de Educação e Centro Pedagógico da UFMG: Caed UFMG/ Secad/ Brasília: MeC, 2010.

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

SEIXAS, Jacy A. Percursos de memórias em terras de história: problemáticas atuais. In: BRESCIANI, Stella M.; NAXARA, Márcia. (org.). *Memória e (res)sentimentos: indagações sobre uma questão sensível.* Campinas: Ed. da Unicamp, 2001.

SOUZA, Elizabeth Salgado de. Museus: testemunhas do tempo. *Amae Educando*, a. XXV, n. 228, p. 4-7, jun. 1992.

TODO TEXTO TEM AUTORIA: A PROBLEMATIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO COMO FONTE HISTÓRICA EM UMA EXPERIÊNCIA CURRICULAR NA SALA DE AULA

Fernando Leocino da Silva

Arnaldo Pinto Júnior

Apresentação

Uma aula é composta no seu cerne pela existência de um espaço e de um tempo, mas também está na sua essência a presença de professores (já que esse é o lugar de seu fazer) e estudantes. Como lembram Larrosa e Rechia,¹ é na aula que se constitui o aluno em aluno e o professor em professor, quando no seu movimento se abrem “clareiras” não como lugar de transmissão, mas de iniciação. Nesse iniciar de saberes, na ação da sala de aula o professor lança mão de uma série de materiais de apoio escolhidos e utilizados para mobilizar conhecimentos e possibilitar aos estudantes a construção de sentidos. Considerando a historicidade da disciplina escolar, as demandas curriculares e os materiais didáticos disponíveis, o docente também pratica sua seletividade cultural para eleger o que vai ensinar e explicar. Seu saber profissional subsidia a construção das escolhas,² nos encaminhamentos que julga mais eficazes para atingir os objetivos propostos através das narrativas de suas aulas.³ Dentre os recursos didáticos recorrentemente encontrados e utilizados pelo professor e pelos estudantes no cotidiano da sala de aula está o livro escolar. Mas como se dá o

1 Cf. LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen Christine. *P de professor*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

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

3 Seu trabalho de mediador produz formas narrativas (analogias, metáforas, ilustrações, exemplos etc.) em função da idade e das características gerais dos alunos (adaptação) e das características específicas de cada turma (adequação). MONTEIRO, Ana Maria. Narrativas e narradores no ensino de história. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo (org.). *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X/ FAPERJ, 2007; MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando de Araújo. *Ensino de história: saberes em lugar de fronteira. Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, jan/abr. 2011.

seu uso? Que lugar ele ocupa nas ações dos diferentes sujeitos durante a aula? De que maneiras ele pode ser problematizado e mobilizado no processo de aprimoramento de experiências dos estudantes, como referência de conhecimento para atuação na sua vida social?

Questões como estas dão cabo às reflexões que têm como pano de fundo a problematização dos textos encontrados nos livros didáticos, em uma perspectiva que procura interrogar sobre a autoria, a construção de sua narrativa textual e o livro como uma fonte histórica. Os livros escolares, nesse caminho, devem estar circunscritos como objetos culturais de relevante interesse para a compreensão dos saberes que circulam e são apropriados na escola.⁴ Nos livros didáticos, por detrás do “texto”, como evidencia José Gimeno Sacristán,⁵ existe uma seleção cultural que apresenta o conhecimento como oficial, colaborando de forma decisiva na criação de saberes que são considerados legítimos e pertinentes, consolidando cânones do que são verdades e do que é moralmente aceitável. Essa seleção reafirma tradições e projeta determinadas imagens da sociedade.

É possível abordar discussões tão complexas e problematizadoras como estas na sala de aula com estudantes do Ensino Fundamental (EF)? A presente proposta de reflexão tem por base este desafio, apoiada em uma experiência curricular desenvolvida nas aulas de História de turmas do nono ano do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA/UFSC). No mote de discutir parte da temática projetada pelo currículo escolar intitulado *Comércio, riqueza e poder – expansionismo marítimo comercial e a exploração da África, Ásia e América*, foi pensada uma atividade que procurava evidenciar uma das possibilidades do uso e problematização do texto do livro didático acessado pelos estudantes em seu cotidiano escolar. Focalizando o texto *Grandes navegações e descobertas*, impresso

4 CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: UnB, 1994; MUNAKATA; Kazumi. O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo (org.). *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2007.

5 Cf. GIMENO SACRISTÁN, José. Materiales y textos: contradicciones de la democracia cultural. In: GARCIA MÍNGUES, J.; BEAS MIRANDA, M. (org.) *Livro de texto y construcción de materiales curriculares*. Granada: Proyeto Sur, [s. d.].

no livro *História em documento: imagem e texto*, de autoria da historiadora Joelza Rodrigue,⁶ foi elaborada uma atividade de “imaginação histórica” cujo desafio era instigar os estudantes a se colocarem no lugar de um africano que contatava a história⁷ de seu continente. O direcionamento da atividade partiu de três questões norteadoras, primeiro analisadas e registradas no caderno pelos estudantes e depois problematizadas em uma roda de conversa com as turmas: *a narrativa da autora procura elencar diferentes pontos de vista sobre as “descobertas”? O que a historiadora deixou de escrever? A partir de seu ponto de vista, elenque questões que você gostaria de fazer a ela.*

Plano de aula			
Escola	Colégio de Aplicação/UFSC.		
Professor responsável pela aula	Fernando Leocino da Silva.		
Professor parceiro	Arnaldo Pinto Júnior.		
Público	9º ano do Ensino Fundamental.		
Tema	Texto didático na sala de aula: a autoria e a problematização do livro didático como fonte histórica.		
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> – Comércio, riqueza e poder – expansionismo marítimo comercial e a exploração da África, Ásia e América; – Processos de exploração da costa africana e americana; – Relações de invisibilidade dos povos africanos e americanos; – Construção das narrativas históricas. 		
Objetivo geral	Problematizar os textos didáticos em uma perspectiva que procura interrogar sobre a análise da autoria, a construção da narrativa textual e o livro como uma fonte histórica.		
Recursos didáticos	<ul style="list-style-type: none"> – Mapa das navegações exploratórias portuguesas; – Texto didático <i>Grandes navegações e descobertas In: RODRIGUES, Joelza. História em documento: imagem e texto. São Paulo: FTD, 2006, p. 106.</i> 		
Tempo total	100 minutos.		
Cidade/data	Florianópolis, março de 2018.		
Partes da atividade/tempo	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center;">Metodologia</td> <td style="width: 50%; text-align: center;">Objetivos Específicos</td> </tr> </table>	Metodologia	Objetivos Específicos
Metodologia	Objetivos Específicos		

6 Reprodução do texto no Anexo I. Cf. RODRIGUES, Joelza Ester. *História em documento: imagem e texto*. São Paulo: FTD, 2006.

7 Nos debates sobre o campo do conhecimento em foco, trabalhamos com a ideia de história segundo, Cf. CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (org.). *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997; BURKE, Peter (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

<p>Introdução: narrativa oral construída pelo professor das “Grandes navegações e descobertas.” (25 minutos)</p>	<p>Com o uso do mapa das navegações projetado no quadro e com base na linha argumentativa do texto didático de autoria da historiadora Joelza Rodrigues, o professor narra a trajetória das navegações exploratórias portuguesas sobre o continente africano.</p>	<p>Entrar em contato com uma narrativa que utilize como base a narrativa do texto didático, dando ênfase ao processo e aos fatos, valendo-se dos verbos de ação elencados pela autora.</p>
<p>Problematização da narrativa construída pelo professor. (10 minutos)</p>	<p>Em diálogo com a turma, o docente levanta questões sobre a história contada: A maneira como o professor contou é possível de ser questionada? Será que se consegue contar tudo que aconteceu? Existe algo que não foi abordado? Retomada de questões inseridas anteriormente que problematizaram a escrita da história como discurso.</p>	<p>Questionar a narrativa como “uma verdade.” Rememorar as discussões que problematizam a escrita da história como um discurso.</p>
<p>Problematização da autoria do texto didático e exercício de “imaginação histórica.” (20 minutos)</p>	<p>O professor explicita que a narrativa feita no início da aula tem por base o texto didático intitulado Grandes navegações e descobertas, de autoria da historiadora Joelza Rodrigues. Entrega do texto e localização junto aos estudantes das referências da publicação: título do livro e do texto, autor, editora, ano de publicação. Encaminhamento da leitura individual do texto e do exercício de “imaginação histórica,” buscando que os estudantes se coloquem no lugar que um africano tendo contato com a história de seu continente. Direcionamento das questões norteadoras da discussão: a narrativa da autora procura elencar diferentes pontos de vista sobre as “descobertas”? O que a historiadora deixou de escrever? A partir de seu ponto de vista, elenque questões que você gostaria de fazer a ela? (A última das questões deve ser registrada no caderno escolar).</p>	<p>Refletir sobre a ideia de autoria de uma produção textual. Construir processos reflexivos sobre as escolhas da autora em sua narrativa. Perceber omissões na escrita da história contada no texto didático. Elaborar questões reflexivas que pudessem ser direcionadas à autora do texto didático.</p>
<p>Discussão e análise com base nos questionamentos construídos pelos estudantes. (35 minutos)</p>	<p>Diálogo sobre a experiência do exercício construído (objetivos e dificuldades). Levantamento de hipóteses sobre as intencionalidades da construção do texto didático, com suporte nos questionamentos sobre a produção textual da autora e o seu ponto de vista sobre as “descobertas”, bem como as possíveis omissões encontradas em sua narrativa pelos estudantes. A partir das questões elencadas pelos estudantes e direcionadas à autora, o texto vai sendo retomado, discutido e articulado pelo professor nas relações contextuais tanto do passado quando do presente.</p>	<p>Interrogar o ponto de vista da autora em relação ao processo de exploração da costa africana e latino americana pelos portugueses. Identificar as invisibilidades encontradas no texto sobre a relação com os povos do “além mar.” Dialogar com os colegas e retomar a produção textual como parte das escolhas narrativas da autora.</p>

<p>Releitura do texto fundamentado pelas problematizações e reflexões na sala de aula. (10 minutos)</p>	<p>A leitura individual do texto é retomada, encaminhando como atividade a percepção de quais “verbos de ação” são utilizados pela autora ao construir/narrar a história contada.</p> <p>Registra-se no quadro da sala de aula os “verbos de ação” e discute-se a forma como eles possibilitam a construção de certo imaginário sobre os processos e as ações dos portugueses nas explorações de “além mar.”</p> <p>O fechamento da aula se encaminha na análise do texto e do livro didático como fruto da temporalidade de sua produção e publicação.</p>	<p>Atentar para o processo de escrita e a forma como esta pode influenciar a construção de imaginários/memórias históricas. Problematicar o texto e o livro didático como fontes históricas.</p>
<p>Problematização da autoria do texto didático e exercício de “imaginação histórica.” (20 minutos)</p>	<p>O professor explicita que a narrativa feita no início da aula tem por base o texto didático intitulado Grandes navegações e descobertas, de autoria da historiadora Joelza Rodrigues.</p> <p>Entrega do texto e localização junto aos estudantes das referências da publicação: título do livro e do texto, autor, editora, ano de publicação.</p> <p>Encaminhamento da leitura individual do texto e do exercício de “imaginação histórica,” buscando que os estudantes se coloquem no lugar que um africano tendo contato com a história de seu continente.</p> <p>Direcionamento das questões norteadoras da discussão: a narrativa da autora procura elencar diferentes pontos de vista sobre as “descobertas”? O que a historiadora deixou de escrever? A partir de seu ponto de vista, elenque questões que você gostaria de fazer a ela? (A última das questões deve ser registrada no caderno escolar).</p> <p>Diálogo sobre a experiência do exercício construído (objetivos e dificuldades).</p> <p>Levantamento de hipóteses sobre as intencionalidades da construção do texto didático, com suporte nos questionamentos sobre a produção textual da autora e o seu ponto de vista sobre as “descobertas”, bem como as possíveis omissões encontradas em sua narrativa pelos estudantes.</p> <p>A partir das questões elencadas pelos estudantes e direcionadas à autora, o texto vai sendo retomado, discutido e articulado pelo professor nas relações contextuais tanto do passado quando do presente.</p>	

Desenvolvimento da aula

Diferentes usos e apropriações dos textos didáticos podem ser encontrados nas experiências dos professores na sala de aula.

As especificidades dos saberes mobilizados com a utilização desse material didático dependem, dentre outros aspectos, dos objetivos em pauta, das escolhas realizadas e dos questionamentos produzidos pelo docente durante o desenvolvimento da narrativa de sua aula. Permeados por espaços de tempos curtos (em nosso caso, variando entre 50 e 100 minutos, aula simples e dupla, respectivamente), ao professor cabe o trabalho de mediação a partir dos sujeitos e contextos envolvidos. Na sua inventividade, ele intervém, selecionando materiais que melhor amparam os objetivos projetados para a aula. Para a discussão em questão, a finalidade a ser alcançada perpassava a problematização dos textos didáticos em uma perspectiva de análise da narrativa textual, sua autoria e o livro como fonte histórica.

A aula, no entanto, não se inicia diretamente com o uso do texto, mas pela narrativa do professor, que se apropria da linha argumentativa da autora do texto (ainda desconhecido pelos estudantes). Com o uso de um mapa projetado no quadro da sala de aula, a história das *Grandes navegações e descobertas* vai sendo contada obedecendo a rota desenvolvida pelo texto usando os verbos de ação (*descobrir, capturar, fundar, atingir, expulsar, chegar, encontrar, comprar*) que compõem a narrativa didática da autora Joelza Rodrigues. Trata-se de uma questão importante para a problematização que deverá ser desenvolvida posteriormente.

Após o término da narrativa do professor sobre a trajetória histórica dos portugueses – em seu expansionismo marítimo comercial – algumas questões passam a ser mobilizadas: *O que foi contado é uma verdade? Esses fatos aconteceram? O que levam vocês a crer que ocorreu? A maneira como essa história foi contada é passível de questionamentos? Será que se consegue contar tudo que aconteceu? Existe algo que não foi abordado? Tudo foi narrado na relação entre os portugueses e os africanos, por exemplo?* Tais questionamentos procuram induzir a retomada de questões trabalhadas em semanas anteriores, quando foram problematizadas questões que discutiam a escrita da história como um discurso e como esse muitas vezes constrói “verdades únicas”. Nesse aspecto, com o apoio do texto de Luiz

Bolognesi e Pedro Puntoni,⁸ as aulas foram direcionadas para pensar a história, que por seu viés discursivo, é um instrumento de poder capaz de desenhar a nossa memória coletiva. Como lugar de combates e conflitos, a sua escrita abre espaço para diversas versões do passado diretamente ligadas ao presente que as produzem. Assim, podemos lançar mais questões com vista a problematizar o papel dos sujeitos na produção de sentidos entre o presente e o passado: *a maneira como o professor narrou essa história dependeu do que ele quis contar, afirmar? Ele atentou para diferentes olhares/pontos de vista? Ele se valeu de um discurso que privilegiava algum tipo de verdade única?*

No panorama dessas provocações, foi explicitado que a forma como a narrativa havia sido abordada pelo professor tratava da (re)produção dos argumentos encontrados no texto didático da professora Joelza Rodrigues. Somente depois de aventarem sobre esse contexto, os escritos da autora chegam às mãos dos estudantes. Com a entrega, o passo adiante é localizar e discutir as referências da publicação: título do livro e do texto, autora, editora e ano de publicação. Essas questões são de grande importância para a mobilização das ideias que compõem a aula, afinal de contas, é necessário estimular os estudantes a perceberem os livros e os textos didáticos como objetos culturais, sociais e estéticos, marcados diretamente pela autoria, pelo tempo e lugar de sua publicação e utilização. Além disso, os estudantes precisam observar que tais materiais são portadores de visões que jamais são pautadas pela neutralidade.

Com o encaminhamento dessas problematizações, projeta-se um campo fecundo para o direcionamento da atividade da leitura individual do texto e o exercício de “imaginação histórica,” cujos objetivos pressupõem a construção de processos reflexivos sobre as escolhas da autora em sua narrativa e a percepção das omissões na escrita da história contada no texto didático. Diante do desafio dos estudantes construir questões reflexivas que pudessem ser direcionadas à autora do texto, se estabelece a projeção de uma experiência individualizada entre o texto e o seu leitor. Nesse âmbito, cabe lembrar que os estudantes não devem ser

8 Cf. BOLOGNESI, Luiz; PUNTONI, Pedro. *Meus heróis não viraram estátua*. São Paulo: Ática, 2012.

vistos como sujeitos “passivos”, pois eles assumem a posição de alguém que dá sentido ao que lê, que apropria e inventa significados com base nas suas experiências enquanto sujeitos sociais. Como indica Roger Chartier,⁹ na história do ler, as significações do texto, quaisquer que sejam, são constituídas diferentemente pelas leituras que se apoderam dele. Por isso, antes de mais nada, deve-se dar à leitura o estatuto de uma prática criadora, inventiva, produtora, e não anulá-la do texto lido, como se o sentido desejado pelo autor devesse inscrever-se com toda a imediatez e transparência, sem resistência nem desvio, no espírito dos leitores. Desde modo, as leituras que se dão ao texto estão cheias de significados plurais e longe de um estado estático muitas vezes projetado pelo seu autor.

Os questionamentos construídos por cada um dos estudantes ganham voz. No diálogo com o restante da turma e o professor, o texto da autora vai sendo retomado e esquadrinhado. Os temas elencados por alguns em grande parte se repetem, mas as perguntas são sempre construídas de forma singular. Um sentimento, no entanto, ganha destaque: a dificuldade em ler um texto e atentar para a ideia de que “todo ponto de vista é a vista de um ponto” e que no processo de construção da narrativa há uma projeção de sentidos encadeados por um discurso que não é inocente. Questões são lançadas e, aos poucos, respostas vão ganhando corpo em meio às discussões das perguntas cogitadas para a autora: *é possível identificar a intenção de Joelza com esse texto? O que a leitura ajuda a compreender dos fatos e eventos relacionados à exploração da costa africana e americana? O que ela valoriza? O que ela invisibiliza e deixa de contar? Que tipo de memória histórica ela ajuda a desenhar?*

No entrecruzar dessas questões de fundo, os estudantes vão tomando a cena e levantando os seus questionamentos. Um grande número deles levou em consideração a questão da aparente pacificidade na relação entre os portugueses e os povos do “além mar,” percebendo ausências do que diz respeito aos possíveis processos de resistência com a chegada dos navegadores: *Os africanos foram rapidamente capturados?*

9 Cf. CHARTIER, Roger. *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

Não houve resistência? (Bia);¹⁰ Os portugueses tomaram posse das terras sem que houvesse brigas? Eles se entregaram facilmente? (Natasha); Foi pacífica a chegada de Vasco da Gama em Calicute? As riquezas vieram para Portugal com facilidade? (Gabriel).

Outro ponto aventado e dialogado com a turma diz respeito ao incômodo da aparente homogeneização com que trata a narrativa do texto didático da autora: *Por que a senhora não fala dos diferentes povos africanos? Todos eram de uma mesma etnia? Por que você generaliza? (Ivo); Todos os muçulmanos foram expulsos da Espanha? Não sobrou ninguém? Por que eles achavam que tinham direito sobre essas terras? (Guilhermo); Todos os portugueses eram favoráveis à escravização dos africanos? (Artur).*

Através das questões, ficamos diante das apropriações e saberes experienciais de leitura e articulação com a visão de mundo dos estudantes. Muitos acabam criando um diálogo com a autora, qualificando e explicitando juízos de valores e sentimentos construídos a partir da narrativa: *Cristovão Colombo, com todo seu eurocentrismo, não teve a decência de conhecer os povos do “novo mundo” que ele mesmo explorou e enganou. Por que você trata com tanta naturalidade? (Maria).* Entre outras, questões como esta foram percebidas dentro do anacronismo histórico. Estas contradições são inerentes ao espaço de diálogo na sala de aula e no meio destas complexidades, o professor deve estar atento ao seu lugar de mediador, articulando novas questões e discussões que mobilizem os estudantes para as relações contextuais tanto do passado quanto do tempo presente. Dessa maneira, foram aventadas e discutidas em sala de aula questões mais amplas que talvez passassem distantes da intenção inicial da autora da obra: eurocentrismo; valorização do ponto de vista dos povos africanos e indígenas; memórias históricas; história dos “vencedores”, dentre outras temáticas que não foram encerradas naquela aula, mas retomadas em discussões e análises posteriores.

¹⁰ Os exemplos elencados neste artigo foram registrados nos cadernos escolares. Os nomes dos estudantes são fictícios e todos são pertencentes a uma mesma turma.

Nesse âmbito entre o “mundo do texto” e o mundo “do leitor”, segundo Chartier,¹¹ a leitura é uma prática criadora, atividade que produz sentidos singulares, de significações nunca reduzidas às intenções dos autores de textos e dos fazedores de livros. O leitor é, sempre, pensado pelo autor, pelo comentador e pelo editor como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correta, a uma leitura autorizada. No entanto, há uma irredutível liberdade dos leitores e condicionamentos que pretendem refreá-la. Na dinâmica do cotidiano escolar, o mundo das leituras e dos seus leitores pode ganhar lugar de grande potência para a mobilização, problematização e construção do conhecimento histórico escolar.

Na pluralidade das apropriações e questionamentos sistematizados pelos estudantes, chamou atenção ainda um número considerável de perguntas que direcionaram suas questões reflexivas para além do texto, mas para as relações pessoais da autora como um sujeito (*Sua etnia e descendência teria influenciado em relação à escrita do texto?* – Eva) ou como ponto direcionado para a própria edição e construção do texto didático (*Houve alguma técnica para economizar página na hora de escrever?* – Alexandre). Estas problematizações serviram para a retomada do debate sobre os processos de construção da narrativa da autora, de edição para publicação de um livro e uma questão tomou fundo na discussão: *na reserva de uma página da obra para tratar do tema das “Grandes navegações e descobertas,” será que a autora daria conta das respostas de todas as questões elencadas durante a nossa aula?*

Com base em todas essas confabulações, a leitura individual do texto é retomada na estratégia dos estudantes de darem conta de uma maneira mais clara dos artifícios das produções de sentidos da narrativa na construção de imaginários e memórias históricas. Para isso, o texto deveria ser sublinhado na seleção dos verbos utilizados para representar “ações” na narrativa da história contada pela autora. Com um posterior registro no quadro da sala de aula de verbos como *descobrir, capturar, fundar, atingir, expulsar,*

11 Cf. CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Difel, 1990.

chegar, encontrar, entre outros, foi possível que os estudantes desnaturalizem o texto e problematizassem a “maestria” e a pacificidade afirmada na narrativa sobre o papel dos europeus no expansionismo marítimo comercial e na exploração da África, Ásia e América.

Por fim, para além do texto e para o fechamento das discussões, foram mobilizadas questões que procuravam indagar os estudantes sobre o momento da publicação do livro didático na perspectiva de pensá-lo como produto (fonte) de uma determinada época histórica. *Entre 2006 e 2018 houve mudanças nos currículos nacionais de História? Será que a aprovação da Lei nº 11.645/2008, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” mudaria a forma como a autora e a editora construiriam aquele texto?*

Ainda, algumas palavras...

No cotidiano escolar, os saberes projetados nos livros didáticos estão sempre disponíveis para (re)construções. Longe do ideal de transmitir conhecimentos, a produção de sentidos depende das formas e maneiras como ele será mobilizado na sala de aula. O professor, nesse cenário, no papel de articulador, lança mão de uma variedade de recursos ao selecionar e arquitetar o desenvolvimento de propostas mediadas pelos seus objetos e objetivos. Como lembra Kazumi Munakata,¹² o docente não segue uma ortodoxia, mesmo porque não tem como seguir. Faz coisas que nem o autor, nem o editor, nem os formuladores de atividades dos livros escolares imaginaram.

Dessa forma, as potencialidades do uso do texto nas aulas de História, a escrita da história como um discurso e as diferentes experiências de indagação construídas pelos estudantes são algumas das discussões possibilitadas pelo trabalho do professor no processo de desnaturalização das produções textuais e estímulo para formação de leitores críticos ao mundo em que estão inseridos.

12 Cf. MUNAKATA; Kazumi. O livro didático e o professor... *Op. cit.*

Cabe atentar nesse contexto que conhecimentos produzidos pelos estudantes são “resultados” provisórios das experiências de contato e significação de diversas formas e práticas escolares (objetos, ações, tempos, espaços, etc). Em resposta aos estímulos sensoriais e reflexivos de seu tempo/espaço, os sujeitos produzem determinados significados que afetam suas sensibilidades nas maneiras de ver e compreender o mundo. Diante dos dinâmicos processos históricos e suas respectivas relações socioculturais, esses mesmos sujeitos estão abertos a novas apropriações e (re)significações dos conhecimentos em circulação.

Referências:

BOLOGNESI, Luiz; PUNTONI, Pedro. *Meus heróis não viraram estátua*. São Paulo: Ática, 2012.

BURKE, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. (org.). São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (org.). *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Difel, 1990.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: UnB, 1994.

CHARTIER, Roger. *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

GIMENO SACRISTÁN, José. Materiales y textos: contradicciones de la democracia cultural. In: GARCIA MÍNGUES, J.; BEAS MIRANDA, M. (org.). *Livro de texto y construcción de materiales curriculares*. Granada: Proyeto Sur, [s. d.].

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen Christine. *P de professor*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

MUNAKATA; Kazumi. O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo (org.). *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria. Narrativas e narradores no ensino de história. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES,

Marcelo (org.). *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de história: saberes em lugar de fronteira. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191–211, jan/abr. 2011.

RODRIGUES, Joelza Ester. *História em documento: imagem e texto*. São Paulo: FTD, 2006.

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

Anexo I

RODRIGUES, Joelza Ester. *História em documento: imagem e texto*. São Paulo: FTD, 2006.

Grandes Navegações e descobertas

Navegando pelo litoral ocidental da África, os portugueses foram, pouco a pouco, descobrindo ilhas e cabos e tomando posse de terras africanas em nome do rei de Portugal. Em 1434, Gil Eanes dobrou o cabo Bojador, cumprindo a primeira grande etapa do “périplo africano”, como ficou conhecido o conjunto de viagens em torno da África. Em 1444, os portugueses atingiram a foz do rio Senegal, chamado “rio do Ouro” pelos europeus. Os portugueses capturaram alguns africanos, que foram vendidos como escravos em Lisboa. Logo o tráfico negroiro (o comércio de escravos africanos) se tornou um negócio rendoso. Pouco depois, os portugueses fundaram feitorias no litoral africano, onde trocavam trigo, tecidos, cavalos e armas por ouro em pó, marfim, pimenta e, sobretudo, escravos (1).

Em 1488, a expedição de Bartolomeu Dias atingiu o extremo sul da África e conseguiu ultrapassar o temido cabo das Tormentas. O nome do cabo foi mudado para Boa Esperança.

Os reis da Espanha, depois de unificarem o país e expulsarem os últimos muçulmanos de Granada, em 1492, também se lançaram às Grandes Navegações, com o objetivo de atingir as Índias. O navegador genovês Cristóvão Colombo

convenceu os reis espanhóis de que, navegando para o oeste, alcançaria o Oriente. Seguindo esse plano, Colombo chegou, em 12 de outubro de 1492, a uma terra que pensou ser a Índia; por isso, chamou de “índios” os nativos que nela encontrou (2).

As viagens de Colombo provocaram desavenças entre os reis de Portugal e da Espanha. Ambos afirmavam ter direitos sobre as terras que fossem descobertas. A questão foi resolvida com a assinatura do Tratado de Tordesilhas, em 1494, que dividia o mundo em duas partes (3).

As duas nações prosseguiram suas viagens oceânicas (4). Em 1498, o português Vasco da Gama chegou a Calicute, na Índia. Estava descoberto o caminho para o Oriente e suas fabulosas riquezas. Em 1500, a esquadra de Pedro Álvares Cabral partiu com a missão de chegar novamente à Índia, comprar grande quantidade de especiarias e firmar um acordo comercial com os governantes indianos. No caminho, afastou-se da rota de Vasco da Gama e seguiu para sudoeste. A hipótese mais aceita atualmente é a de que pretendia tomar posse, para Portugal, das terras porventura existentes. Dessa forma, Cabral chegou ao sul do estado da Bahia e tomou posse da terra em nome do rei de Portugal. O Brasil estava oficialmente descoberto.

(1) Calcula-se que, entre 1450 e 1500, os portugueses capturaram cerca de 150 mil escravos na África. Parte deles foi usada nas plantações de cana-de-açúcar na Ilha da Madeira.

(2) Colombo aportou em uma ilha das Antilhas, chamada pelos nativos de Guanaani. Ele a batizou de San Salvador (provavelmente é a atual ilha de Watling). Depois de realizar outras três viagens, chegando à mesma região, Colombo morreu sem saber que havia descoberto um novo continente: a América.

(3) Esse tratado estabeleceu um meridiano passando a 370 léguas a oeste das ilhas de Cabo Verde: as terras a oeste dessa linha pertenceriam à Espanha, e, as do leste, ficariam com Portugal.

(4) Além dos perigos do alto-mar, como tempestades e naufrágios, os navegadores estavam sujeitos à fome, à sede e

ao terrível escorbuto. A viagem podia demorar mais do que se calculara e as provisões a bordo serem insuficientes. A falta de higiene também expunha a população a toda sorte de doenças.

UMA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS HISTÓRICO-EDUCACIONAIS PELA VIA DA AUTORIDADE COMPARTILHADA

Helena Ragusa

Cyntia Simioni França

Se partires um dia rumo a Ítaca,
faz votos de que o caminho seja longo,
repleto de aventuras, repleto de saber.
[...]

Mas não apresses a viagem nunca.
Melhor muitos anos levars de jornada
e fundeares na ilha velho enfim,
rico de quanto ganhaste no caminho,
sem esperar riquezas que Ítaca te desse.

Uma bela viagem deu-te Ítaca.
Sem ela não te ponhas a caminho.
Mais do que isso não lhe cumpre dar-te.
Ítaca não te iludiu, se a achas pobre.
Tu te tornaste sábio, um homem de experiência,
e agora sabes o que significam Ítacas.

(Trad. Isis Borges B. da Fonseca: *Poemas de K. Kaváfis*. São Paulo: Odisseus, 2006, p. 100–3)

Apresentação

A nossa partida para Ítaca com os estudantes foi feita em um projeto educativo intitulado “Aprendendo a História da Grécia pelos olhos da literatura: a Odisseia de Ruth Rocha,” realizado em uma escola pública da cidade de Londrina/PR em 2018. O projeto tem raízes em uma experiência formativa da qual participei com a professora Cyntia em 2014, em um curso de extensão que ampliou as possibilidades de entretecer o diálogo entre História e literatura na produção de conhecimento histórico educacional.

O projeto teve início no mês de agosto e foi concluído em setembro, com a participação de 35 estudantes do 6º ano do

ensino fundamental, de idade entre 11 e 12 anos. As atividades desenvolvidas totalizaram seis aulas de cinquenta minutos cada,¹ sendo duas por semana. Além disso, parte das atividades foram realizadas em casa e a outra na Escola Estadual João Rodrigues da Silva, localizada na zona leste da cidade de Londrina, num bairro residencial próximo ao Aeroporto Governador José Richa, rodeado de estabelecimentos comerciais. A escola atende a uma média de 300 estudantes do Ensino Fundamental II - 6º ano ao 9º ano - divididos entre os períodos matutino e vespertino.²

Escolhemos a obra de Ruth Rocha por se tratar de uma adaptação adequada à idade e série em que os estudantes se encontravam,³ e na biblioteca da escola havia volumes suficientes para desenvolver o trabalho.⁴ A versão de Ruth Rocha é considerada um best-seller e recebeu diversos prêmios,⁵ facilitando o interesse dos estudantes pela mesma. Além disso, a reputação de Ruth Rocha na literatura infantojuvenil é resgatada já no título de sua adaptação, invocando o ofício pelo qual se tornou famosa: contar histórias.⁶

Fomos inspiradas pelo filósofo Walter Benjamin,⁷ que via na literatura um meio de desvelar os modos de pensar e viver dos homens no tempo. Para o filósofo, a obra literária possibilita revelar o universo da cultura e reestabelecer vínculos com o

1 As aulas eram blocadas, o que facilitou bastante o desenvolvimento do projeto, uma vez que podíamos desenvolvê-lo em dois momentos com abordagens metodológicas diferentes.

2 A escola também funciona no período noturno com a EJA – Educação de Jovens e adultos.

3 Cf. ROCHA, Ruth. *Ruth Rocha conta a Odisseia*. Ilustrações de Eduardo Rocha. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000.

4 A biblioteca recebeu como doação de um projeto do Governo do Estado um total de 56 livros, o que me levou a escolher somente uma das turmas para realizar o projeto.

5 Em 2000, o prêmio Figueiredo Pimentel (Melhor Livro de Reconto) e o selo “Altamente Recomendável”, ambos da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ).

6 MIOTTI, Charlene Martins; FIGUEIREDO, Flávia Amaral. As novas coordenadas de Ítaca: Ruth Rocha conta a Odisseia. *Nonada: letras em revista*, v. 2, p. 13, 2004.

7 Cf. BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas*. Magia e técnica, arte e política. v. 1. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985; *Idem*. *Passagens*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG/Imprensa Nacional do estado de São Paulo, 2007.

presente, agir no tempo do agora e flagrar as dimensões do agir consciente e inconsciente dos sujeitos. Nesse sentido, apostamos que a Odisseia fosse uma produção capaz de engendrar sensibilidades e estimular os estudantes a compreenderem a História da civilização grega, tão envolta em mitos e lendas na relação com suas experiências vividas, bem como refletir sobre problemas contemporâneos.

A literatura também pode ser concebida como documento histórico, engendrada em um determinado tempo e espaço, produzida por um dado autor. Por suas imagens ambivalentes, é possível flagrarmos práticas socioculturais e visões de mundo, não como imagens naturais, mas construções historicamente situadas. Nesse sentido, a literatura na sua relação com a sociedade expressa e institui o universo social, com seus movimentos históricos contraditórios, tensos e conflituosos.⁸

Em diálogo com Michael Bakhtin,⁹ uma obra literária é entendida como intertextualidade, em que é possível capturar vários discursos, entre eles, a voz do “outro”, do diferente. Ela também amplia o diálogo do historiador com uma obra ao compreendê-la como arte, carregada de experiências discursivas estéticas.¹⁰

Assim, nossa proposta educativa foi imbricar História e literatura para potencializar “a interpretação, a produção articulada de sentidos que se objetiva” [...] e flagrar “os sonhos, fantasias e criações pessoais”.¹¹ Para colocar em ação esse projeto educativo e melhor expressar a elaboração e realização das aulas, optamos por apresentá-las conforme sistematizamos a seguir.

8 Cf. THOMPSON, Edward Palmer. *Costumes em Comum: Tudo sobre a Cultura Popular Tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998; GALZERANI, Maria Carolina Bovério. A tessitura do conhecimento histórico e suas relações com a literatura. 4º Encontro Perspectivas do ensino de história... *Anais*, Ijuí: Unijuí, 1999.

9 Cf. BAKHTIN, Mikhail. *A estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

10 Cf. GALZERANI, Maria Carolina Bovério. A tessitura do conhecimento histórico e suas relações com a literatura... *Op. cit.*

11 *Ibidem*, p. 655.

Plano da aula (projeto)		
<i>Escola</i>	Escola Estadual João Rodrigues da Silva.	
<i>Professora responsável pela aula</i>	Helena Ragusa.	
<i>Professora parceira</i>	Cynthia Simioni França.	
<i>Público interlocutor</i>	estudantes do 6º ano do ensino fundamental II	
<i>Tema</i>	A tessitura literária no diálogo com a História.	
<i>Conteúdos</i>	documento histórico (obra Odisseia)/análise e interpretação da trama literária	
<i>Objetivo geral</i>	Problematizar o uso da literatura como documento histórico, ampliando possibilidades de leituras, a partir de experiências estéticas.	
<i>Recursos didáticos</i>	Questionário impresso em folha de papel branco A4, livro da Odisseia de Ruth Rocha (2000).	
<i>Tempo total</i>	6 aulas (300 minutos).	
<i>Cidade/data</i>	agosto e setembro de 2018/ turno matutino.	
<i>Partes da atividade/ tempo</i>	<i>Metodologia</i>	<i>Objetivos Específicos</i>
Apresentação. (50 minutos)	Apresentação da temática da Grécia por meio de roda de conversas com os estudantes e questionário sobre os conceitos de civilização, sociedade, cultura, mito, lenda e cidadania.	Levantar os conhecimentos prévios em relação à temática.
Primeiro contato com a obra literária Odisseia. (50 minutos)	Foi entregue um volume do livro proposto para cada estudante realizar leitura livre durante uma semana.	Despertar a compreensão da literatura como imagem polissêmica, de caráter documental e artístico.
Socialização da leitura da obra literária escolhida. (100 minutos)	Uma semana após a entrega do livro, construímos rodas de leituras. Foram discutidos os sentidos e significados que cada estudante atribuiu a obra literária.	Instigar a percepção da leitura dos estudantes a partir das suas experiências de vida pelo viés dialogal com o documento, envolvendo uma relação entre sujeito e objeto imbricada por racionalidades e sensibilidade;
Debates sobre leituras feitas. (50 minutos)	Primeiramente, os estudantes debateram mais especificamente sobre a trama literária e, em seguida, foram convidados a construir narrativas escritas com outro final para a História, a partir das suas experiências de vida.	Compreender que um documento histórico (literatura), pode tanto expressar a trama social de um dado período histórico como também instituir as relações sociais. Instigar a produção de narrativas escritas polissêmicas.
Encerramento. (50 minutos)	Recebimento das narrativas e socialização dos conhecimentos produzidos pelos estudantes.	Produzir conhecimento histórico escolar pelo viés coletivo e dialógico, pela via da autoridade compartilhada.

Desenvolvimento do projeto

Primeiramente, apresentamos os objetivos do projeto “Aprendendo a História da Grécia pelos olhos da literatura: a Odisseia de Ruth Rocha” aos estudantes. Depois, partimos para a investigação dos saberes que tais estudantes possuíam acerca do mundo grego. Organizamos um questionário com cinco questões conceituais que remetem à ideia de civilização, sociedade, mito, lenda e cidadania.¹²

A partir dos conhecimentos prévios dos estudantes, nós os entrecruzamos com os conhecimentos históricos acadêmicos. Foi possível perceber que eles conseguiam definir o que era mito, mas apresentavam certa dificuldade em relação à definição de lenda. Porém, todos os estudantes relacionaram a acepção de mito com exemplos de personagens da mitologia grega que já conheciam, devido à leitura dos livros disponíveis na biblioteca da escola sobre o tema e ao contato com as diferentes culturas históricas para além do espaço escolar por onde o conhecimento histórico também circula, como cinema, internet, jogos eletrônicos, redes sociais, entre outros, ou seja, espaços de difusão e circulação da História Pública.¹³

Agregamos à discussão sobre mito e lenda a questão da oralidade, destacando que a Odisseia faz parte de uma

tradição de memória oral e popular, o que lhe permite escrever e contar aventuras representativas de experiências das quais todos os ouvintes/leitores podem compartilhar numa linguagem comum.¹⁴

Enfatizamos que a obra Odisseia trata de uma viagem cheia de proações e descobertas, da qual o herói Ulisses sai rico em experiências e em histórias para contar, visto que junto “ao prazer de lembrar e de contar corresponde um prazer de escutar e de aprender que a nós, modernos, parece limitado”.¹⁵

12 Cf. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar história*. 2 Ed. São Paulo: Editora Scipione, 2009.

13 Cf. SANTHIAGO, Ricardo. Duas palavras, muitos significados: Alguns comentários sobre a história pública no Brasil. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (org.). *História Pública no Brasil*. Sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

14 GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Limiar, aura e rememoração*: ensaios sobre Walter Benjamin. São Paulo: Editora 34, 2014, p. 220.

15 *Ibidem*.

Aproveitamos a oportunidade para conversar com os estudantes que essa capacidade de lembrar e contar histórias é característica de sociedades que não são organizadas socialmente por práticas mercantis/capitalistas. O caráter de comunidade entre vida e palavra remete às sociedades artesanais, cujos ritmos de trabalhos são lentos e inscrevem-se em uma temporalidade na qual o tempo é vivido de forma lenta, opondo-se ao trabalho no modelo de produção industrial, na qual o tempo é uma grandeza econômica.¹⁶

Indagamos se seus pais, avós ou familiares contam histórias de outros tempos para eles e percebemos que o ato de contar e ouvir histórias é muitas vezes distante da realidade dos estudantes. Em suas falas, percebemos que suas vidas estão cheias de máquinas, a comunicação prevaiente é por meio de redes sociais e mensagens no celular. Problematicamos que estamos carentes de histórias transmitidas oralmente e de sentidos coletivos.

Sabemos que os estudantes gostam de ler e os contos tradicionais oferecem elementos para refletirmos sobre as adversidades da vida cotidiana na contemporaneidade, então, na segunda aula, entregamos a eles um volume do livro de Ruth Rocha e foi-lhes dado o prazo de uma semana para a leitura da obra. Explicamos que a leitura era livre, isto é, não haveria roteiros orientadores. Compreendemos com Michel de Certeau que a leitura é uma produção do leitor,¹⁷ que não assume o lugar

do autor nem um lugar de autor. Inventa nos textos outra coisa que não aquilo que era a intenção deles [...]. Combina os seus fragmentos e cria algo não sabido [...] por sua capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significações.

Nesse sentido, entendemos que a leitura é plural e a criatividade do leitor aumenta à medida que diminui o controle de “como” deve ser lida a obra.¹⁸

Nos dias da partilha das leituras, os estudantes foram convidados a seguirem para o pátio da escola,¹⁹ onde, num

16 Cf. BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política...* Op. cit.

17 CERTEAU, Michel De. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 241.

18 *Ibidem*.

19 A escola possui dois pátios, sendo que um deles se encontra bem na saída da

grande círculo e sentados no chão, dividiram uns com os outros as leituras a respeito da Odisseia. A princípio, os estudantes não demonstraram dificuldade para compreender a epopeia de Homero. Talvez isso se deva ao fato de que o,

modus operandi de Ruth Rocha na reformulação do poema homérico tem papel fundamental na manutenção do apelo que esta história, contada originalmente há quase três mil anos, ainda possui para os jovens leitores modernos.²⁰

Acreditamos que a condição da abertura da narrativa épica, enraizada em uma longa tradição de memória oral e popular faz, após milênios, ainda despertar interesse, fascínio e encantamento nos estudantes, bem como estimula a imaginação criadora e a reflexão.²¹

Ao focalizarmos detidamente as falas dos estudantes, percebemos que o herói grego (Ulisses) não foi associado simplesmente à ideia do “invencível”, mas ao sujeito comum que enfrentou as turbulências no mar e em terra para retornar ao seio da sua família, na sua terra natal Ítaca, após a Guerra de Tróia. Se no início da conversa sobressaía a ideia da figura de Odisseu como herói, no movimento dialógico, os estudantes estabeleceram relações com suas experiências de vida., expressando problemas do cotidiano, enxergando vivermos ainda o patriarcalismo e uma sociedade conflituosa: “Odisseu parece meu tio, adora viajar e deixa a minha tia para trás”. “Eu acho que Odisseu era meio bandido, professora, saqueava cidades e assim ficava fácil para ele”.

Notamos que, ao relacionarem suas experiências²² vividas com a obra Odisseia, os estudantes enxergaram a si mesmo na relação com o outro e refletiram sobre seu cotidiano tenso

sala de aula dos estudantes, com gramado verde e árvores.

20 MIOTTI, Charlene Martins; FIGUEREDO, Flávia Amaral. As novas coordenadas de Ítaca... *Op. cit.*, p. 15.

21 Cf. BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política...* *Op. cit.*

22 Na esteira de Edward Palmer Thompson, compreendemos que os estudantes se constituem e são constituídos pelas experiências em diversas situações do cotidiano, entre os acontecimentos relacionados à família, ao lazer, à igreja, a escola, ou seja, em outros espaços não formais de educação. Os estudantes trouxeram as suas experiências de vida para o cerne do debate, mas não ficaram presos a elas. THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

e contraditório. Além de construírem aproximações com o mundo grego de Ulisses, eles puderam perceber as diferenças da organização social, política e religiosa em relação à nossa sociedade. Durante a produção de conhecimentos históricos e educacionais pela via da autoridade compartilhada,²³ ao entrecruzarmos diferentes experiências no tempo e no espaço, estimulamos a (re)significação tanto do presente quanto do passado. Assim, os questionamentos dessas experiências, na relação contraditória e ambivalente com outras práticas culturais do passado, potencializaram a reelaboração de sentidos da nossa própria existência.

Um dos desafios desse projeto educativo foi o de instigar os estudantes a se reconhecerem enquanto sujeitos históricos do seu tempo e mais do que isso, o de fazer com que pudessem imaginar, sonhar e agir no sentido de reinventar outros modos de viver no presente, para construir relações humanas mais plenas de sentido para sua existência na relação com o outro. Aliando a reflexão sobre a obra a uma metodologia de produção de conhecimentos histórico educacionais que valoriza a dimensão humana, buscamos reinventar práticas socioculturais diluidoras das dimensões espaço-temporais na contemporaneidade.²⁴

Após o término desse bloco de reflexões, os estudantes foram convidados a retornar para a sala de aula. Foram orientados a deter-se mais especificamente na trama literária em si e em suas impressões acerca dos personagens e percepções em torno do enredo, e foi proposto construírem outro final para essa história. Este movimento de reinvenção da obra auxilia a compreensão da vida em curso como uma narrativa aberta. Ao findarmos o projeto educativo, puderam compartilhar as suas narrativas que traziam outro final para a obra literária. Com essa proposta de atividade, buscávamos instigar os estudantes a perceberem que da mesma forma que é possível a reescrita dessa história, também podemos reconstruir a nossa História no presente, que o futuro não está

23 Cf. FRISCH, Michael. A história pública não é uma via de mão única. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (org.). *História Pública no Brasil*. Sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

24 Cf. BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política... Op. cit.*; GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, história e (re)invenção educacional: uma tessitura coletiva na escola pública. In: MENEZES, Maria Cristina (org.). *Educação, memória e história: possibilidades, leituras*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

pronto, dado *a priori* e esvaziado de sentido - como circula em muitas imagens disseminadas pelas redes sociais - mas que ele está aberto, à espera de que nós nos reconheçamos como sujeitos da e na História.

Considerações finais

Esse projeto educativo foi um desdobramento da experiência formativa em que participei no curso de extensão com a professora Cyntia, que despertou reflexões acerca do complexo universo do “fazer-se professor” e corroborou com a necessidade de transcender os percalços que por vezes se colocam em nosso ato de professorar.²⁵ Ao mesmo tempo, ela contribuiu para que eu repensasse a minha prática no espaço escolar. No decorrer do curso de extensão, pude perceber que de fato a formação de professores pode vir a ser um imenso campo de possibilidades, principalmente quando nos vemos enquanto sujeitos do processo educacional e produtores de conhecimentos históricos e educacionais.²⁶

Inspirada nessa formação docente, construímos o projeto educativo na escola, relacionando a trama literária de Ulisses com a Grécia Antiga. Foi desafiador desenvolvê-lo com os “olhos do presente na relação com o passado”, porque o universo grego parece distante. No entanto, percebemos que o mundo antigo possibilitou que refletíssemos questões latentes na contemporaneidade com vistas a projetar “outros” futuros no diálogo com os estudantes. Sem os enovelamentos temporais - passado, presente e futuro - os “fios” da narrativa ficariam soltos e a história sem sentido. Portanto, entrecruzamos diferentes temporalidades, espacialidades e sujeitos e rompemos com um Ensino de História baseado na História linear, factual e homogênea.

Vale ressaltar que o trabalho com a literatura no Ensino de História vai além de atos cognitivos. Acreditamos que

25 Cf. PAIM, Alison Antonio. *Memórias e experiências do fazer-se professor*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2005.

26 Cf. FRANÇA, Cyntia Simioni. *O canto da Odisseia e as narrativas docentes: dois mundos que dialogam na produção de conhecimento histórico-educacional*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

a obra literária permite experiências estéticas, capazes de ampliar sensivelmente os conhecimentos dos estudantes e entretecer múltiplos saberes (historiográficos, experienciais e pedagógicos), abarcando uma dimensão humana, ética e política. A racionalidade estética é capaz de,

reencantar práticas de produção de saberes, muitas vezes, instrumentalizadas e hierarquizadas, as quais acabam por despoetizar as relações educativas, excluindo sujeitos e saberes.²⁷

Portanto, nessa ação educativa, estudantes e professores produziram conhecimentos históricos educacionais pela via da autoridade compartilhada,²⁸ tecido por relações dialógicas, colaborativas e inventivas.²⁹ Esperamos que essa experiência tenha despertado outros sentidos para você, caro (a) leitor (a), e lhe estimulado a continuar essa História em outros projetos educacionais.

Referências:

BAKHTIN, Mikhail. *A estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. v. 1. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985. [Obras Escolhidas].

BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG/Imprensa Nacional do estado de São Paulo, 2007.

CERTEAU, Michel De. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 2012.

FRANÇA, Cyntia Simioni. *O canto da Odisseia e as narrativas docentes: dois mundos que dialogam na produção de conhecimento histórico-educacional*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

FRISCH, Michael. A história pública não é uma via de mão única. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (org.). *História Pública no Brasil*. Sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

27 GALZERANI, Maria Carolina. Saberes e Poderes na Contemporaneidade. In: SILVA, Marcos (org.). *História: Que ensino é esse?* Campinas: Papyrus, 2013, p. 249.

28 Cf. FRISCH, Michael. A história pública não é uma via de mão única... *Op. cit.*

29 Cf. THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria ou um planetário de erros...* *Op. cit.*

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, história e (re)invenção educacional: uma tessitura coletiva na escola pública. In: MENEZES, Maria Cristina (org.). *Educação, memória e história: possibilidades, leituras*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. A tessitura do conhecimento histórico e suas relações com a literatura. 4º Encontro Perspectivas do ensino de história... *Anais*, Ijuí: Unijuí, 1999.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Limiar, aura e rememoração: ensaios sobre Walter Benjamin*. São Paulo: Editora 34, 2014.

GALZERANI, Maria Carolina. Saberes e Poderes na Contemporaneidade. In: SILVA, Marcos (org.). *História: Que ensino é esse?* Campinas: Papirus, 2013.

MIOTTI, Charlene Martins; FIGUEREDO, Flávia Amaral. As novas coordenadas de Ítaca: Ruth Rocha conta a Odisseia. *Nonada: letras em revista*, v. 2, p. 12–19, 2004.

PAIM, Elison Antonio. *Memórias e experiências do fazer-se professor*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2005.

ROCHA, Ruth. *Ruth Rocha conta a Odisseia*. Ilustrações de Eduardo Rocha. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000.

SANTHIAGO, Ricardo. Duas palavras, muitos significados: Alguns comentários sobre a história pública no Brasil. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (org.). *História Pública no Brasil*. Sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar história*. 2 Ed. São Paulo: Editora Scipione, 2009.

THOMPSON, Edward Palmer. *Costumes em Comum: Tudo sobre a Cultura Popular Tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ZÉ RAMALHO E O SÉCULO XX BRASILEIRO

Bruce Souza Pontes
Luciano Magela Roza

Apresentação

A obra do paraibano Zé Ramalho, um dos mais enigmáticos personagens da música popular produzida no Brasil contemporâneo,¹ apesar de apresentar um amplo conjunto de temáticas que dialogam com aspectos da vida política e social brasileira, especialmente localizadas na segunda metade do século XX, não ganhou grande destaque como recurso didático para a compreensão da História brasileira em contexto escolar. Partindo dessa assertiva, buscamos reconsiderar a possibilidade da apropriação didática da obra do compositor em destaque como uma possibilidade de problematizar alguns temas da História republicana brasileira, tratados como conteúdo curricular no Ensino Médio.

A produção musical do compositor paraibano, nascido em 1949, é formada por um amplo conjunto de músicas fortemente marcadas pela herança cultural nordestina (uma das referências da musicalidade do cantor), letras com temáticas enigmáticas, místicas e proféticas, assim como pela fusão estética entre as músicas pop e nordestina em sua diversidade rítmica. Além disso, a própria biografia de Zé Ramalho pode ser considerada como representativa de certas experiências históricas em circulação no contexto de produção de sua obra.

Este capítulo tem como objetivo apresentar e fazer alguns apontamentos sobre uma atividade que teve como foco trabalhar com estudantes do terceiro ano do Ensino Médio alguns fragmentos da vida e da obra de Zé Ramalho e, por meio destes, problematizar a apropriação da música como recurso didático para o Ensino de História.

1 Cf. KOLIVER, Henri. *Zé Ramalho: o poeta dos abismos*. São Paulo: Aldeia Editora, 2013.

A apropriação pedagógica da música no ensino-aprendizagem da História escolar relaciona-se a fatores como o lugar ocupado pela música na cultura histórica nacional e a acessibilidade desse artefato cultural,² assim com a busca de renovação das estratégias didáticas e metodologias acerca da aprendizagem histórica em contexto de escolarização.³ Segundo Hermeto,

na cultura brasileira, a canção popular é arte, diversão, fruição, produto de mercado e, por tudo isso, uma referência cultural bastante presente no dia a dia. Produzida pelo homem e por ele (re)apropriada cotidianamente, objeto multifacetado e polissêmico, é elemento importante na constituição da cultura histórica dos sujeitos. Construtora e veiculadora de representações sociais, apresenta um rol enorme de possibilidades de usos e interpretações.⁴

A experiência relatada ocorreu em turmas do terceiro ano do Ensino Médio da Escola Estadual João Ramos Filho (Mariana-MG), e foi desenvolvida pelo professor Bruce Souza Pontes com a participação da professora Isânia Das Graças Silva Santos e de estudantes do curso de licenciatura em História da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), participantes do PIBID – História.

A proposta de trabalhar com o cantor e compositor em destaque, considerando o recorte temporal de sua obra, deve-se ao fato do conteúdo curricular que tem como foco a História brasileira do século XX estar localizado no terceiro ano do Ensino Médio nas escolas da rede pública em Minas Gerais. De forma mais assertiva, os elementos selecionados da vida e obra de Zé Ramalho buscaram auxiliar a compreensão histórica sobre as temáticas da História do Brasil no século XX, tais como o misticismo e o catolicismo popular do sertão nordestino; a interiorização do Brasil pela atividade pecuária; o Coronelismo na Primeira República; a Industrialização do Centro-Sul

2 Cf. NAPOLITANO, Marcos. *História e música*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002; HERMETO, Miriam. *Canção popular brasileira e ensino de história*: palavras, sons e tantos sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

3 Cf. ABUD, Kátia Maria. Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história. Ensino de história: novos horizontes. *Cadernos do Cedex*, Campinas, v. 25, n. 67, set./dez. 2005.

4 HERMETO, Miriam. *Canção popular brasileira e ensino de história... Op. cit.*, p. 12.

e as migrações regionais a partir da Era Vargas; a censura, o autoritarismo e as torturas no Regime Militar Brasileiro.

Por fim, é importante ressaltar que a atividade relatada aqui relaciona-se com o *Projeto História e Música Popular*. Trata-se de uma iniciativa do PIBID – História/UFOP, sob a supervisão do professor Bruce Souza Pontes. O trabalho de investigação do cancionário de Zé Ramalho foi uma atividade introdutória ao projeto.

Plano de aula		
Escola	Escola Estadual João Ramos Filho (Mariana-MG).	
Professor responsável pela aula	Bruce Pontes.	
Professor parceiro	Luciano Magela Roza.	
Público interlocutor	3º ano do Ensino Médio; Estudantes do curso de História (Licenciatura) atuantes no subprojeto PIBID – HISTÓRIA (UFOP).	
Tema	O século XX na vida e obra de Zé Ramalho.	
Conteúdo amplo	Século XX; História do Brasil; Música Popular.	
Conteúdos específicos	O misticismo e o catolicismo popular do sertão nordestino; A interiorização do Brasil pela atividade pecuária; O Coronelismo na Primeira República; A Industrialização do Centro-Sul e as migrações regionais a partir da Era Vargas; A censura, o autoritarismo e as torturas no Regime Militar Brasileiro.	
Objetivo geral	Apresentar a música popular como uma potencial fonte para a compreensão da formação histórica e cultural brasileira, tendo como foco algumas canções de Zé Ramalho.	
Recursos didáticos	Projetor e caixas de som para exibição dos clipes, texto impresso com a letra das canções, quadro e giz para explicações pontuais.	
Tempo total	2 horas-aula (1 hora e 40 minutos).	
Cidade/data	Mariana, 07/10/2019.	
Partes da atividade/tempo	Metodologia	Objetivos Específicos
Parte 1: Apresentação contextualizada da vida e da obra de Zé Ramalho.(20 minutos)	Aula expositiva ministrada pelo professor mediador, com foco no contexto histórico em que se insere a vida e a obra do autor.	Identificar possíveis relações entre os traços biográficos, a produção artística em destaque e eventos e processos históricos localizados no Brasil contemporâneo. Contextualizar historicamente a vida e a obra do compositor.

Parte 2: Exibição dos cliques no projetor multimídia. (20 minutos)	Exibição de um conjunto de canções com o uso de projetor multimídia, acompanhada da leitura das letras das músicas apresentadas.	Experimentar a música como momento de fruição estética. Perceber a canção como fonte para a compreensão histórica.
Parte 3: Debate coletivo mediado pelo professor. (20 minutos)	Debate e socialização das percepções, análises e correlações feitas pelos estudantes sobre o que foi visto e ouvido durante a reprodução do vídeo e as possíveis relações de tais temas com o conteúdo de História do Brasil, estudado em sala ao longo do ano.	Exercitar habilidades voltadas para discussão, socialização oral das ideias e promoção de sínteses a partir do debate.
Parte 4: Atividade avaliativa de redação (40 minutos)	Produção de texto dissertativo individual, que tenha como tema “História e Música Popular Brasileira”, tomando como ponto de partida o que foi explicado, assistido e debatido em sala.	Verificar a apreensão dos estudantes acerca das temáticas desenvolvidas. Sistematizar as reflexões em um texto dissertativo.

Desenvolvimento da aula

A aula foi planejada considerando quatro momentos para sua realização. Desta forma, a atividade foi assim programada: A) Apresentação contextualizada da vida e da obra de Zé Ramalho; B) Exibição de videoclipes do compositor; C) Debate coletivo mediado pelo professor; e D) Atividade avaliativa.

A primeira etapa foi desenvolvida em aproximadamente 20 minutos e buscou apresentar, por meio de aula expositiva, alguns elementos da vida e da obra de Zé Ramalho, articulados com o contexto de produção das músicas destacadas, assim como os contextos históricos que são evidenciados nas letras das canções. Contudo, observamos que, apesar do prescrito no planejamento da aula voltar-se prioritariamente para a apresentação da vida e da obra de Zé Ramalho, o momento foi apropriado e ressignificado por parte dos estudantes. Esse movimento explicita a faceta colaborativa da atribuição

de sentidos na construção de conhecimentos históricos no ambiente escolar, ou seja, o sentido da História escolar faz-se na interação e na partilha entre os sujeitos, ultrapassando as intenções formativas prescritas pelo professor no planejamento de suas atividades docentes.

Os estudantes aproveitaram o momento para interagirem com a exposição realizada, fazendo uma espécie de revisitação de temas já estudados pelos mesmos ao longo do ano letivo, tais como coronelismo da Primeira República, a industrialização da Era Vargas e o fluxo migratório em direção ao Centro-sul, o autoritarismo e a tortura no Regime Militar Brasileiro, dentre outros. A maioria dos alunos demonstrou bom conhecimento dos temas tratados e, portanto, nos coube apenas enquadrá-los como contexto histórico, como pano de fundo para a biografia e a obra de Zé Ramalho.

É importante ressaltar também como a aula proposta acabou por proporcionar a rememoração de diferentes conteúdos curriculares em diversas temporalidades, não só a relacionada ao contexto de produção do compositor.

Finda a parte inicial da aula, partimos para a audição das cinco canções selecionadas para o segundo momento da nossa atividade, sendo elas as seguintes composições: “Avôhai”, “Chão de Giz”, “Vila do Sossego”, “Eternas Ondas” e “Admirável Gado Novo”.

Além de assistirem aos vídeos de cada uma das canções, os estudantes acompanharam a execução das mesmas por um folheto impresso com as letras dessas canções. Nesta parte, constatamos que a maioria dos estudantes desconhecia as canções apresentadas, assim como, alguns deles, o próprio Zé Ramalho. Porém, a quase a totalidade dos alunos gostou muito das músicas e das letras apresentadas, sobretudo em razão de conseguirem agora compreender o contexto histórico e biográfico das canções, o que potencializou a passagem para o terceiro momento da aula.

O debate foi organizado dispondo as carteiras em forma circular na sala de aula, de modo que todos os alunos pudessem se observar diretamente durante esta dinâmica, tendo o

professor apenas o papel de mediador. O desafio principal foi fazer com que as etapas 1 e 2 da aula se interligassem ao longo do debate, trazendo o contexto histórico para questões que só tratavam das músicas em si e, por outro lado, remetendo ao conteúdo das canções perguntas que só diziam respeito a eventos históricos isolados. Em suma, foi uma tentativa de explorar as possibilidades de utilização da música de Zé Ramalho como recurso para compreensão de aspectos da experiência republicana brasileira, sem, contudo, perder a perspectiva da fruição estética vivenciada durante a audição das canções.

Assim, durante o debate foram identificados e problematizados sujeitos históricos representados pelas figuras do “vaqueiro” e do “coronel” do sertão, tipos recorrentes nas músicas do autor, que remetem ao povoamento do sertão nordestino a partir da atividade pecuária e à formação de uma estrutura de poder baseada no “coronelismo,” elementos que caracterizam toda a Primeira República brasileira.

Outra temática evidenciada foi a industrialização e o crescimento do operariado urbano a partir da Era Vargas, diretamente relacionados à onda migratória que trouxe milhares de sertanejos do nordeste para as metrópoles do centro-sul, tema muito presente nas canções de Zé Ramalho e vivenciado pelo próprio compositor ao migrar nos anos de 1970 da Paraíba para o Rio de Janeiro.

A experiência traumática da ditadura militar brasileira, período de auge criativo de Zé Ramalho, também foi um dos temas evidenciados na discussão, assim como a crítica social capitaneada pelo compositor ao tratar das diversas lutas, revoltas e movimentos sociais presentes na memória social brasileira, em diversos recortes temporais como uma espécie de reação à “vida de gado” imposta às camadas populares por elementos da elite opressora, racista e misógina que se perpetua no poder por séculos.

A referência a outras músicas e autores a partir da interlocução “tema-contexto histórico” foi outro aspecto recorrente durante o debate. A “intertextualidade” ocorreu em diferentes momentos. Assim, outras referências musicais

como Racionais MCs, Chico Buarque, etc. foram memoradas como exemplos de produção musical potente para o auxílio na compreensão histórica de diferentes experiências coletivas que ocorreram e ainda ocorrem na vida republicana brasileira.

O debate demonstrou um relativo interesse nos estudantes por aprender História por meio de propostas metodológicas mais interativas e abertas ao diálogo, ao dialogismo, à fruição estética e à ludicidade, sem, contudo, ocorrer o abandono da necessidade de se avançar no desenvolvimento da cultura escrita, tal como ocorreu na parte final da aula.

O momento final da aula foi a proposição de texto dissertativo individual, com o tema “História e Música Popular Brasileira”. O texto deveria ter como ponto de partida as questões que foram discutidas durante a aula.

Os objetivos desta parte da atividade eram diagnosticar a efetiva assimilação do conteúdo trabalhado durante as etapas anteriores e incentivar os estudantes à produção de texto escrito, especialmente considerando-se que parte substantiva dos estudantes que participaram da atividade estavam se preparando para participar do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Conclusão

Chegamos ao fim do percurso proposto. Gostaríamos de resgatar algumas questões que percebemos como fundamentais no e para o trabalho realizado.

A primeira delas é a dimensão estética em torno do ensino-aprendizagem da História escolar. A urgência da demanda do lúdico e da fruição estética aparenta ser um rico manancial para o deslocamento do Ensino de História hegemonicamente organizado em uma esfera de cognição racional e grafocêntrica, na qual o ensino sobrepõe-se ao aprendizado, especialmente no que tange a percepção e a sensibilidade, lugares da construção de conhecimento relegados ao não-saber. Muito embora esse não seja objetivo deste relato, percebemos que há um progressivo distanciamento da perspectiva lúdica com o avanço das etapas da escolarização básica, uma vez que a ludicidade apresenta-se

como um aspecto central da Educação Infantil e do primeiro seguimento do Ensino Fundamental, tornando-se cada vez mais rarefeita nos anos finais do fundamental e durante o Ensino Médio. Assim, diante de seu quase esquecimento, o lúdico e a fruição podem ser encarados como uma necessária e constante presença.

A segunda questão relaciona-se à apropriação da canção no ensino-aprendizagem da História escolar, como recurso didático para rememoração e a fixação de conteúdos. Percebemos que, mesmo que uma determinada música não tenha sido trabalhada em momento anterior do currículo desenvolvido no decorrer do ano, uma canção pode ser interrogada em oportunidade posterior, possibilitando a rememoração de um acontecimento histórico ou de uma conjuntura, assim como de sujeitos históricos evidenciados em outros momentos. Exemplos neste sentido foram verificados na sala de aula através da obra de Zé Ramalho, quando tal produção musical possibilitava a articulação de importantes conceitos e experiências históricas como o misticismo sertanejo, reminiscências e representações do “sebastianismo” na cultura popular nordestina e nos movimentos messiânicos do interior do Brasil, o coronelismo e o voto de cabresto que sustentaram as relações de poder na Primeira República, o êxodo rural da população sertaneja e sua vida marginal nas grandes cidades do centro-sul, a barbárie do regime militar expressa na tortura e morte dos opositores, dentre muitos outros.

Por fim, a atividade possibilitou a reafirmação de que a construção de conhecimentos no contexto da História escolar ocorre de forma compartilhada e colaborativa. Assim, os sentidos da experiência histórica estudada se criam no diálogo com os currículos prescritos, a proposição e ação docente, o protagonismo estudantil e os elementos e artefatos da cultura histórica disponíveis e inteligíveis em cada momento, não aprisionados nos pressupostos de uma disciplina de referência, mas em um diálogo não-hierarquizado com a mesma, dentre vários outros diálogos, possibilitando a ampliação dos horizontes de leitura histórica de mundo dos estudantes.

Referências:

ABUD, Kátia Maria. Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história. Ensino de história: novos horizontes. *Cadernos do Cedes*, Campinas, v. 25, n. 67, set./dez. 2005.

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

KOLIVER, Henri. *Zé Ramalho: o poeta dos abismos*. São Paulo: Aldeia Editora, 2013.

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

Parte II
A aula como ação e reflexão (Praxis)

CONECTANDO TEMPOS: SOBRE SENSIBILIDADES E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO NAS AULAS DE HISTÓRIA

Fabiana Rodrigues de Almeida

Sonia Regina Miranda

É sempre com nossas experiências cotidianas que, para diferenciá-las, ali onde deve ser, damos em última análise os elementos que nos servem para reconstituir o passado. A educação da sensibilidade histórica nem sempre está em causa. Acontece que, num determinado momento, o conhecimento do presente tem ainda uma maior importância do que a inteligência do passado.

Marc Bloch

Já faz quase cem anos que Marc Bloch, em sua *Apologia ao trabalho do historiador*,¹ nos inspira e nos convoca em relação ao essencial de nosso ofício, tanto na escola, quanto fora dela: a construção de um trabalho de educação da sensibilidade histórica, no interior do qual jovens compreendam que nossa condição humana é derivada de nossa condição histórica. Um movimento subsequente decorre dessa primeira compreensão: o estabelecimento de uma atitude ativa diante da produção de conhecimento, na qual a relação artificial com informações estéreis e inócuas do passado deixe de exercer um papel de centralidade no trabalho escolar. Esse projeto intelectual - que articulou a tarefa epistemológica central daquele autor em tempos obscuros e sombrios, a ponto de sua vida e sua obra terem sido interrompidas pela Gestapo em uma brutal perseguição ideológica - segue sendo um desafio central para nós professores e profissionais da História, em tempos presentes nos quais novos obscurantismos e novas restrições à sociedade democrática parecem ter se deflagrado novamente, como um caminho que cobra de nós enfrentamento teórico, clareza metodológica e atitudes de resistência cotidianas.

1 Cf. LE GOFF, Jacques. Prefácio. In: BLOCH, Marc. *Introdução à História*. Mem Martins, Europa América, 1997.

Partindo dessa inspiração, reconhecemos que dentre os inúmeros desafios que atravessam a rotina e o fazer cotidianos do professor de História, o que se manifesta de modo mais contínuo e longitudinal à carreira docente é aquele que implica na produção de sentido quanto ao estudo de algo recortado a partir do tempo passado, cuja cognoscibilidade atravessa simultaneamente muitos sujeitos, no interior de constelações que se revelam e se reatualizam em cada sala de aula e em cada tempo presente. É precisamente nesse ponto que reside o original, único e irrepetível no cotidiano da sala de aula. Permanentemente, o professor de História se sentirá afetado por esse pêndulo entre passado e presente, que se reorganiza indefinidamente no espaço da sala de aula e faz da docência algo próximo do universo da composição, transformando cada professor em um artífice. Sempre nos afetaremos pelo delicado trabalho de levar nossos jovens e crianças a se perguntarem acerca da relevância e valor de algo atinente à outra temporalidade, distinta daquela que pauta nossa vida no tempo presente, a mesma na qual se situa e se ancora o momento particular da construção de conhecimento. Sempre essa mesma situação se repetirá, continuamente, a cada novo presente. Sempre ensinaremos conteúdos históricos passíveis de repetição, e assim, essa ação será sempre nova, construída sob uma âncora temporal permanentemente renovada, e desse modo, sobre constelações escolares singulares. Sempre seremos, assim, artífices diante de um cotidiano envolvo em inúmeras miudezas aparentemente insignificantes, porém eivadas de potencialidade diante do desafio da cognição. Comungamos, assim, com Jorge Larrosa com relação à proposta de “pensar a experiência não a partir da distinção entre o sujeito e o objeto, mas a partir do estar-no-mundo como primeira unidade existencial”,² que faz com que o vivido vá se entrelaçando à vida e forme o sedimento através do qual o mundo é olhado.

Ao tomarmos por referência a dimensão construtiva própria da sala de aula, poderíamos começar perguntando, afinal de contas, por que - e para que - estudar temporalidades tão abissais na relação de distância quanto à duração e ao tempo

2 LARROSA, Jorge. *Esperando não se saber o quê: sobre o ofício de professor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 21.

vivido que, segundo Walter Benjamin,³ corresponde a “cada agora que é o agora de uma determinada cognoscibilidade”.⁴ Que relações de aprendizagem e elaborações conceituais podem ser disparadas a partir da conexão entre o recorte do tempo passado - preferencialmente aquele recorte tipificado nos livros e materiais didáticos - e o tempo presente, no qual a vida se estabelece a partir de um contínuo temporal, acelerado pelas mudanças agenciadas pelo consumo das tecnologias de informação e comunicação? Pensando de outro modo: qual o lugar das múltiplas temporalidades na aula de História e como enfrentar o tema do interesse do estudante em face daquilo que aparentemente poderia se esgotar num encontro informativo volátil? Poderia esse traço volátil e etéreo, próprio da informação obtida de um recorte do passado, se converter em componente central do processo de relação com o saber?

Tendo o olhar ancorado sobre esse conjunto de questões, pretendemos nos deslizar por esse texto, que traz para o público leitor uma experiência singular de sala de aula em sua potência criadora. Ao mesmo tempo, esperamos que essa experiência se espalhe a partir de nossas vozes sob uma capa inspiradora para outros professores e outras salas de aula quanto ao potencial de produção de conhecimento inerente a cada sala de aula e às suas múltiplas constelações. Acima de tudo, escrevemos a partir de uma profissão de fé: a clareza de que a sala de aula, em seu movimento criativo e inesperado, engendra continuamente o acontecimento singular, irrepitível, preenche de potência criadora. Nossa escolha temática se deu, portanto, a partir de um desses inúmeros acontecimentos que ganharam status de evento escolar memorável.

Partimos da consideração preliminar de que, quando pensamos na aula de História e nos processos de construção conceitual que se operam no interior desse espaço de aprendizagem, não há dimensão mais abstrata do que o tempo passado. Não se pega o tempo, não se segura o tempo e não se pode acessar nenhum dispositivo como uma máquina do

3 Cf. BENJAMIN, Walter. Tópico N, Teoria do conhecimento, teoria do Progresso. In: BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Belo Horizonte: UFMG/ São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

4 *Ibidem*, p. 504 et seq.

tempo que nos conduza a um passeio pelo tempo passado. Tampouco a dimensão de materialidade, própria do acesso a recortes do passado por meio de fontes históricas, se transforma significativamente em face dessa dimensão abstrata do passado, uma vez que a materialidade das fontes nos chega, na escola, mediada pelos recursos didáticos que perpetuam determinadas temáticas recortadas como expressão dos currículos e de uma cultura histórica comum. Assim, nada assegura, *a priori*, que a presença das fontes garanta, por si só, a passagem da experiência humana no tempo da abstração à concretude, o que implica em dizer que também o trabalho com as fontes na escola acarreta na construção de uma dada relação com o saber. Tomamos aqui a referência de Bernard Charlot quanto ao fato de que

não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com relações internas, não há saber senão produzido em uma confrontação interpessoal. Em outras palavras, a ideia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo, de relação desse sujeito com os outros, que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber.⁵

A experiência mais recente desenvolvida com os estudantes do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF, que foi coroada no diálogo com os jovens professores em formação no curso de Licenciatura em História da UFJF, exemplifica bem tais desafios do saber histórico escolar. Em 2018, trabalhando com três turmas dos 6º anos, estabelecemos como fio condutor para o Ensino de História os sentidos produzidos a partir das fontes históricas no qual o historiador desenvolve um trabalho semelhante ao do detetive, buscando pistas através das marcas deixadas no tempo. Partimos da compreensão de que o 6º ano é um momento escolar central para o trabalho de introdução ao estudo da História. Buscamos então trabalhar com os estudantes como se dá a escrita da História e a importância das fontes como pistas de onde parte qualquer investigação.

Um primeiro exercício de encontro com esse universo particular de saber foi apresentar nossas singularidades a partir

5 CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000, p. 60.

de nossos próprios objetos e, nesse sentido, os estudantes foram convidados a trazerem para a sala de aula objetos que pudessem comunicar algo de suas histórias e experiências familiares. O trabalho se iniciou a partir da provocação do olhar para os nossos próprios rastros no tempo presente, aquilo que guardamos e que pode servir de indícios sobre nós e nossas experiências. Uma pergunta central disparou a introdução a essa unidade didática: “o que tal objeto pode nos dizer sobre cada estudante?” Emergiram, na dinâmica de cada sala de aula, seleções diversas: camisa de time de futebol, sapatilha de balé, terço, touca de lã... até sacola de supermercado em Manaus! Assim, entendemos que o objeto sozinho não seria capaz de dizer exatamente sobre cada um de nós e nossas intenções, uma vez que a inteligibilidade dos objetos só se tornava factível na medida em que uma dada narrativa era trazida em torno dos mesmos, a partir da experiência partilhada entre os estudantes. É crucial ao exercício de produção de conhecimento histórico levantar perguntas, aguçar os sentidos e localizar os objetos em sua especificidade, de modo a produzir uma atitude explicativa em torno de cada um deles. Naquela sala de aula, essa atividade se converteu em um ponto de partida essencial para levar os estudantes a compreenderem a complexidade que envolve a escrita da História, suas lacunas e silêncios. Somente a partir desse ponto que o trabalho didático se abriu, então, ao encontro com outros sujeitos, de outros tempos, pensados também a partir de suas marcas deixadas no tempo e, no caso, recolhidas e selecionadas por nós no tempo presente.

Diante do desafio de dilatação temporal proposto na programação da escola, especificamente para aquele ano escolar - que envolve milênios como o estudo do paleolítico - nossa proposta era também compreender tais grupos a partir dos seus indícios e da produção de hipóteses, disparadas pelos elementos mediadores trazidos pelo livro didático. A esse respeito, é preciso destacar que nem sempre o conhecimento histórico é trabalhado nos livros didáticos como um conhecimento provisório, aberto à críticas e à novas problematizações. Foi contrariando uma forma de olhar a História como dado fechado sobre o passado que um complexo projeto escolar nasceu. Nossa aposta epistemológica essencial manteve-se atrelada à provocação central de Marc

Bloch de que,

todo o livro de História digno desse nome deveria incluir um capítulo ou, se quiserem, inserida nos pontos capitais do discurso, uma série de parágrafos que se intitularia mais ou menos: como pude apurar o que vou dizer? Estou persuadido de que, ao tomarem conhecimento de tais confissões, até os leitores que não são do ofício experimentariam um verdadeiro prazer intelectual. O espetáculo da investigação, com seus sucessos e revezes, raramente enfastia. A coisa passada é que provoca frieza e tédio.⁶

Acreditar nisso faz, sobretudo, brotar do livro didático aquilo que ele pode, necessariamente, não conter. Engendra invenções centrais ao processo de conversão da sala de aula em espaço de construção de conhecimento.

Estudando os primeiros agrupamentos humanos em uma das turmas dos 6º anos, um estudante se deparou com a figura de uma pintura rupestre entre as páginas do livro didático que trabalhávamos. A imagem vinha acompanhada de um pequeno parágrafo explicando o que era aquela pintura em uma seção separada do texto central, que era dedicado à discussão sobre a descoberta do fogo. Diante daquela representação, com uma explicação sucinta, ele criticou em voz alta “que desenho ridículo! Não dá pra entender nada!”, o que foi acompanhado pelos colegas, aos risos. O que poderia se converter em um evento silenciado e descartado no cotidiano da sala de aula deflagrou-se ali no acontecimento disparador na sala de aula, no grande mote para desenvolver um trabalho já em curso acerca das técnicas e tecnologias. Um pequeno desvio diante do planejamento deslocaria o foco didático do eixo “formas de produzir” para os “modos de se expressar”. Assim, aquilo que um livro didático trazia apenas como informação foi convertido em fonte para construir conhecimento sobre outros tempos e outros tipos de comunicação.

O estranhamento em relação às experiências do passado muitas vezes vem carregado de julgamentos e desvalorização, sobretudo quando assumimos uma narrativa genético-evolutiva da História. Desta maneira, o papel do Ensino de História está para além da explicação técnica acerca da pintura rupestre, mas

6 BLOCH, Marc. *Introdução à História*. Lisboa: Europa América, 1997, p. 118.

envolve a educação de um modo de olhar para as experiências humanas em diferentes tempos. Perguntas envolvendo “quem somos” e “quem são os outros” se tornam um dos fundamentos do saber histórico escolar, na medida em que necessitamos dos sentidos de orientação.⁷

Alguns julgamentos sobre os registros do paleolítico, sobretudo a ideia de uma “pré-História”, nos levaram a desenvolver perguntas sobre a nossa própria condição temporal: como se dão nossos registros nos dias atuais? Como nos comunicamos e por quais veículos? Nossos registros também são capazes de resistir à passagem do tempo? Partir das questões do presente vai ao encontro do “método regressivo” proposto por Marc Bloch,⁸ pois é deste lugar que construímos nossa inteligibilidade sobre a fonte e o fenômeno observado. Buscamos então mapear quais registros estampamos na cidade, sua finalidade e seu tempo de duração. Os estudantes apareceram com muitas imagens de propagandas, regras de trânsito, grafites, monumentos... e discutimos os sentidos mobilizados por cada um.

Em seguida, começamos a pensar sobre nossas formas de registros e comunicação. Entre várias respostas possíveis, nas três turmas do 6º ano, os *emojis* foram assumidos pelos estudantes como ideogramas do tempo presente. Propusemos então um desafio aos estudantes: eles deveriam se comunicar somente através de *emojis*, informando “o que está acontecendo no mundo em 2018?”. Todos ficaram animados com aquele desafio *sui generis* para sala de aula e trocavam ideias entre si de por onde começar! A atividade mobilizou os estudantes e professores de português e artes, que muitas vezes eram interpelados em suas aulas quanto ao aprimoramento de tais produções. O celular se tornou objeto de pesquisa durante a aula de História e havia certa empolgação por parte dos estudantes na utilização de um suporte tecnológico tão censurado durante as aulas. Para aqueles estudantes que não possuíam esse recurso, o jeito foi desbloquear e disponibilizar o celular da professora para a pesquisa. Ali se deu um dos momentos mais marcantes

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

8 Cf. BLOCH, Marc. *Introdução à História... Op. cit.*

do projeto, a construção de um elo de confiança, respeito e amizade entre professor e estudante. Cada um que terminava de utilizar o celular passava para outro, avisando que já havia concluído a pesquisa que precisava, e assim, passando de mão em mão, nenhum dos aplicativos foi alterado, nenhuma das conversas pessoais foram abertas, tampouco nenhuma foto bisbilhotada. Tudo fluiu de maneira surpreendente! Aquela divisão inicialmente mostrada no livro didático quanto à “pré-História” e “História”, determinada pelo nascimento da escrita, já não fazia mais sentido, na medida em que os estudantes percebiam que as novas linguagens davam conta de revelar nossas experiências.

No dia marcado para a entrega dos textos, fizemos uma grande roda para compartilharmos nossos desenhos. Os autores não podiam dizer nada, apenas apresentar sua produção. Cabia aos colegas que assistiam à apresentação dos demais decodificar aquelas imagens e buscar possíveis sentidos nas “fontes”. Assim fizemos com cada texto e percebemos que a maior parte conseguiu cumprir seu papel comunicativo. Em alguns casos, nós tivemos certa dificuldade de interpretar os textos e foi necessário fazer muitas perguntas à fonte. As mensagens eram muitas: a prisão do ex-presidente Lula; o movimento LBGT; o consumo e a degradação do meio ambiente; o uso da internet; as práticas de suicídio; a operação lava-jato; a corrupção; o assassinato de Marielle Franco; a violência no Rio de Janeiro; a Copa do mundo; a guerra na Síria; os refugiados no tempo presente; a epidemia de dengue, entre outros. A sofisticação na escolha dos temas levantados nos surpreendia e convidava a cada um de nós a refletir e dialogar sobre os mesmos. Cada desenho produzido era um convite e pensar sobre nosso tempo.



Imagem 1: Desenho de Gaia, 6º B, 2018. Fonte: Acervo pessoal.



Imagem 2: Desenho de Laura e Luisa, 6º A, 2018. Fonte: Acervo pessoal.



Imagem 3: Desenho de Isabel e Beatriz, 6º B, 2018. Fonte: Acervo pessoal.



Imagem 4: Desenho de Leticia, 6º C, 2018. Fonte: Acervo pessoal.

Foi então que surgiram entre os estudantes questões acerca da longevidade das pinturas rupestres. Muitos estudantes se deram conta que talvez suas produções não durassem muito tempo e que ali se deflagrava um desafio, ancorado num desejo de perpetuação. Nosso trabalho reflexivo foi descobrir há quanto tempo aproximadamente aquele “desenho ridículo” existia. De posse dessa informação, colocamos numa escala comparativa quanto tempo aquelas marcas presentes na cidade de Juiz de Fora resistem à passagem do tempo. Assustados diante da preservação das imagens antigas em relação aos revestimentos já descascados na cidade, várias perguntas surgiram: “como as pinturas rupestres existem até hoje?”; “como eram pintadas?”; “por que as nossas tintas duram pouco?”. O sentimento de estar diante de algo ridículo aos poucos ia mudando, sobretudo aquele sentimento de que a sociedade está em constante evolução e de que nossa geração seria superior às anteriores. Da mesma forma, ia se desfazendo nos estudantes a ideia de tecnologia como algo exclusivo de nosso tempo.

Certos dos usos dos *emojis* no presente - “usamos para dizer como estamos sentindo”, “usamos para nos divertir”, “usamos para fazer amizade” e etc. - outras perguntas foram levantadas sobre os sentidos dos registros no passado. A resposta não parecia tão óbvia como aquelas atribuídas aos *emojis*. Afinal, “por que no paleolítico os homens desenhavam?”. De uma coisa estávamos certos, se somos tão distantes temporalmente, algo nos aproxima, somos humanos!

Aos poucos, foi se forjando, frente à mediação didática construída no trabalho em face do dialogismo disparado no interior da sala de aula, a compreensão de que o desenho, então, pode ser entendido como um signo, uma forma de comunicação entre os seres humanas, cuja decodificação é própria de cada tempo e de cada sociedade. Nosso segundo desafio então passou a ser o de tentar entender o que aqueles homens do passado queriam dizer com seus desenhos. Até que um estudante lamentou o fato de não dominarem a escrita, pois certamente seria mais fácil a decodificação daquelas imagens. De fato, seria, se nós soubéssemos as chaves de

leituras, senão o mistério permaneceria. Na cabeça de alguns estudantes, a escrita seria a forma de expressão mais fácil, contudo, não conseguiam entender que a distância geracional e as variações linguísticas tornariam o entendimento difícil. Sobre a máxima aparente para aqueles jovens de que desenho é desenho em qualquer lugar, a dúvida já havia se constituído como instrumento epistêmico a serviço da construção do conhecimento. Eles já não estavam mais certos disso. Aos poucos, eles iam percebendo que cada tempo produz suas representações peculiares e que as mesmas se transformam com o passar do tempo.

Era chegada a hora então dos estudantes buscarem desvendar o que os homens e as mulheres do paleolítico poderiam ter desejado dizer através das pinturas. Assim, várias gravuras foram distribuídas em grupos - o que se dispunha no livro didático oficial há muito tinha perdido sua possibilidade de sustentação do trabalho pedagógico - e os alunos começaram a levantar hipóteses sobre aquilo que viam:



Imagem 5: ENSINAR História. Pré-História do Brasil (parte 3): Seridó (RN) e Ingá (PB). Pintura rupestre de Seridó. Disponível em: <https://ensinarhistoriajoelza.com.br/pre-historia-parte-3-serido-e-inga/>. Acesso: 30 out. 2019.

“Achamos que o animal poderia ser um bisão ou um veado; Achamos também que poderia ser um ritual, ou um sacrifício para um deus próximo (como uma oferenda); Planejando uma caça ao animal feroz; Estavam usando lanças e tochas contra um animal inimigo, eles estavam fugindo e atacando ao mesmo tempo, por que na imagem parece que o animal conseguiu se defender; Os homens se juntaram de vários clãs.” (6º B - Gaia, Heitor, Alan, Gabriel e Valentina)



Imagem 6: MOÇAMBIQUE para todos. Pintura rupestre de Mecubúri. Disponível em: https://macua.blogs.com/moambique_para_todos/2013/09/descoberta-de-pinturas-rupestres-atrai-curiosos-a-mecub%C3%BAri.html. Acesso: 30 out. 2019.

“Para nós, parece uma luta porque eles estão com uma lança, ou planejando meio que uma guerra, ou treinando. Tem uma pessoa na imagem que deve estar morta ou se arrastando para matar algum inimigo. E também há uma ‘cruz,’ que parece indicar uma direção, como uma rosa dos ventos ou algo do tipo. Se observar bem da para ver algo que parece um animal ou coisa do tipo”. (6º C – Camila, Clara, German, Gustavo, André e Laura).

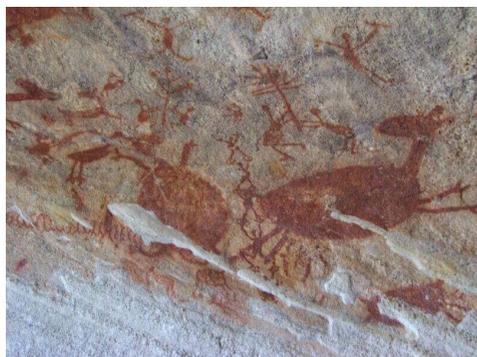


Imagem 7: TODA MATÉRIA. Arte Rupestre. Pintura rupestre da Toca do Pajaú. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/arte-rupestre/>. Acesso: 30 out. 2019.

“Nós analisamos e chegamos a uma conclusão, observamos que está desenhado um animal, e em volta dele está um grupo de pessoas atrás dele, e talvez essas pessoas estejam atrás dele por alimento e proteção do grupo, mas ainda não identificamos o animal, só podemos dizer aqui: Para os seres humanos sobreviverem, teve que caçar, para conseguirem alimentos e proteção.” (6º A – Lavínia, Gabriel Marques, Enzo, Marcus, Gian e Ana Clara)

Ao sintetizarem para apresentar para os demais grupos suas gravuras, os estudantes afirmavam que não dava para saber exatamente o sentido daqueles desenhos, eram apenas suposições a partir do que tinham em mãos. Essa clareza acerca da historicidade da fonte e da relatividade de suas hipóteses diz de uma formação sólida de consciência histórica de cada um e cada uma diante da passagem do tempo. Rösen afirma que o homem só pode agir no mundo se o souber interpretar e interpretar a si mesmo.⁹ Desta forma, o nosso agir no mundo

⁹ Cf. RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

deixa de ser e estar sujeito à ação do outro e passa a encontrar sentidos reais acerca das nossas intenções.

As lacunas percebidas no encontro com as pinturas rupestres levaram os estudantes a projetar situações futuras, como: “se estes desenhos fossem guardados, será que também as pessoas do futuro entenderiam o que nós tentamos dizer?” Foi então que surgiu a ideia de guardarmos nossos desenhos para a posteridade, para que outras pessoas, em outros tempos, tentassem adivinhar nossas mensagens sobre o tempo atual. Assim, poderíamos saber se nossa forma de nos comunicarmos mudaria ao longo do tempo e em que medida ela seria inteligível para as gerações futuras. Para Cerri,

a história na escola acumula a função de colaborar para que os sentidos das narrativas – no passado e no presente – sejam estabelecidos e discutidos. E o que fazer com esses sentidos? Da mesma forma que não basta conhecer as letras, sílabas e palavras para ter letramento em relação aos códigos linguísticos, saber história não basta para que esse conhecimento seja útil à vida dos aprendizes. A utilidade da história se dá pela consciência de como os acontecimentos que narramos ganham sentido, e de como o conhecimento deles nos ajuda a nos orientar no tempo, articulando as nossas decisões com nossa experiência pessoal ou aprendida dos livros sobre o passado, e por fim com as nossas expectativas individuais e coletivas. De uma forma nova, crítica e complexa, a história tem condições de reassumir a condição de mestra da vida. Se o ensino de história não leva a isso, não se completou o processo educativo de letramento histórico, ou seja, o conhecimento não voltou à vida prática.¹⁰

Foi daí que nasceu a decisão coletiva de montar uma cápsula do tempo e guardar nossos desenhos para a posteridade. Alguns estudantes consideraram a possibilidade de guardá-los por cem anos ou mais, para serem futuramente “descobertos” tal como os homens do paleolítico, porém, essa possibilidade foi rechaçada pela maior parte dos colegas, que consideraram que as canetinhas hidrocor e lápis de cor, diferente das pinturas rupestres, talvez não fossem preservadas por longos períodos. Propusemos um tempo estendido de 20 anos, mas outro fator se colocava como problema: “professora, em 20 anos você pode estar bem velhinha e talvez não veja os desenhos com a gente”. Para meninos e meninas de 11 anos, 31 anos se tornava tangível, talvez em referência à idade dos próprios pais, mas na cabecinha deles, 55 anos para

10 CERRI, Luis Fernando. *Ensino de história e consciência histórica... Op. cit.*, p. 117.

professora seria tempo demais... Depois de várias tentativas e elaborações hipotéticas chegamos, então, a um acordo. A ideia passou a ser abrir a cápsula do tempo na conclusão do processo de escolarização das três turmas, ou seja, no encerramento de seu percurso escolar no Colégio de Aplicação, ao final do ensino médio. Isso representou um prazo pactuado, a contar do ano de 2018, de 7 anos, o que significa dizer que o planejamento docente para o movimento da escola segue em aberto e ativará novos movimentos e sensibilidades, revisitando todo o processo em sua rememoração no ano de 2025.

A preocupação se tornou então a de onde e como guardar durante tanto tempo estes desenhos, de forma a torná-los intactos ou ao menos legíveis. Havia ao menos uma certeza, o desejo de enterrar a cápsula do tempo no jardim da escola! Procuramos a direção de ensino do colégio para avaliar a possibilidade de encontrarmos um espaço adequado para finalização do projeto, que foi prontamente consentido desde que se respeitasse uma condição: tornar público o projeto da cápsula do tempo. Reproduzimos em um grande mural no corredor da escola os desenhos das pinturas rupestres com nossas interpretações possíveis e colocamos ao lado os *emojis* sobre 2018, para que a própria comunidade escolar pudesse desvendar seus significados.

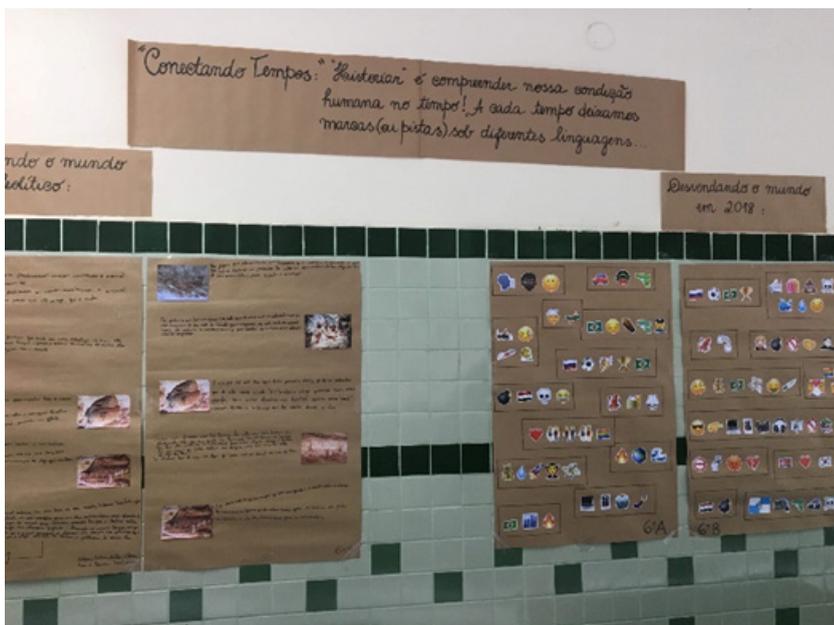




Imagem 8: Mural com emojis e pinturas rupestres, produzido em maio de 2018.

Fonte: Fotografia de Fabiana Rodrigues de Almeida. Acervo pessoal.

Novos e desafiadores problemas foram surgindo, como: “do que seria feita nossa cápsula?”. O suporte e a participação ativa das professoras de Ciências Márcia Pinheiro e Thamiris Dornelas para nos auxiliar nessa empreitada tornou-se fundamental. Ambas se integraram ao trabalho, incorporaram a temática em seus planejamentos e fizeram com os estudantes testassem experimentos sobre diferentes materiais e seu processo de decomposição, afinal, uma pergunta inicial se impunha: “de que modo fazer para que os desenhos não se perdessem?”. Simulando condições adversas de umidade excessiva causada pela chuva no contato com a terra, as professoras selecionaram três materiais propostos pelos estudantes para uma sequência de experimentações: uma caixa de sapato, uma caixa de isopor e uma caixa de plástico. Na primeira hipótese, perceberam que o papelão iria desintegrar-se rapidamente e não daria conta de preservar os desenhos por muito tempo. Partiram então para a segunda hipótese, o isopor. Chegaram à conclusão que poderia ser um bom material para armazenar os desenhos, mas as professoras apresentaram uma tabela que revelava não haver registro quanto ao tempo de decomposição do isopor no meio ambiente, ou seja, sua permanência no planeta ainda é indeterminada, o que gera enormes impactos ambientais. A partir dessa informação, muitos estudantes, inclusive nós professores envolvidos no projeto, fizemos uma escolha política de não utilização desse material no nosso cotidiano escolar. O encontro com essa informação produziu em nós maior consciência sobre seu uso, modificando inclusive nossos hábitos pessoais. Chegamos a ouvir relatos de pais dizendo que foram advertidos pelos seus filhos e filhas em supermercados ou feiras para o não consumo daquele produto. A terceira hipótese tornou-se então a mais viável, pois o plástico teria uma boa condição de armazenamento dos desenhos, garantindo a preservação em condições adversas e causando menos impacto ao meio ambiente que o isopor.

O historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen considera que nossa experiência temporal é algo que nos distingue enquanto espécie.¹¹ Nesse sentido, a formação de uma consciência histórica, ou seja,

11 Cf. RÜSEN, Jörn. *Razão histórica...* Op. cit.

a soma 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.¹²

É vital para nosso entendimento de sujeito histórico. Não podemos agir em um tempo passado, mas podemos projetar situações futuras para nós e para o mundo que desejamos deixar para futuras gerações. Decidimos então armazenar nossos desenhos em tubos de PVC, devidamente lacrados com um pouco de sílica na tentativa de conter a corrosão do tempo.

Por fim, no encontro com o projeto da cápsula do tempo, alguns circuitos de aprendizagem ficaram claros para os estudantes:

a) A passagem do tempo pode produzir marcas perenes ou apagamentos, por vezes irrecuperáveis. Tais conclusões foram possíveis seja nas aulas de História, ao serem desafiados pelos sentidos e significados das pinturas rupestres, seja nas aulas de ciências, ao verificarem a decomposição ou permanência de alguns materiais na natureza;

b) A desnaturalização da ideia de História como sinônimo de verdade. Ao se depararem com a falta de objetividade da fonte histórica devido às diversas lacunas, muitas interpretações se tornaram possíveis e provisórias;

c) A desconstrução do sentido de uma História total, ao perceberem as seleções por trás das imagens que seriam guardadas na cápsula do tempo. Nesse sentido, uma História contínua, linear, intacta, inteira não coaduna com suas experiências de recorte sobre o mundo em 2018;

d) O entendimento de que fazemos parte de uma era digital, que isso seguirá como marca de nossa condição no tempo;

f) Os estudantes construíram uma condição empática aos homens e mulheres de outros tempos, não aceitando mais que outros colegas usassem a expressão “pré-História”.

Terminamos o projeto em meados de junho, enterrando a nossa cápsula do tempo no jardim de entrada da escola. Em

12 RÜSEN, Jörn. *Razão histórica... Op. cit.*, p. 57.

um dia de muita euforia, com a presença de coordenadores pedagógicos, diretores e alguns professores, nós enterramos três cápsulas. Foi feita uma proposta para os estudantes que foi prontamente consentida: os estudantes que estiverem no 6º ano no contexto de abertura das cápsulas terão um duplo desafio, o de desvendar as mensagens produzidas em 2018 e no paleolítico.



Figura 9: Registro do momento em que as cápsulas do tempo foram enterradas no jardim da escola. Fonte: Fotografia de Fabiana Almeida, junho de 2018. [Acervo pessoal].



Imagem 10: fotografia do local onde foram enterradas as cápsulas do tempo. Fonte: Fotografia de Fabiana Almeida, junho de 2018. [Acervo pessoal].

Como construir uma relação viva com o passado? Em que medida atividades como essa, que parte do princípio de passado como representação, pode contribuir para a construção do conhecimento histórico? Da mesma maneira, como elas

pode contribuir para nossas projeções de futuro? Um Ensino de História que se debruça exclusivamente sobre a narrativa do passado abre mão da força do presente e do futuro para a formação histórica dos estudantes, de acordo com Astor Diehl, “o tempo linear, além de produzir o esquecimento do passado, gera uma terrível incerteza, ou seja, a mais completa imprevisibilidade em relação ao futuro”.¹³

É possível e necessário pensar em outros caminhos curriculares para História escolar, nos quais a sala de aula assuma o espaço de produção de conhecimento e que seja possível se sensibilizar com as experiências passadas através de perguntas, hipóteses, silêncios e dúvidas, sair do lugar comum, encontrar pontos de vista plurais e dialogar com professores e colegas a partir de suas culturas, memórias, linguagens e etnias. A partir daí, confrontar nossas experiências e produzir nossa identidade narrativa. O Ensino de História cumpre seu papel quando somos capazes de indagar sobre o nosso tempo e decidir que marcas vamos deixar para o futuro.

Certo dia, poucos meses depois da finalização daquele trabalho, assumimos o desafio de discutir esse projeto tão exitoso para nós com outros estudantes, situados em uma faixa temporal diferente em seus processos de formação. Estudantes da graduação entre o 2º e 4º. Períodos em História da UFJF vieram ao Colégio de Aplicação conhecer aquela exitosa experiência de leitura e produção de fontes históricas em sala de aula. Estavam todos ali, sem distinção, professores da Universidade e do Colégio de Aplicação, crianças e jovens sentados no chão, abertos ao diálogo e àquela experiência pouco comum de formação, num acontecimento aurático e irrepitível. Alguns estudantes do 6º ano dividiram com os estudantes da graduação que o que mais se ouvia durante o projeto da cápsula do tempo era a pouca e aparentemente inconsistente associação entre *emojis* e aula de História, uma vez que à luz do senso comum, o lugar da História é o lugar restrito do passado distante. Contrariando essa expectativa socialmente compartilhada, os quase adolescentes surfavam em seus saberes, completamente empoderados diante da explicação construída para os colegas mais velhos da Graduação em História, acerca de

13 Cf. DIEHL, Astor. *Cultura historiográfica: memória, identidade e representação*. Bauru: EDUSC, 2002, p. 28.

uma História procedimental e que serve para fazer pensar sobre o mundo, sobre o tempo e sobre as fontes históricas. Espargiam encantamento com uma História escolar problematizadora e contaminavam de emoção os jovens professores em formação. Em meio a muitas narrativas, Beatriz foi mais direta, contando para todos, indignada, que sua irmã, já no 3º ano do Ensino Médio em uma escola particular da cidade, estranhava aquele trabalho e queria entender afinal “o que o Ensino de História tinha a ver com *emojis*?”. Diante da fala da colega de turma, Mateus, já impaciente com a pergunta, respondeu imediatamente, em um momento de epifania para a turma de jovens professores: “*nossa, mas que burra! Como é que ela tá no 3º. Ano do ensino médio e ainda não conseguiu ver sentido nisso?*”!

Parafrazeando Jacques Le Goff – em seu monumental prefácio à obra de Marc Bloch, revisada por seu filho Etienne Bloch – podemos dizer que as vozes e os gestos dos estudantes Beatriz e Mateus funcionaram, naquele acontecimento marcante de formação para todos e todas, como “um ato completo de História”!

Referências:

- BENJAMIN, Walter. Tópico N, Teoria do conhecimento, teoria do Progresso. In: BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Belo Horizonte: UFMG/ Imprensa Oficial: São Paulo, 2006.
- BLOCH, Marc. *Introdução à História*. Lisboa: Europa América, 1997.
- CERRI, Luis Fernando. *Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- DIEHL, Astor. *Cultura historiográfica: memória, identidade e representação*. Bauru: EDUSC, 2002.
- LARROSA, Jorge. *Esperando não se saber o quê: sobre o ofício de professor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- LE GOFF, Jacques. Prefácio. In: BLOCH, Marc. *Introdução à História*. Mem Martins: Europa América, 1997.
- RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

Anexo 1

Sistematização do plano de trabalho		
<i>Escola</i>	Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF.	
<i>Professor ou professora responsável pela projeto</i>	Fabiana Rodrigues de Almeida.	
<i>Professora parceira</i>	Sonia Regina Miranda.	
<i>Público interlocutor</i>	Estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental.	
<i>Tema</i>	Fontes históricas e formas de registros em diferentes tempos.	
<i>Conteúdos</i>	Período paleolítico.	
<i>Objetivo geral</i>	Trabalhar as diferentes formas de registros na História, identificando através das fontes disponíveis suas intenções, técnicas e sentidos de permanência.	
<i>Recursos didáticos</i>	Objetos pessoais, celular, livro didático, laboratório de ciências.	
<i>Tempo total</i>	Dois meses, 27 aulas.	
<i>Cidade/data</i>	Juiz de Fora, 1º semestre de 2018	
<i>Partes da atividade/ tempo</i>	<i>Metodologia</i>	<i>Objetivos Específicos</i>
Seleção de objetos pessoais que nos representam. (4 aulas)	Em sala de aula, cada estudante foi convidado a apresentar um objeto pessoal que pudesse trazer pistas sobre si mesmo. Os demais estudantes eram estimulados a observar, fazer perguntas e levantar hipóteses.	O objetivo da atividade, além de criar um cenário de empatia e sensibilidade entre os colegas a partir de cada História, introduz uma discussão sobre a escrita da História, que se dá a partir de seleções de fontes. Os estudantes percebem, nesse exercício, que a fonte sozinha não dá conta de toda complexidade dos sujeitos e suas intenções.
Leitura sobre pinturas rupestres. (2 aulas)	Observação das figuras reproduzidas no livro didático de História.	Permitir o encontro e estranhamentos com outros modos de expressão.
Produção de <i>emojis</i> . (2 aulas)	Com o uso do celular, os estudantes reproduziram em folhas de ofício ou do próprio caderno sentidos sobre o que estava acontecendo no mundo em 2018.	Perceber que cada tempo produz formas próprias de comunicação.

<p>Compartilhamento em grupo das produções de <i>emojis</i>, desvendamento destes e discussão. (4 aulas)</p>	<p>Em roda, todas as produções foram apresentadas pelo seu autor e aos demais colegas cabia o exercício de decodificação.</p>	<p>Compreender que a prática do uso dos <i>emojis</i> possui um sentido próprio de comunicação, que é inteligível a uma determinada geração. Contudo, também foi possível perceber que a imagem sozinha não dava conta de comunicar tudo que o autor pretendia, revelando também suas lacunas.</p>
<p>Desvendamento dos sentidos produzidas nas pinturas rupestres. (2 aulas)</p>	<p>Seleção de diferentes imagens do paleolítico para serem distribuídas em grupos de 5 estudantes.</p>	<p>Permitir a produção de hipóteses e inferências a partir da fonte.</p>
<p>Compartilhamento com os demais grupos das hipóteses levantadas sobre suas imagens. (4 aulas)</p>	<p>Novamente em roda, cada grupo apresentava a pintura rupestre proposta por nós e as inferências que fizeram a partir da mesma, permitindo o diálogo entre os demais grupos acerca de outras hipóteses possíveis.</p>	<p>Perceber que a fonte histórica não fala por si só, é preciso que nós façamos perguntas para levantar possíveis hipóteses. Nesse sentido, os estudantes se deram conta de que não é possível afirmar exatamente o que as imagens gostariam de dizer.</p>
<p>Produção do mural. (3 aulas)</p>	<p>Em folhas de papel pardo, reproduzimos tanto os <i>emojis</i> dizendo sobre o mundo em 2018, quanto as hipóteses que levantamos sobre as pinturas rupestres no paleolítico.</p>	<p>Dividir com a comunidade escolar os trabalhos desenvolvidos pelas turmas do 6º ano, permitindo que todos da escola possam também perceber as necessidades, limites e formas de registros em diferentes tempos.</p>
<p>Produção da cápsula do tempo. (4 aulas)</p>	<p>Com a ajuda das professoras de ciências, os estudantes foram ao laboratório da escola pesquisar um suporte para guardar os desenhos. Foram desenvolvidos testes com papelão, plástico e isopor.</p>	<p>Pesquisar sobre a decomposição dos objetos e as possibilidades de preservação dos <i>emojis</i>.</p>
<p>Enterro da cápsula do tempo na escola. (2 aulas)</p>	<p>Encontramos um local adequado para enterrar o objeto na escola e lacrar os desenhos dentro da cápsula. O material escolhido foi o cano de PVC.</p>	<p>Guardar para a posteridade essa experiências e no futuro poder perceber as marcas do tempo, seja através da conservação do material enterrado, seja pelo reconhecimento das imagens por outros sujeitos.</p>

UM CONVITE AOS ENCONTROS NO TEMPO

Rafael Fonseca Cardoso
Adriana Carvalho Koyama

Passarinhos, Minas e Sujeitos Escravizados

Estava uma correria, precisava cumprir o cronograma para prova bimestral. Estava com pressa explicando para os alunos sobre o ciclo do ouro no Brasil. Resolvi contar um pouco do trabalho e da situação das minas de ouro:

- Gente, as minas eram locais horríveis para trabalhar, explosões eram comuns. Uma pessoa escravizada que trabalhava nela costuma viver até uns trinta anos.

Muitos ficaram surpresos, mas a maioria não esboçou muitas reações.

- Professor, mas se as explosões eram tão comuns assim, por que as pessoas trabalhavam lá?

- Ah, eles não tinham escolha, eram forçados. As pessoas tentavam evitar as explosões, por exemplo, levavam periquitos para dentro das minas, como o bichinho era mais sensível que as pessoas, ele morria logo quando começava a vazar algum gás tóxico, quando isso acontecia todo mundo saía correndo.

A sala foi quase unânime na indignação. ‘tadinho dele,’ ‘coitados dos passarinhos,’ ‘que horrível’:

- Gente, por que com a pessoa escravizada vocês não sentem isso? Ela trabalhava a força, era cruel.

- Ah, professor, não é que a gente não fique, mas coitado do passarinho, ele tem que ficar na gaiola.

Essa narrativa, acontecida em uma das aulas de História no 8º ano do Ensino Fundamental numa escola do interior de São Paulo,¹ traz a angústia que provocam muitos dos diálogos sobre o passado com as e os estudantes, produzidos quase clandestinamente em meio ao tempo implacável que governa os ritmos da escola. Frente à perplexidade que essas imagens provocam em nós professores, um outro tempo foi necessário

1 A escola em questão é ambiente de desenvolvimento da pesquisa de mestrado do professor Rafael Fonseca Cardoso, sob orientação da professora Adriana Carvalho Koyama, junto ao programa de mestrado profissional da Faculdade de Educação da Unicamp. Em função dos critérios éticos estabelecidos entre as partes envolvidas na pesquisa, o nome da escola deve ser preservado.

para que dessas vivências pudessem emergir perguntas e sonhos de outras experiências de Ensino de História, em que estudantes e professor pudessem perceber a si próprios - e aos homens e mulheres que nos antecederam no tempo - como sujeitos históricos, implicados na produção do presente e, quem sabe, na possibilidade de outros devires, mais solidários. Esse *outro* tempo, pautado pela leitura reflexiva e pela escuta atenta das e dos estudantes, tem sido o percurso de produção de uma pesquisa de mestrado profissional na Faculdade de Educação da Unicamp. As leituras e diálogos sobre a docência têm ocorrido nos encontros semanais da linha de pesquisa Educação das Sensibilidades, História e Memória, do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – GEPEC/FE Unicamp. Para começar esse breve ensaio, que busca ouvir as vozes dos sujeitos da experiência, isto é, de estudantes e professores, apresentaremos os autores que elegemos como interlocutores nesse percurso e o modo como fomos construindo uma proposta temática para um conjunto de aulas que pudessem indiciar possibilidades de Ensino de História que nos fortaleçam para nos contrapormos à História ensinada, cujos senhores são *Cronos* e a racionalidade técnica.

Guerras simbólicas nas reflexões sobre o passado e o convite aos saltos do tigre

A História ensinada é um campo em disputa, no qual concepções de memória e conhecimento histórico se mostram de diversas maneiras e em prismas contraditórios. Galzerani e Fonseca apontam que no contexto de redemocratização na década de 1980,² propostas curriculares que afirmavam a centralidade de estudantes e professores como produtores de conhecimentos históricos foram ensaiadas em vários estados brasileiros e, embora invisibilizadas, pautam ainda hoje a docência de muitos professores. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), essas propostas compõem de forma ambígua, pois, embora se considere os conhecimentos dos

2 GALZERANI, Maria Carolina Bovério. A produção de saberes históricos escolares: o lugar das memórias. In: FERREIRA, Antonio Celso; BEZERRA, Holien G.; LUCA, Tania Regina de (org.). *O Historiador e seu Tempo*. v. 1. São Paulo: Editora da UNESP, 2008; FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. 6 ed. São Paulo: Papyrus, 2001.

estudantes, estes estão colocados como um saber menor, advindo de um “senso comum”, que serviria apenas de trampolim para o conhecimento acadêmico. Na esteira dessa discussão, Miranda apresenta uma análise sobre como o Ensino de História,³ de forma hegemônica, tem reafirmado uma percepção de tempo positivista, focalizando datas e sequência dos acontecimentos, sem problematizar a concepção de tempo pressuposta nessa abordagem. A percepção dos sujeitos do conhecimento sobre o presente histórico e suas articulações no tempo fica em segundo plano ou mesmo é desconsiderada.

Ao sermos educados para imaginar a História como um *continuum* temporal em que presente e passado parecem desconectados, deixamos de perceber nossa relação sensível com experiências históricas significativas que nos constituem como sujeitos sociais.

O historicismo culmina legitimamente na história universal. Em seu método, a historiografia materialista distancia-se dela talvez mais radicalmente do que de qualquer outra. A história universal não tem qualquer armadura teórica. Seu procedimento é aditivo: ela utiliza a massa dos fatos, para com eles preencher o tempo homogêneo e vazio. A historiografia materialista, por outro lado, tem em sua base um princípio construtivo. Pensar não inclui apenas o movimento dos pensamentos, mas também sua imobilização. Quando o pensamento para, bruscamente, numa constelação saturada de tensões, ele lhe comunica um choque, através do qual ela se cristaliza numa mônada. O materialista histórico aproxima-se de um objeto histórico somente quando ele o confronta enquanto mônada. Nessa estrutura, ele reconhece o sinal de uma imobilização messiânica dos acontecimentos, ou, dito de outro modo, de uma oportunidade revolucionária na luta pelo passado oprimido. Ele aproveita essa oportunidade para explodir uma época determinada para fora do curso homogêneo da história; do mesmo modo, ele arranca à época uma vida determinada e, da obra composta durante essa vida, uma obra determinada. O resultado desse procedimento é que assim se preserva e transcende (*aufheben*) na obra o conjunto da obra, no conjunto da obra a época e na época a totalidade do processo histórico. O fruto nutritivo do que é compreendido historicamente contém, em seu interior, o tempo, como uma semente preciosa, mas insípida.⁴

3 Cf. MIRANDA, Sonia Regina. Temporalidades e cotidiano escolar em redes de significações: desafios didáticos na tarefa de educar para a compreensão do tempo. *Revista História Hoje*, v. 2, 2014. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/92/71>. Acesso em: 28 out. 2019.

4 BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de História. In: BENJAMIN, Walter.

Podemos situar a aproximação entre escolas e arquivos no interior dessas disputas, flagrando as diferentes abordagens presentes na significação de acervos documentais na educação.⁵ Os arquivos ganharam especial importância para o Ensino de História a partir de sua renovação na década de 1980, tanto no Brasil como internacionalmente, em experiências que afirmam a centralidade da produção de conhecimento por seus sujeitos, professores e estudantes, a partir de suas próprias vivências e questões do presente historicamente situado. Nessas práticas, o conhecimento histórico é produzido em sala de aula, em diálogo com fontes documentais e com as memórias dos sujeitos sociais envolvidos e de seus interlocutores. Professores e estudantes tornam-se usuários dos arquivos, que desse modo ampliam suas seções educativas.

A brisa de ar fresco que essas propostas educacionais significaram confrontou-se, e ainda se confronta, com formas e concepções arraigadas de significação de documentos em educação. Em práticas que remontam ao século dezanove, os documentos têm sido usados muitas vezes como forma de provar o “ponto”, ilustrando uma narrativa histórica. Dessa forma, documentos e História são monumentalizados. Não é incomum historiadores e professores de História irem até os arquivos para tentar encontrar “os arquivos sobre escravidão”, como se os documentos estivessem organizados tematicamente.⁶ Se para os professores o arquivo pode ser uma experiência labiríntica, a “solução” encontrada por muitos profissionais de arquivo está longe de ser um fio de Ariadne: não é raro que eles próprios acabem “selecionando” peças documentais para “uso” educacional, retirando documentos de seu contexto de produção e colaborando para a criação de fantasmagorias sobre a pesquisa documental para o Ensino de História.⁷

Magia e técnica, Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 2016, p. 251. [Obras Escolhidas I].

5 Cf. KOYAMA, Adriana Carvalho. *Arquivos online*: ação educativa no universo virtual. São Paulo: Associação de Arquivistas de São Paulo, 2015.

6 Os documentos estão classificados de acordo com o produtor como Fundos ou Coleções e, em seu interior, em seções e séries documentais.

7 *Idem*. De fantasmagorias a alegorias: desafios da educação e(m) arquivos. In: SIMAN, Lana Mara de Castro; MIRANDA, Sonia Regina. (org.). *Patrimônio no plural*: educação, cidades e mediações. v. 1. Belo Horizonte: Fino Traço, 2017.

Para pôr em movimento uma outra percepção do tempo e das relações entre presente e passado, começamos a trabalhar com alguns dos autores que, desde a década de 1980, vêm considerando as experiências dos sujeitos sociais envolvidos na produção de conhecimentos históricos educacionais, isto é, docentes e estudantes, suas memórias e questões. Inspirados nas experiências educacionais de Galzerani e de Koyama,⁸ tomamos como referência as reflexões sobre História, estética e linguagem de Walter Benjamin para delinear algumas experiências educacionais com documentos de arquivo. Entre as atividades planejadas está a de um conjunto de aulas sobre a ditadura civil-militar brasileira iniciada em 1964. A proposta dessa atividade foi trabalhar com documentos de arquivo do período da ditadura e, por meio deles, arrancar a História de seu *continuum*, possibilitando que os alunos construíssem narrativas singulares a partir de suas leituras e de suas experiências do presente, convidando-os a se conectarem com outros presentes. A escolha do tema deu-se em razão deste ser objeto de debates apaixonados, com a circulação de narrativas que idealizam o período e forjam verdadeiras fantasmagorias.

Tabela 1	
Plano geral das aulas	
<i>Professor responsável pela aula</i>	Rafael Fonseca Cardoso.
<i>Professora parceira</i>	Adriana Carvalho Koyama.
<i>Público interlocutor</i>	Estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental.
<i>Tema</i>	Ditadura Civil-Militar 1964–1985.
<i>Conteúdos</i>	Registros documentais relativos ao policiamento político e à vigilância do Estado sobre a população no período abordado.
<i>Objetivo geral</i>	Produzir conhecimentos sobre a Ditadura Civil-Militar e suas relações com o presente dos estudantes, por meio do diálogo com documentos de arquivo.
<i>Recursos didáticos</i>	Projektor e computadores.

8 Cf. GALZERANI, Maria Carolina Bovério. A produção de saberes históricos escolares: o lugar das memórias. In: Ferreira, Antonio Celso; BEZERRA, Holien G.; LUCA, Tania Regina de. (org.). *O Historiador e seu Tempo*. São Paulo: Editora da UNESP, 2008; GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Escola e conhecimento de história e geografia: disciplina acadêmica e educação das sensibilidades. *Antíteses*, Paraná, v. 6, n. 12, jul./ dez., 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5433/1984-3356.2013v6n12p126>. Acesso em: 28 out. 2019; KOYAMA, Adriana Carvalho. De fantasmagorias a alegorias... *Op. cit.*

<i>Tempo total</i>	13 aulas (4 semanas).	
<i>Cidade/data</i>	interior de São Paulo, 2019.	
<i>Partes da atividade/ tempo</i>	<i>Metodologia</i>	Objetivos Específicos
Apresentação do Arquivo Simulado. (1 aula)	Projeção de alguns documentos e explicação da estrutura de um arquivo.	Compreender a estrutura de um arquivo.
Análise dos documentos. (4 aulas)	Os alunos navegaram pelo arquivo na sala de informática.	Compreender a estrutura de um arquivo e ler os documentos de arquivo.
Discussão sobre os documentos encontrados. (2 aulas)	A sala foi colocada em roda para compartilharem as leituras.	Compartilhar experiências de leitura.
Organização dos grupos e escolha dos documentos para o trabalho final. (2 aulas)	Os alunos novamente navegaram pelo arquivo, dessa vez em grupo, para debater e escolher alguns dos documentos disponíveis.	Compartilhar as leituras com o grupo e escolher alguns documentos para realização do trabalho final: a elaboração de uma intervenção artística a partir dos mesmos.
Compartilhamento das escolhas feitas por cada grupo. (1 aula)	A sala foi colocada em roda para discutir o que cada grupo pensou em apresentar.	Compartilhar as escolhas de cada grupo e as percepções que tiveram dos documentos a partir das discussões feitas até aqui.
Discussão sobre a visita da exposição Meta-Arquivo: 1964–1985. (1 aula)	Compartilhamento das experiências vividas na exposição Meta-Arquivo: 1964–1985, por meio de uma roda de conversa.	Compartilhar as experiências vividas e apresentar as potencialidades das relações entre arte e documento de arquivo.
Apresentação e entrega das produções feitas pelos estudantes. (1 aula)	Entrega das produções dos estudantes. Aqueles que se sentissem à vontade podiam apresentar aos colegas aquilo que foi feito.	Compartilhar as experiências vividas ao longo das aulas.

Fonte: https://1drv.ms/u/s!ApY4o_VU-jxg4sSA3-cOaIk3eKn3Q?e=8KRXA0

No limiar entre o passado e o presente

Foram escolhidos dois conjuntos de documentos, DEOPS (Arquivo Público do Estado de São Paulo) e Informante

primeiro momento, estabelecer conexões entre o que estava nos livros que estudaram a vida inteira e o que observavam na frente deles, desconfiavam até mesmo da procedência dos documentos, afinal, se neles estava escrito confidencial, estes não poderiam ter sido acessados pelo professor de História. Estudantes da série final do Ensino Fundamental II não compreendiam como o conhecimento histórico era construído.

O que queremos ouvir? (14/09/2019)

Nas aulas que dei sobre a ditadura que assolou nosso país, houve uma discussão entre os alunos que me fez pensar muito sobre como as memórias sociais são construídas:

- O que eu aprendi da ditadura, pelo o que as pessoas falavam, pelos avós delas, parece que não acontecia nada na época. - Diz Daniel.

- É, verdade. Ouvi outro dia: 'Meu amigo fala mal da ditadura, mas a minha avó não'. - Iara complementa a fala do colega.

- Gente, depende do ponto de vista, cara que vivia lá não via certas coisas. - Aurora argumenta com os colegas.

- É, tudo depende do que você quer ouvir.... - Finaliza Isis.

Após a leitura inicial dos documentos, tivemos mais algumas aulas para que os estudantes pudessem compartilhar as dúvidas, as descobertas, as percepções. Na primeira aula desse movimento, esse diálogo entre os estudantes chama a atenção. As memórias trazidas pelos estudantes e as representações da ditadura entram em choque, mostrando o que os livros didáticos não dão conta: os próprios estudantes perceberam a multiplicidades de visões que se pode ter de um processo histórico.

Para convidá-los a se implicarem na pesquisa e buscarem relações entre passado e presente, evitando que o conhecimento dos alunos fosse hierarquizado, propusemos que lessem os documentos e escolhessem livremente alguns deles para a elaboração de uma intervenção artística a partir desses escritos.

Quando o passado e o presente se encontram (03/09/2019)

Os alunos estavam navegando pelo arquivo que criei para eles com documentos da Ditadura Militar. Alguns estavam

ansiosos para ver mais documentos, outros curiosos para entender o que toda aquela documentação queria dizer, outros indiferentes àquela atividade, apenas querendo acabar o mais rápido possível. Em meio à bagunça e ao barulho das conversas, Ana¹⁰ me para:

- Acho engraçado ler esses documentos.

- Por quê?

- Não sei, é muito estranho estudar aquilo que meus pais viveram, estranho ver que sou parte disso.

Ana faz uma pequena pausa. Continuo a olhá-la atentamente como quem gostaria de ouvir mais, ela parece entender:

- Minha mãe sempre fala do meu avô que lutou na Segunda Guerra Mundial. Ela fala que ele não deixava ninguém em casa falar de política. Ficava falando que era perigoso falar dessas coisas.

Mais uma pausa. Não consigo dizer nada e mais uma vez ela parece entender:

- As coisas que eu estudo aqui minha mãe nem sabe, é estranho, professor. Ela me fala que nem História tinha na escola.

Nós, professores, tendemos a desconsiderar a experiência dos estudantes ou, quando a consideramos, a percebemos como algo menor, quase como um pré-requisito para a compreensão de um conhecimento maior, que se supõe científico. Ana nos mostra que os alunos possuem conhecimentos históricos, mesmo sem se dar conta disso. Na leitura e significação dos documentos de arquivo, ela flagrou correspondências com sua experiência e com as memórias familiares, compreendendo a censura, o medo, o totalitarismo. Sem ouvir do professor longas explicações descoladas das experiências dos sujeitos e que encarnam em si a aura de universais.

Os documentos de arquivo do período da ditadura possibilitaram arrancar a História de seu *continuum*, convidando os alunos a construírem narrativas singulares. Dessa maneira, puderam dar “saltos do tigre” em direção ao passado,¹¹ conectando-se com outros presentes que não o seu próprio. Como Ana ao ler os documentos da ditadura, ela se

10 Os nomes dos estudantes foram alterados de acordo com o termo de autorização da pesquisa junto ao Comitê de Ética das Ciências Humanas - CAAE: 18780619.1.0000.8142.

11 BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, Arte e Política...* Op. cit., p. 239.

reconhece enquanto sujeito histórico e percebe que a época que estuda é a mesma que seus pais viveram, se conecta com a mãe ainda menina que não podia falar de política pelo medo que o avô tinha da perseguição, vai além, salta em direção à Segunda Guerra Mundial, mostrando as relações possíveis entre a nossa ditadura e o fascismo italiano. Quando a História é vista como um acúmulo de acontecimentos, essas reflexões não se encaixam na narrativa hegemônica. Ana, nas aulas sobre 2ª Guerra Mundial, comentava do avô que era italiano e que havia lutado na guerra, com memórias que misturavam heroísmo com temor do combate. Essa foi a primeira vez que ela capturou uma ligação significativa entre as experiências do avô, da mãe e suas com um tema que estávamos estudando. Nesse movimento, as memórias ufanistas, descoladas das experiências dos sujeitos sociais, deram lugar a uma percepção profunda dos sentidos históricos dessas memórias familiares.

Desconhecida (26/09/2019)

Em meio às discussões sobre os documentos da ditadura, Aurora, completamente aflita, começa a contar sobre uma das cartas com que ela teve contato:

- Li uma carta de uma prisioneira política falando da situação da prisão, que coisa horrível, professor. O que aconteceu com ela?

- Não sei dizer, Aurora, tentou procurar alguma outra informação sobre ela?

- Ah, a gente tentou, mas não achou nada....

- Então não vai ser possível saber apenas pelos documentos que temos. - Complemento.

- Como não?????

Percebo a aflição no olhar dela, a angústia em querer saber o paradeiro daquela mulher. Talvez nunca a encontremos...

Essa narrativa contrasta com a da introdução - *Passarinhos, Minas e Sujeitos Escravizados*. Aurora não se conforma, se angustia. Onde estaria aquela pessoa? Qual foi o paradeiro dela? Ao ler os documentos, os estudantes puderam se encontrar com outros sujeitos, em outros tempos históricos, até mesmo se sentindo implicados, no presente, com esses sujeitos, entendendo que são parte do processo histórico. Alguma aproximação, enfim, fora possível.

Ao sermos educados para imaginar a História como um *continuum* temporal, em que presente e passado parecem desconectados, deixamos de perceber nossa relação sensível com experiências históricas significativas que nos constituem como sujeitos sociais. Quando a História é vista como um acúmulo de acontecimentos, essas reflexões não têm lugar, e nós, seus sujeitos, nos vemos como espectadores de um espetáculo cujo desenrolar não nos diz respeito, ou no qual não temos papel: não há lugar para nós, como sujeitos históricos, na narrativa hegemônica, herdeira do historicismo e de seu tempo homogêneo e vazio. Na perspectiva de Walter Benjamin, da qual compartilhamos, a reflexão histórica é um diálogo entre sujeitos no tempo, o passado emergente nos saltos do tigre que possibilitam tais encontros nos fala do presente: “atravessar o ocorrido com a intensidade de um sonho para experienciar o presente como o mundo da vigília ao qual o sonho se refere!”.¹² Dessa *outra* relação entre passado e presente, retirada do domínio de *Cronos* e da fantasmagoria do progresso, cuja locomotiva são as narrativas historicistas, outras imagens de futuro se desenham para os sujeitos da experiência, estudantes e docente.

Esse conjunto de aulas faz parte de uma pesquisa que busca retirar a História desse *continuum*, convidando os jovens a se deslocarem em relação às narrativas históricas que circulam de forma tendencialmente hegemônica em nossa sociedade, pelos materiais didáticos, pelas mídias, pelos *games*, pelo Estado, pelos professores, etc. Os alunos têm tido contato com fontes históricas outras, de diferentes épocas de produção, visuais, escritas, orais. A partir dessas fontes, têm elaborado narrativas singulares, em formato de texto, vídeo, desenho, etc., que expressam os significados por eles construídos sobre o tema estudado. A concepção de que a produção de conhecimento se dá a partir das nossas próprias experiências é central nessa pesquisa.

12 BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007, p. 916.



Imagem 1: Trabalho final feito por um grupo de estudantes. Montagem de Rafael Cardoso. Fonte: Acervo pessoal.

Ainda nessa perspectiva, as narrativas produzidas pelo professor podem condensar momentos de experiências vividas na sala de aula, como uma forma potente para observar e reinterpretar suas memórias construídas durante as aulas e sua percepção sobre a relação com os alunos e o conhecimento produzido por eles.¹³ Esse movimento teórico-metodológico afirma uma *outra* concepção de conhecimento e de seus sujeitos, afastando-se da racionalidade técnica, instrumental, que reafirma e amplia a modernidade capitalista e suas violências, para fortalecer uma racionalidade estética, que

associa e emancipa a sensibilidade, imaginação e razão. E, assim, ela se traduz numa razão histórica que não é nem linha reta nem descaminho, mas enfrenta a encruzilhada entre a evidência (cartesiana) e o enigma da história.¹⁴

13 PRADO, Guilherme do Val Toledo. Narrativas Pedagógicas: indícios de conhecimentos e desenvolvimento pessoal e profissional. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v. 4, n. 10, 2013. Disponível em: <http://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/537/502>. Acesso em: 28 out. 2019; LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. *Educação em revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698130280>. Acesso em: 28 out. 2019.

14 MATOS, Olgária Chain Féres. Desejo de evidência, desejo de vidência: Walter

Para concluir, mas sem finalizar

Ao final do estudo sobre a ditadura civil-militar, os estudantes foram conhecer a exposição *Meta-Arquivo: 1964–1985*,¹⁵ no Sesc Belenzinho, em São Paulo. Mais do que concluir, gostaríamos de encerrar esse ensaio com uma narrativa escrita a partir da experiência vivida com os estudantes na exposição.

Medo (03/10/2019)

Durante a visita a exposição ‘Meta-Arquivo: 1964–1985,’ foi pedido para os alunos criarem as próprias obras de arte a partir do que viram. Foram ofertados pincéis, lápis, folhas A3 e A4 para o momento de criação:

- O que eu tenho que fazer?

Sou surpreendido com a pergunta de Jaime dirigida a mim e à educadora que estava ao meu lado, apenas respondo:

- O que quiser, querido.

Procurei transmitir um pouco de confiança, mas ele apenas me olha com uma cara que misturava confusão e desespero.

- Liberdade é complicada, não é? – complemento.

- É professor, é ruim quando a gente não tem escolha e é ruim quando a gente tem escolhas demais.

A monitora esboça um sorriso e Jaime se dirige a uma mesa para tentar esboçar algo. Nesse momento, decido circular pelo espaço, ver o que todos estavam fazendo.

- Professor, parece uma bala? – me para Jane, bruscamente.

Meu coração vai à boca, apenas consigo responder:

- Parece sim...

Nesse momento, Ligia olha para mim sorrindo e mostra seu desenho. Era a palavra ‘Medo’ escrita em uma mistura de preto e vermelho. Mais uma vez fico sem palavras!

Ao fim da atividade, fico admirado com as produções que os alunos trouxeram. Havia de tudo, desenhos elaborados, esboços de palavras, traços vacilantes, o preto e o vermelho eram as cores predominantes em quase todos.

Eu e Lucia, colega que me acompanhou na visita, olhávamos com cuidado para todos:

Benjamin. In: NOVAES, Adauto (org.). *O desejo*. São Paulo: Companhia das Letras/Funarte: Rio de Janeiro, 1990, p. 301.

15 SESC. *Meta arquivo*. Disponível em: https://www.sescsp.org.br/programacao/198591_METAARQUIVO+1964+1985#/content=saiba-mais. Acesso em: 27 out. 2019.

- Muito bom, gente! – digo em voz alta, fotografando alguns desenhos.

Todos pareciam satisfeitos com os trabalhos, vários estavam sorridentes.

- Por que vocês não levam para escola para expor na mostra cultural? – incentiva Lucia.

Por um instante parecia que um trovão havia disparado no meio de todos. Como em um susto, os sorrisos desapareceram, alguns até estampavam na face o mais genuíno desespero, outros apenas vacilaram sem conseguir dizer nada. No meio de todos, ouço apenas uma voz fraca, que parecia ter nascido para não ser escutada:

- O que minha mãe vai pensar de mim?

A sala de aula é um local vivo, de inúmeros conflitos, disputas e interpretações plurais, e, sobretudo, não está apartada do mundo. Cabe-nos convidar os estudantes a outras experiências de relação com o tempo e o mundo, a outras formas de compreensão das narrativas hegemônicas que circulam socialmente para assim construírem outras formas de compreensão de seu presente. Como sujeitos historicamente constituídos, inseridos em um coletivo repleto de violências e contradições. Os documentos de arquivo podem ser uma forma de nos desviarmos das narrativas historicistas, abrindo o caminho para que os estudantes se encontrem com outros sujeitos históricos que, assim como eles, vivem e viveram as contradições e as violências que nos cercam. Um chamado ao despertar das fantasmagorias e à busca de outros futuros possíveis. A História não está fechada, professores e estudantes podem reabri-la para produzir coletivamente conhecimentos históricos educacionais a partir de seu presente, de suas próprias experiências e questões. Convidamos o leitor a finalizar essas reflexões da forma que desejar, quem sabe se inspirando para continua-las na própria sala de aula...

Referências:

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de História. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 2016. [Obras Escolhidas I].

BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. 6 ed. São Paulo: Papirus, 2001.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Escola e conhecimento de história e geografia: disciplina acadêmica e educação das sensibilidades. *Antíteses*, Paraná, v. 6, n. 12, p. 126 - 147, jul./ dez., 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5433/1984-3356.2013v6n12p126>. Acesso em: 28 out. 2019.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. A produção de saberes históricos escolares: o lugar das memórias. In: FERREIRA, Antonio Celso; BEZERRA, Holien G.; LUCA, Tania Regina de (org.). *O Historiador e seu Tempo*. v. 1. São Paulo: Editora da UNESP, 2008.

KOYAMA, Adriana Carvalho. De fantasmagorias a alegorias: desafios da educação e(m) arquivos. In: SIMAN, Lana Mara de Castro; MIRANDA, Sonia Regina (org.). *Patrimônio no plural: educação, cidades e mediações*. v. 1. Belo Horizonte: Fino Traço, 2017.

KOYAMA, Adriana Carvalho. *Arquivos online: ação educativa no universo virtual*. São Paulo: Associação de Arquivistas de São Paulo, 2015.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. *Educação em revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, jan./mar., 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698130280>. Acesso em: 28 out. 2019.

MIRANDA, Sonia Regina. Temporalidades e cotidiano escolar em redes de significações: desafios didáticos na tarefa de educar para a compreensão do tempo. *Revista História Hoje*, v. 2, p. 35-79, 2014. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/92/71>. Acesso em: 28 out. 2019.

MATOS, Olgária Chain Féres. Desejo de evidência, desejo de vidência: Walter Benjamin. In: NOVAES, Aduino (org.). *O desejo*. São Paulo: Companhia das Letras; Rio de Janeiro: Funarte, 1990.

MATTOZZI, Ivo. Arquivos simulados e didática da pesquisa histórica: Para um sistema educacional integrado entre arquivos e escolas. *História Revista*, v. 14, n. 1, p. 321-336, 20 nov. 2009. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/historia/article/view/8201>. Acesso em: 28 out. 2019.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. Narrativas Pedagógicas: indícios de conhecimentos e desenvolvimento pessoal e profissional. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v. 4, n. 10, p. 149-165, 2013. Disponível em: <http://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/537/502>. Acesso em: 28 out. 2019.

Fontes documentais:

Coleção Informante do Regime Militar. Apostila “*Noções sobre operações clandestinas*”, tratando da organização, comunicações, segurança, meios de ação e obstáculos à ação clandestina; BR AN,RIO X9.0.TAI.1/14. 1960.

Coleção Informante do Regime Militar. Listagens de indivíduos que tiveram os direitos políticos suspensos por dez anos, o mandato cassado, foram transferidos para a reserva, reformados, demitidos, dispensados, e/ou postos em disponibilidade, em função do ato institucional nº 1; de pessoas com suspeita de envolvimento com atividades “comunistas”; BR AN,RIO X9.0.ESI,ACL.2. 1971.

Delegacia de Ordem social. Dossiês da sociedade civil, OS147; Arquivo Público do Estado de São Paulo. 1971–1978. Disponível em: http://www.arquivoestado.sp.gov.br/uploads/acervo/textual/deops/prontuarios/BR_SPAPESP_DEOPSOS000147.pdf. Acesso em: 28 out. 2019.

Delegacia de Ordem social. Dossiês presídios, OS186; Arquivo Público do Estado de São Paulo. 1974. Disponível em: http://www.arquivoestado.sp.gov.br/uploads/acervo/textual/deops/prontuarios/BR_SPAPESP_DEOPSOS000186.pdf. Acesso em: 28 out. 2019.

Delegacia de Ordem social. Dossiês presídios, OS189; Arquivo Público do Estado de São Paulo. 1972. Disponível em: http://www.arquivoestado.sp.gov.br/uploads/acervo/textual/deops/prontuarios/BR_SPAPESP_DEOPSOS000189.pdf. Acesso em: 28 out. 2019.

Relatório Comissão Nacional da Verdade. 2014, p. 426–432. Disponível em: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/>. Acesso em: 28 out. 2019.

AFRODESCENDENTES E INDÍGENAS EM OFICINAS PEDAGÓGICAS DE HISTÓRIA: UMA PROPOSTA INTERCULTURAL

Cibele Aparecida Viana

Virgínia Buarque

Introdução

Este capítulo apresenta-se como um desdobramento da dissertação de Mestrado “Afrodescendentes e indígenas em livros didáticos de História: entre o nacional, o étnico e o intercultural (Mariana, MG – 2017/2018)”, defendida em março de 2019 no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Ouro Preto. Ele reporta-se, sobretudo, à análise promovida no terceiro capítulo daquela pesquisa, que versa sobre as quatro oficinas pedagógicas planejadas, promovidas e avaliadas com estudantes do 3º e do 4º ciclos do segundo segmento do ensino fundamental das Escolas Municipais de Campinas¹ e Águas Claras.² Esses estabelecimentos escolares situam-se em um subdistrito e um distrito do município de Mariana, sendo frequentados por uma população majoritariamente constituída por afrodescendentes.

O propósito da pesquisa desenvolvida durante o Mestrado foi buscar responder a seculares processos de invisibilização e assujeitamento de indígenas e afrodescendentes no âmbito da produção do saber histórico escolar. Consideramos

1 O subdistrito de Campinas encontra-se situado dentro do território distrital de Cláudio Manoel, a 45 quilômetros do centro urbano do município de Mariana. A Comunidade possui descendência quilombola, cuja atividade principal é a agricultura de subsistência. A Escola conta com 20 funcionários e atendeu em 2018 a 5 alunos na Educação Infantil, 19 alunos no Ensino fundamental I (1º ao 5º anos) e 15 alunos no Ensino Fundamental II (6º ao 9º anos).

2 Águas Claras, situada a 40 quilômetros de Mariana, foi elevada à condição político-administrativa de distrito em 24 de agosto de 2015. Nele está situada a Escola Municipal Professora Celina Célia Gomes, integrada por 26 funcionários e que atendeu, em 2018, a 13 alunos na Educação Infantil, 56 no Ensino Fundamental I e 43 no Ensino Fundamental II. A escola ainda abriga uma extensão do Ensino Médio vinculada à Escola Estadual Cônego Braga, estabelecimento também sediado em Águas Claras.

que, por vezes, a História ensinada acaba por responder a este desafio de maneira vaga, sobretudo quando temáticas afrodescendentes e indígenas são inseridas na formação básica somente em momentos específicos do calendário escolar, não sendo articuladas com o conjunto da proposta pedagógica em andamento na escola ou na sala de aula, ou sem maior leitura crítica acerca dos limites ainda vigentes e das alternativas de promoção de um efetivo reconhecimento (ou seja, alicerçado nos direitos de cidadania) da diversidade cultural. Tais atividades são geralmente promovidas para atender à exigência legislativa, ou como forma de cumprir uma pauta “politicamente correta”, não raramente reforçando, com isso, estereótipos já arraigados na sociedade.

Assim, não podemos cair no equívoco de dedicar um dia do ano (como o 20 de novembro – Dia da Consciência Negra) à luta contra os preconceitos racistas, ou destacar uma cultura de forma exótica (19 de abril – Dia do Índio). Um currículo realmente preocupado em dar visibilidade à diversidade presente nos diversos povos é aquele que aciona aspectos sociais, políticos e culturais dessas culturas, todos os dias do ano letivo, na variedade das tarefas acadêmicas e dos recursos didáticos. Portanto, é tarefa da escola criar espaço propício para que a inclusão da diversidade étnica e cultural seja pauta durante todo ano, interdisciplinarmente:

portanto, à escola cabe desestabilizar discursos e práticas, transformando-se em um espaço concreto onde as diferenças culturais se manifestam, se enfrentam e, a partir disso, construir um entendimento mais amplo e, democraticamente, mais significativo para a maioria da sociedade brasileira historicamente subjugada aos interesses de uma cultura elitista e excludente.³

Foi então formulada a seguinte hipótese de pesquisa: enquanto a escrita didática de História prioriza os enlaces entre o “nacional” (“sociedade brasileira”) e o étnico-cultural, os alunos ressignificam ativamente as representações afrodescendentes e

3 CEREZER, Osvaldo Mariotto. *Diretrizes curriculares para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena: implementação e impactos na formação, saberes e práticas de professores de história iniciantes*. (Mato Grosso, Brasil). Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015, p. 268.

indígenas veiculadas nesta produção, a partir de suas próprias e múltiplas vivências. Tal releitura, desta forma, apresenta-se como uma específica produção intercultural, que entrecruza diferentes representações identitárias sem culminar na produção de um amálgama ou síntese; mantendo a valorização das diferenças, ela as potencializa através do diálogo crítico com as alteridades. Considera-se que a ênfase a esta ressignificação das representações didáticas pelos alunos, em interface com suas culturas cotidianas e histórias de vida, venha a favorecer a constituição de uma postura mais inclusiva, articuladora de “políticas de igualdade com políticas de identidade”.⁴ Trata-se de uma resposta à tendência à fragmentação cultural contemporânea, várias vezes associada ao relativismo e ao individualismo:

assim, se as memórias se pluralizam isso não significa necessariamente maior abertura à alteridade, podendo intensificar justamente o contrário. De acordo com Rösen, teríamos um conjunto de grupos específicos interessados na evidenciação de diferenças específicas a partir do passado, de lembranças próprias, em detrimento de outras, e, no limite, contra outras, desarticulando-se do que seria decisivo à tendência à democratização, à experiência positiva da diferença, ou melhor, de um espaço ideal no interior do qual diferenças possam coexistir. [...] Em termos práticos para o ensino da História, trata-se de se ser crítico no que tange às narrativas históricas legitimadoras de juízos etnocêntricos ou egoístas/hedonistas/individualistas, e isto a partir do compromisso com um universalismo sustentado na experiência positiva da alteridade e da diferença.⁵

Tal hipótese, por sua vez, dialoga com a concepção teórica pautada no interculturalismo, pois:

a transição para a noção de intercultural nos anos 80 ganha novas proporções de caráter propositivo e político-pedagógico. [...] além de expressar a coesão étnica de um grupo social, proporcionando condições para o fortalecimento da identidade cultural, vai também estimular a aquisição de conhecimento cultural de outros povos [...] Das preocupações marcadamente linguísticas, características da educação bicultural e bilingue,

4 CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 58, 2008.

5 ABREU, Marcelo; RANGEL, Marcelo. Memória, cultura histórica e Ensino de história. *História & Cultura*, Mariana, v. 4, n. 2, p. 13; 19, set. 2015.

a interculturalidade considera o contexto sociocultural dos alunos.⁶

Em desdobramento, os trabalhos de Nestor Canclini sobre hibridismo, bem como as discussões políticas sobre o intercultural superando as fragmentações do multicultural, inspiram novas investigações e práticas de Ensino de História afrobrasileira e indígena.⁷

Em termos metodológicos, este artigo irá apresentar a primeira oficina promovida sobre representações afrodescendentes e indígenas junto aos estudantes de Campinas e Águas Claras, versando sobre a temática de Corporeidade/Trabalho. A noção de representação empregada na pesquisa apoiou-se na sistematização do termo por Roger Chartier, o qual preconiza que

as representações do mundo social [...] embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. [...] As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio.⁸

6 SILVA, Gilberto. Interculturalidade e educação dos jovens: processos identitários no espaço urbano popular. 25ª REUNIÃO DA ANPED. *Anais...* Caxambu, 2002, p. 21.

7 Cf. GAGLIETTI, Mauro; BARBOSA, Márcia Helena Saldanha. A Questão da hibridação cultural em Néstor García Canclini. VIII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO DA REGIÃO SUL. *Anais...* Passo Fundo, 2007. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sul2007/resumos/R0585-1.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2018; CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Trad. Ana Regina Lessa; Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.

8 CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, [s. d.], p. 17.

Importantes elementos epistemológicos e teóricos convergem neste conceito de “representação”, dos quais destacamos três aspectos: a remissão a uma experiência efetivamente vivida, perpassada por conflitos, tensões, negociações etc.; o destaque aos sujeitos sociais, individuais e coletivos como produtores de sentidos para essas experiências e não simplesmente consumidores passivos de imaginários que lhe são imputados por agentes detentores de poder (político, militar, cultural, simbólico etc.); a resignificação das representações mediante sua imbricação em distintas redes culturais e textuais, ou seja, no processo linguístico em que opera. Esta pesquisa, portanto, busca a superação de leituras monológicas, face à “inventividade do cotidiano” promovida por professores e alunos.⁹

Elaborando as oficinas pedagógicas de História

As oficinas promovidas assumiram como primeira problemática reconhecer como os estudantes reinterpretavam as representações afrodescendentes e indígenas dos livros de História da coleção *Projeto Mosaico*.¹⁰ Isso porque em 2016, os professores de História do segundo segmento do nível fundamental (6º ao 9º ano) das escolas públicas municipais de Mariana procederam à escolha do livro didático a ser utilizado no triênio 2017, 2018, 2019. Foi selecionada a coleção Projeto Mosaico, lançada em 2015 pela editora Scipione, tendo como autores Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino, após prévia aprovação da mesma pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).¹¹ Já a segunda problemática atentava para os sentidos

9 Cf. CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.

10 VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. *Projeto Mosaico*. São Paulo: Scipione, 2015.

11 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) surge pelo Decreto 91.542, de 19 de agosto de 1985, como o maior programa mundial de distribuição gratuita deste material educativo. A partir de 1997, o primeiro Guia de Livro Didático veio a público, como resultado de um processo de avaliação do material que seria utilizado em sala de aula por alunos e professores. Seu principal objetivo é subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. O programa é executado em ciclos trienais alternados e também atende aos alunos que são público-alvo da educação especial. São distribuídas obras didáticas de língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia e dicionários, inclusive em braille.

trazidos pelos próprios alunos acerca de tais representações, com base em suas vivências cotidianas.

Em termos metodológicos, cada oficina possuía uma temática norteadora, com base nos temas transversais elencados pelos PCNs relacionados ao 3º e 4º ciclo do Ensino Fundamental. Assim, para o terceiro ciclo (5ª e 6ª séries, atualmente 6º e 7º ano), os PCNs de História sugerem o eixo temático “História das relações sociais, da cultura e do trabalho”, desdobrando-o no tema “As relações sociais, a natureza e a terra”. Já para o quarto ciclo, os PCNs propõem o eixo temático “História das representações e das relações de poder”. Vale a reconstituição: a História temática foi uma reivindicação de docentes de História, nos anos 1980, como uma prática capaz de propiciar um ensino mais questionador, visando a superação de uma História pautada na linearidade, no enfoque ao factual e no protagonismo do Estado. Desta maneira,

a opção por eixos temáticos constitui-se uma das propostas mais renovadoras em termos de ensino da história no 1º e 2º graus, tendo sido experienciada e debatida em vários países, sobretudo na França, inserindo-se em debates da historiografia contemporânea. No Brasil, temos publicadas algumas experiências típicas, realizadas em escolas de São Paulo e Minas Gerais como iniciativa de grupos de professores ávidos por mudanças ou por projetos especiais desenvolvidos em universidades e escolas isoladas.¹²

É igualmente relevante mencionar que na ocasião do planejamento e realização das oficinas pedagógicas, o projeto da Base Nacional Comum Curricular, que inclui a disciplina História, encontrava-se em fase de finalização do trâmite jurídico-administrativo e início de sua recepção pelo sistema escolar,¹³ por isso, seus postulados não foram debatidos ou incorporados à produção didática empreendida em Campinas e Águas Claras. Não obstante, é preciso considerar que, conforme indica a pesquisadora Circe Bittencourt em artigo publicado em agosto de 2018,

12 FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História ensinada*. Campinas: Papirus, 1994, p. 104.

13 Este documento, voltado para o ensino infantil e fundamental, foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação no final de 2017; já para o ensino médio, foi aprovado em 4 de dezembro de 2018.

a construção de ‘uma base nacional comum curricular’ (BNCC), prevista pela de 1996, em processo de finalização, tem se realizado de forma inédita com prioridade a interlocutores internacionais [...] Sob essa política, os currículos brasileiros ficam submetidos a uma avaliação externa, que passa a determinar conteúdos e métodos sob modelo internacional. Uma primeira consequência desse modelo imposto externamente reside na perda do poder dos professores na organização das suas aulas assim como seu o poder de criação, de adaptações metodológicas e mesmo de opções de materiais didáticos diante de uma realidade educacional caracterizada por uma enorme diferenciação cultural e socioeconômica nas salas de cursos noturnos, de Educação de Jovens e Adultos.¹⁴

Desta forma, pautando-se na proposta das temáticas transversais, as oficinas foram assim configuradas:

1ª. Oficina	Corporalidades / Trabalho
2ª. Oficina	Oralidade / Mitos e Escrita
3ª. Oficina	Poderes e lutas
4ª. Oficina	Ritos e História

O passo metodológico seguinte foi o da seleção de textos e imagens dos livros de História *Projeto Mosaico* do 2º segmento do Fundamental, associados às temáticas previamente escolhidas. Optou-se por entrecruzar registros imagéticos e escritos por considerar-se que estas duas linguagens, ao serem enlaçadas, contribuem de forma ainda mais exponencial para o processo de ensino-aprendizagem, apresentando valores, crenças e ideologias que incidem na forma como os alunos passam a perceber a si mesmos e a representar os indivíduos ou grupos em uma dada sociedade, inclusive naquela em que estão inseridos. É importante não perder de vista que tanto as fontes escritas quanto as visuais são expressões singularizadas da vida social, pois toda e qualquer fonte está sempre imersa em condições sociais de produção e constituem discursos representacionais do real. Ademais, as fontes, de forma geral, expressam valores políticos, sociais, culturais e religiosos, que

14 Destaca-se, assim, a divergência de concepção epistemológica entre os postulados assumidos por este artigo, voltados para a dimensão autoral de alunos e professores envolvidos no Ensino de História, e as balizas da nova BNCC. BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de história. *Estudos Avançados*, v. 32, n. 93, p. 143, mai./ago. 2018.

devem ser lidos de forma crítica e não como verdades naturais e inquestionáveis. Elas são representações do mundo, elaboradas pelos seus autores dentro de suas condições de produção, do contexto histórico no qual estão inseridos, das ideologias que possuem e das posições institucionais que assumem. Desta forma, é possível traçar analogias entre a escrita historiográfica¹⁵ e a produção didática, mas sem subordinações de uma a outra, pois a produção didática conta com acionamentos culturais e sociais distintos.

Já em termos de temporalidade, buscou-se operar nas oficinas com um cruzamento passado-presente para problematizar com os alunos as permanências hoje perceptíveis e suas motivações, principalmente no tocante à questões cruciais nos nossos dias, como o racismo. Afinal, “todas as histórias foram e continuam sendo constituídas pelas experiências vividas e pelas expectativas das pessoas”.¹⁶

No que se refere à operacionalidade das oficinas, elas reuniram os estudantes em dois grupos, de acordo com os ciclos de ensino: alunos do 6º e 7º ano e do 8º e 9º ano. Nas duas escolas, as turmas são seriadas, mas no momento da realização das oficinas, as séries foram agrupadas em dois grupos. O primeiro grupo reuniu o 6º e o 7º ano e o segundo grupo 8º e 9º ano. A aplicação da oficina era realizada em momentos distintos com cada grupo. O número de alunos participantes de cada grupo, por escola, distribuiu-se da seguinte forma: no primeiro grupo (6º e 7º), 5 alunos da escola de Campinas e 18 alunos da Escola Municipal Professora Celina Célia Gomes (Águas Claras); no segundo grupo (8º e 9º), 11 alunos da escola de Campinas e 17 alunos da Escola Municipal Professora Celina Célia Gomes (Águas Claras). Mas como processou-se a reinterpretação do livro didático pelos alunos nessas oficinas?

15 Como tão bem salienta Michel de Certeau em sua ‘operação historiográfica’: “Encarar a história como uma operação será tentar, de maneira necessariamente limitada, compreendê-la como uma relação entre um lugar (um recrutamento, um meio, uma profissão, etc.), procedimentos de análise (uma disciplina) e a construção de um texto (uma literatura)”. Cf. CERTEAU, Michel de. *A Operação Historiográfica*. In: CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000, p. 66.

16 VELACOS, Diego Bruno. As articulações entre passado e presente no currículo de História: desafios e estratégias nos discursos dos professores. *Educação Básica Revista*, v. 3, n. 2, p. 114, 2017.

Corporalidades

Na oficina promovida junto ao 3º ciclo (6º e 7º ano), o objetivo era interpretar as histórias e as culturas indígenas e afrodescendentes sob a mediação da corporalidade. Por este termo, entende-se uma relação intersubjetiva que não se limita à dimensão biológica:

o corpo é uma dimensão física que extrapola o que é percebido. Ele carrega memórias, experiências, afetos que num primeiro olhar podem passar despercebidos. O que é visível ou invisível no corpo diz muito a respeito das corporeidades.¹⁷

Atualmente, as Ciências Humanas vêm destacando a especificidade e o papel da corporeidade nas culturas indígenas e afrodescendentes. Desta maneira,

o corpo humano nas sociedades indígenas brasileiras é construído socialmente para se tornar coletivo. A corporalidade é uma dimensão fundamental para o processo de ensino de conhecimentos, habilidades e técnicas da pessoa indígena.¹⁸

De forma similar, “a corporeidade é a base comum da matriz ancestral africana e afro-brasileira”.¹⁹ Daí a importância de uma formação voltada “para as corporeidades não hegemônicas”, sem que sejam ignoradas “abordagens do patrimônio cultural material e imaterial que poderiam ampliar mediações interculturais”.²⁰

Nas obras didáticas de História, a corporeidade das culturas indígenas e afrodescendente é geralmente associada aos sinais diacríticos²¹ (empregados como registros étnicos

17 CARVALHO, Francione Oliveira; TEODORO, Thalita de Cassia Reis. Memórias, afetos e corporeidade negra na formação de professores. *Revista COCAR*, Programa de Pós-graduação Educação em Educação da UEPA, Belém, n. 4, p. 88, jul./dez. 2017. [Edição Especial].

18 ALMEIDA, Arthur José Medeiros de; ALMEIDA, Dulce Maria Filgueira de; GRANDO, Beleni Salete. As práticas corporais e a educação do corpo indígena. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 32, n. 2-4, p. 64, 2010.

19 CARVALHO, Francione Oliveira; TEODORO, Thalita de Cassia Reis. Memórias, afetos e corporeidade negra na formação de professores... *Op. cit.*, p. 89.

20 *Ibidem*, p. 77.

21 Conceito elaborado pelo antropólogo Frederik Barth na obra *O Guru, o Iniciador e Outras Variações Antropológicas*, citado por: NOBRE, Felipe Nunes. *Nos meandros do (re)conhecimento: a temática indígena em livros didáticos de História no contexto de implementação da Lei 11.645/08 (2008-2014)*. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal de Pelotas,

identitários), expressos por pinturas corporais, adereços etc. Observou-se que na coleção *Projeto Mosaico* esta abordagem também é promovida, verificando-se, em paralelo, um cuidado similar para as tais imagens “mencionarem o povo a que se referem”.²² Contudo, a reiteração desses mesmos sinais ao longo das páginas e dos volumes da Coleção pode provocar um efeito de sentido tipificante, igualmente percebido em outros livros: “A maioria das fotos trazem os indígenas seminus, com o corpo pintado, cocar, etc., o que acaba reforçando uma imagem estereotipada dos indígenas”.²³

A oficina de corporeidade (ANEXO I) foi dividida em termos didáticos em três propostas formativas, sendo as duas primeiras trabalhadas em sala de aula e a última consistindo em uma atividade para casa.

Na primeira atividade, foi solicitado aos alunos selecionados que comentassem livremente cada uma das imagens reproduzidas, explicitando as informações que porventura possuíssem sobre as vivências histórico-sociais a elas associadas, ou, pelo contrário, seu estranhamento pessoal diante delas.

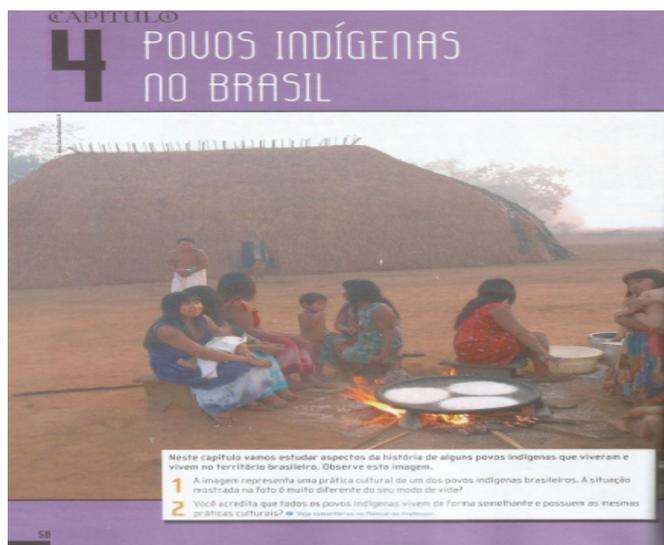


Imagem 14: Fotografia de mulheres Waurá fazendo beiju – 2004. Fonte: VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. *Projeto Mosaico... Op. cit.*, p. 58.

Pelotas, 2017, p. 188.

22 NOBRE, Felipe Nunes. *Nos meandros do (re)conhecimento... Op. cit.*, p. 173.

23 *Ibidem*, p. 180.



Imagem 15: Ilustração de Theodor de Bry, figurando um ritual antropofágico – 1548. VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. *Projeto Mosaico...* Op. cit., p. 61.

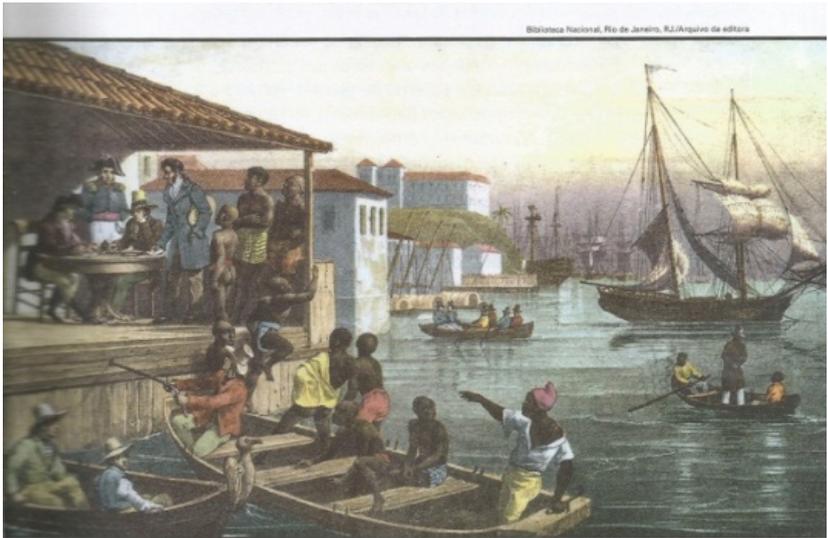


Imagem 16: Litografia de Johann M. Rugendas, figurando o desembarque de africanos a serem vendidos como escravos – 1830. VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. *Projeto Mosaico...* Op. cit., p. 301.

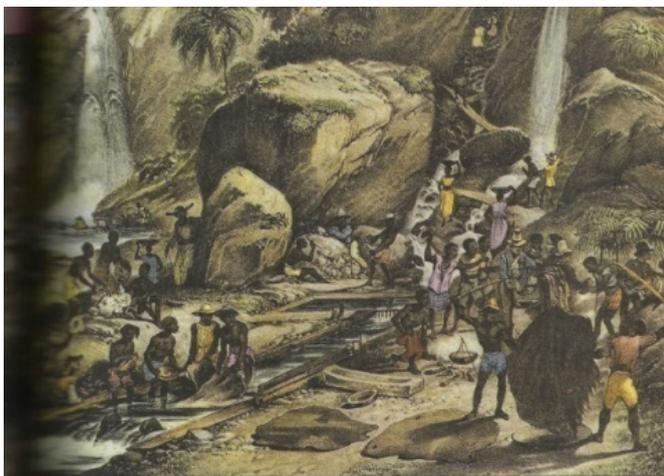


Imagem 17: Gravura de Johann Rugendas, figurando a lavagem de ouro perto do Pico do Itacolomi -1825. VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. Projeto Mosaico... Op. cit., p. 313.



Imagem 18: Fotografias de crianças indígenas no Encontro de Culturas Tradicionais da Pintura da Chapada dos Veadeiros – 2014. VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. Projeto Mosaico... Op. cit., p. 67.



Imagem 19: Selo com reprodução da pintura de roda de capoeira e ofício dos mestres de capoeira, de Carybé – 2009.²⁴

Já na segunda atividade, o aluno era convidado a interpretar historicamente as condições de produção e a linguagem dos registros empregados como fonte pelo livro didático. Assim, ele deveria indicar o tipo de registro que ele visualizava na imagem (uma foto, um desenho etc.), a data em que o registro foi produzido, quais elementos ele poderia relacionar ao passado histórico ou à atualidade, e quais identidades étnico-raciais ele percebia na imagem, em sua associação à corporalidade.

A prática da oficina com o 3º ciclo

Com apoio das legendas, os alunos das duas escolas conseguiram identificar tanto as linguagens das fontes visuais, quanto o tempo cronológico em que foram produzidas, sem nenhuma dificuldade. Esta etapa da oficina permitiu também que fosse debatida com os estudantes a dimensão representativa de uma imagem, que veicula a perspectiva histórica daquele que a produz, com aporte das condições materiais possíveis para isso (a exemplo das habilidades pictóricas de um artista, da técnica do fotógrafo, das tintas, telas e câmeras disponíveis, da qualidade da máquina fotográfica etc.).

²⁴ VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. *Projeto Mosaico... Op. cit.*, p. 271.

Como última atividade desta primeira oficina, os alunos foram incumbidos de investigar a existência de alguma expressão das culturas indígenas e afrodescendentes na corporalidade dos moradores de sua comunidade, reproduzindo-as em forma de desenho ou fotografia. Depois, eles deveriam elaborar uma legenda e redigir um pequeno texto, descrevendo como, através da foto ou desenho, mostra-se possível perceber a presença histórica de indígenas e afrodescendentes naquelas localidades, numa articulação presente-passado.

Esta atividade, que foi realizada fora da escola e sem a supervisão da professora, apontou a extrema dificuldade dos alunos em identificar quais elementos corpóreos afrodescendentes e indígenas poderiam ser percebidas no cotidiano de suas comunidades, reconhecendo assim a incidência do passado no presente. Alguns sugeriram que a tatuagem é uma destas marcas, como nos textos reproduzidos a seguir:

a tatuagem é um símbolo dos indígenas, quase todos os indígenas tinham tatuagem. De alguns anos para cá, as pessoas inventaram de fazer tatuagem, mas não é pelo mesmo motivo dos indígenas. Essas pessoas faziam tatuagem para se destacar somente para ficarem mais bonitas no meio das outras pessoas.

Os indígenas também usavam a tatuagem para marcar as pessoas de suas tribos. E para não confundir uma pessoa com a outra, pois eles são muito parecidos.²⁵

As tatuagens também são influência, pois tanto os negros quanto os indígenas gostavam muito de pintar os corpos para se enfeitarem e também as danças como o samba e a capoeira são ritmos que estão bem presentes no nosso cotidiano.²⁶

De forma geral, a maioria dos alunos não conseguiu identificar a presença de aspectos relativos às culturas indígenas no referente à corporeidade (por exemplo, no emprego de adornos da natureza, com implicações simbólicas etc.), e nem fez menção a eles no contexto de Campinas e Águas Claras, o que nos leva à conclusão de que há um desconhecimento generalizado de tal referência.

25 Aluno do 6º ano da Escola Municipal Celina Célia Gomes, em Águas Claras.

26 Aluno do 7º ano da Escola Municipal Celina Célia Gomes, em Águas Claras.

Destaca-se, em contrapartida, o texto de uma aluna do 7º ano, que embora se confunda um pouco ao afirmar que negros (numa leitura generalizante) gostavam de pintar o corpo, destaca algumas práticas de hoje que estão relacionadas ao passado, reforçando o fator político-identitário de tais elementos:

Passado e presente se misturam

Nos dias de hoje, a todo o tempo é possível observar as influências afrodescendentes e indígenas presente no nosso dia a dia. Nos penteados *black*, os famosos cabelos sarará, também nos adornos como as argolas, colares e enfeites usados tanto por mulheres e homens afros e indígenas, como também os famosos alargadores que são bem marcantes e presentes nos nossos jovens.²⁷

Se a corporeidade foi diretamente abordada nas oficinas do 3º ciclo, nas oficinas do 4º ciclo ela foi mediatizada pelo viés específico do trabalho, do uso do corpo para produzir algo (um produto, uma relação, uma existência). Ora, o uso do corpo e a espoliação do trabalho de afrodescendentes e indígenas no Brasil, ao processarem-se em um reforço mútuo do colonialismo e da colonialidade, foram perpassados por uma leitura fortemente pejorativa do esforço, sobretudo manual:

o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada possui uma diferente identidade e as suas sedes centrais estão, além disso, em outra jurisdição territorial. Porém nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O Colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à intersubjetividade de modo tão enraizado e prolongado.²⁸

Desta forma, pode-se considerar que a escravidão, no colonialismo, seguida pela sua manutenção sob o regime imperial, foi um remodelamento significativo de todo viver, sentir e pensar para as populações afrodescendentes e indígenas:

27 Estudante do 7º ano da Escola Municipal Celina Célia Gomes, em Águas Claras.

28 QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social *apud* OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 18, abr. 2010.

A escravidão foi muito mais do que um sistema econômico. Ela moldou condutas, definiu desigualdades sociais e raciais, forjou sentimentos, valores e etiquetas de mando e obediência. A partir dela instituíram-se os lugares que os indivíduos deveriam ocupar na sociedade, quem mandava e quem devia obedecer.²⁹

O trabalho na dinâmica da corporeidade

Como pensar o corpo de forma imbricada ao trabalho, questionando-se tal leitura pejorativa e, ao mesmo tempo, endossando a importância da implementação de políticas afirmativas minimamente compensatórias dos efeitos presentes da discriminação praticada no passado, “tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego”.³⁰ Eis a questão norteadora da oficina com o quarto ciclo.

Assim como no 3º ciclo, foi solicitado ao aluno que realizasse uma série de atividades (ANEXO II). As imagens selecionadas para esta oficina tiveram o intuito de identificar a particularidade da linguagem da imagem e se estas estavam associadas ao passado e/ou ao presente. Novamente, como nas oficinas do ciclo anterior, os alunos conseguiram identificar o tempo histórico de cada imagem, associando-os a registros visuais que as alocassem no “passado” e no “presente”. Com aporte do livro didático, os alunos discutiram o “estranhamento” dos indígenas em relação ao sistema de trabalho colonial, que visava o lucro mercantil, bem como ao estereótipo de “preguiça” atribuído aos indígenas, quando os mesmos refutavam tal modalidade produtiva. Debateu-se como os indígenas e africanos (e seus descendentes) são apresentados na coleção *Projeto Mosaico* como integrados ao sistema produtivo, no papel de mercadoria e de mão de obra indispensável em diversas atividades, geralmente de grande extenuação.

29 ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA FILHO, Walter. *Uma história do negro no Brasil*. Brasília: Fundação Cultural Palmares, p. 67 et seq. 2006.

30 BENEDETTI, Eduardo José Bordignon; CAVALCANTE, Anderson Oreste. Ações afirmativas e a Realização da justiça social. *JURIS*, Rio Grande, v. 17, p. 83 et seq., 2012.



Imagem 20: Aquarela A primeira missa no Brasil, de Victor Meirles – 1861 *Fonte:* VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. *Projeto Mosaico... Op. cit.*, p. 275.



No contato com indígenas, o coronel Cândido Rondon afirmava: "Morrer se for preciso, matar, nunca". Apesar de lançar um modelo amistoso de relação com as populações indígenas, Rondon via o indígena como sujeito a ser tutelado pelo Estado, que deveria "civilizá-lo". Na foto de 1928, Cândido Rondon com população indígena da fronteira entre o Brasil e o atual Suriname.

Imagem 21: Fotografia de Rondon e indígenas na fronteira com o atual Suriname – 1928. *Fonte:* VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. *Projeto Mosaico... Op. cit.*, p. 71.



Imagem 22: Fotografia de Marc Ferrez de escravos no Vale do Paraíba – 1885. Fonte: VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. *Projeto Mosaico... Op. cit.*, p. 257.



Imagem 23: Grafite de Paulo Ito, em uma escola na cidade de São Paulo – 2014. Fonte: VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. *Projeto Mosaico... Op. cit.*, p. 331.

A segunda atividade desta oficina também consistia na análise de imagens. Solicitou-se aos alunos que identificassem não apenas o tempo histórico, mas também a particularidade étnico-racial nelas veiculada. Mais uma vez, os estudantes responderam às perguntas sem maiores dificuldades.



Imagem 24: Aquarela Mulheres vendendo produtos de porta em porta, de Debret – 1839. Fonte: VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. *Projeto Mosaico... Op. cit.*, p. 146.



Imagem 25: Fotografia de prováveis escravas de ganho, por Marc Ferrez – 1875. Fonte: VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. *Projeto Mosaico... Op. cit.* p. 263.

Para finalizar a oficina, foi proposta uma tarefa para ser realizada em casa: o aluno era convidado a indagar se, no passado ou no presente de sua comunidade, existem(tiram) experiências de indígenas ou afrodescendentes diretamente vinculadas ao mundo

do trabalho, e, em caso positivo, que procedesse a um registro visual das mesmas (desenho ou fotografia), criando uma legenda. Em seguida, houve a sugestão de redação de um pequeno texto, comentando a relação de indígenas e afrodescendentes com as práticas de trabalho, numa interposição do passado no presente.

A prática da oficina com o 4º ciclo

Nesta tarefa, a dificuldade de realização também mostrou-se grande: cinco alunos não a realizaram, e a maioria retratou em seu texto a exploração escravista. Entretanto, três textos aprofundaram-se na proposta do exercício para um cotejamento histórico-temporal:

O trabalho na carvoeira

O trabalho na carvoeira quase sempre é feito por pessoas que são afrodescendentes. Na carvoeira, eles trabalham enchendo gaiolas de carvão, cortando eucalipto para fazer carvão, estradas etc.³¹

O trabalho dos negros hoje em dia

Ainda hoje, existem negros que não conseguem um ‘trabalho bom’, e acabam encontrando apenas serviço em fazendas, lavouras, etc. No passado, o único serviço que tinha para os negros era o trabalho escravo nas fazendas de seus senhores; hoje, porém os negros conseguem trabalho em fazendas, mas não escravizados como antes. Um dos problemas é o salário muito baixo e o serviço pesado.

Infelizmente, mesmo depois de muito tempo, negros ainda são escravizados no trabalho, pois possuem salário baixo e serviço exagerado, ocasionando a maioria dos negros serem de baixa renda.

Fico pensando: do que adiantou esses negros terem sido libertos, se quando acham emprego, o emprego apresenta as mesmas características da escravidão.³²

Agricultura

Assim como no passado, quando os negros trabalhavam em fazendas plantando e colhendo para seus patrões, até hoje essa cena é vista em muitos lugares principalmente nas roças.³³

31 Aluno do 8º ano da Escola Municipal Professora Celina Célia Gomes, em Águas Claras.

32 *Ibidem.*

33 *Ibidem.*

Verifica-se, portanto, que o papel atribuído às populações afrodescendentes e indígenas em relação ao trabalho e sua relação com os corpos, apesar das reelaborações historiográficas e no campo do Ensino de História, ainda comporta uma visão estereotipada e de refutação de valor ao labor manual e técnico. Isso é perceptível quando verificamos que os alunos tanto desconhecem como muitas vezes negam sinais evidentes da presença afrodescendente e indígena, além de relacionarem estas populações a situações de marginalização em todas as esferas. Essa “reação” pode ser entendida como um resquício da anulação vivida durante muito tempo por esses grupos quanto à sua atuação ativa e positiva na constituição da História.

Considerações finais

No decorrer da promoção das oficinas, foi possível constatar que as Leis 10.639/03 e 11.645/08 possibilitaram uma maior visibilidade às populações que antes possuíam um papel secundário na constituição da História Nacional, os afrodescendentes e indígenas. Apesar deste avanço, o Ensino de História defronta-se com o desafio de conferir maior visibilidade (e reiterar a legitimidade político-cultural) desses segmentos marginalizados da população. Perdura, ainda, certa dificuldade para a inclusão cotidiana da participação de sujeitos (individuais e coletivos) historicamente silenciados na constituição da sociedade. Neste cenário, hoje agravado pela atual conjuntura política brasileira, pensar em diversidade cultural, atentando ao percurso dos grupos afrodescendentes e indígenas, é uma questão ainda mais delicada.

Assim, as oficinas realizadas com os alunos do segundo segmento do ensino fundamental nas escolas de Campinas e Águas Claras proporcionaram a confirmação de que a visão destes estudantes em relação à matriz étnica formadora da população brasileira ainda está perpassada por não reconhecimentos de experiências históricas altamente significativas, não apenas no Brasil de forma geral, mas em suas próprias comunidades. Tais ausências são uma decorrência formativo-cultural do longo tempo que a visão eurocêntrica predominou na historiografia nacional. Apesar desses alunos, especialmente os que estudam na

Escola Municipal de Campinas, habitarem regiões remanescentes de quilombos, tal vivência não é explicitada nem legitimada em seus discursos. Assim, a apropriação promovida por eles das representações afrodescendentes e indígenas da coleção *Projeto Mosaico* acaba por reiterar o discurso historiográfico didatizado neste material, sem um maior cotejamento com as experiências e trajetórias por eles vividas. Apesar da coleção buscar incorporar contribuições acadêmicas significativas no tocante às representações afrodescendentes e indígenas, tais leituras acabam se reduzindo a “informações” pelos alunos, entre outras tantas circulantes, sem que isso lhes suscite aspirações de ações afirmativas em âmbito pessoal e comunitário.

Para que a mudança na maneira de se “contar” a História da formação étnico-cultural da população brasileira, iniciada pelos movimentos sociais que deram origem às leis acima citadas, não venha a ser solapada, é preciso que o Ensino de História não abdique de seu potencial de promoção de resistência e de transformação sociocultural. A escola precisa mais do que nunca ser uma protagonista de ações que libertem a sociedade das persistentes amarras do preconceito ainda vivo, que preservam a histórica desigualdade presente entre nós. Este espaço educativo apresenta uma enorme diversidade cultural, onde há constantes choques entre as distintas vivências, concepções e expectativas, mas estes estranhamentos e até conflitos entre tais alteridades portam a condição de propiciar trocas e aprendizagem (ao invés da intolerância e dos fundamentalismos), viabilizando a produção de conhecimentos inclusivos. Procedendo desta maneira, a escola se transforma em uma instância efetiva de labuta democrática e luta pelos direitos civis e sociais, bem como pelo reconhecimento da dignidade e pela valorização de uma parcela significativa da sociedade brasileira, desqualificada (e muitas vezes criminalizada) pelos interesses de uma minoria, que considera, no mínimo, “suspeitos”, todos que não se “encaixam” em padrões de uma cultura branco-masculina-ocidental-cristã (a qual, por priorizar determinados padrões em detrimento de outros, é acionada de forma elitista e excludente).

A escola contemporânea deve ser vista como o tempo educacional da descolonização, da reinvenção dos sistemas de ensino, com vistas à diversidade e ao reconhecimento da

pluralidade dos saberes e das experiências. Assim, é necessário descolonizar o processo educacional, isso significa liberá-lo, ou emancipá-lo, do monismo ocidentalista que reduz todas as possibilidades de saber e enunciação da verdade à dinâmica cultural de um centro. Esse movimento traz consigo igualmente a descolonização da crítica, não compactuando com a ideia de que o conhecimento é algo exclusivo de alguns grupos.³⁴

Referências:

- ABREU, Marcelo; RANGEL, Marcelo. Memória, cultura histórica e Ensino de história. *História & Cultura*, v. 4, n. 2, p. 7–24, set. 2015.
- ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA FILHO, Walter. *Uma história do negro no Brasil*. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.
- ALMEIDA, Arthur José Medeiros de; ALMEIDA, Dulce Maria Filgueira de; GRANDO, Beleni Salete. As práticas corporais e a educação do corpo indígena. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 32, n. 2–4, p. 59–74, dez. 2010.
- BENEDETTI, Eduardo José Bordignon; CAVALCANTE, Anderson Oreste. Ações afirmativas e a Realização da justiça social. *Juris*, Rio Grande, v. 17, p. 75–91, 2012.
- BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de história. *Estudos Avançados*, v. 32, n. 93, p. 127–149, mai./ago. 2018.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 45–56, 2008.
- CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Trad. Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.
- CARVALHO, Francione Oliveira; TEODORO, Thalita de Cassia Reis. Memórias, afetos e corporeidade negra na formação de professores. *Revista Cocar*, Belém, n. 4, p. 73–92, jul./dez. 2017. [Edição Especial].
- CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CERTEAU, Michel de. A Operação Historiográfica. In: CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, [s. d.].

³⁴ Cf. CARVALHO, Francione Oliveira; TEODORO, Thalita de Cassia Reis. Memórias, afetos e corporeidade negra na formação de professores... *Op. cit.*, p. 6.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. *Diretrizes curriculares para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena: implementação e impactos na formação, saberes e práticas de professores de história iniciantes*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História ensinada*. Campinas: Papirus, 1994.

GAGLIETTI, Mauro; BARBOSA, Márcia Helena Saldanha. A Questão da hibridação cultural em Néstor García Canclini. VIII Congresso Brasileiro De Ciências Da Comunicação Da Região Sul. *Anais...* Passo Fundo, 2007. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sul2007/resumos/R0585-1.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2018.

LOBATO, Anderson Orestes Cavalcante; BENEDETTI, Eduardo José Bordignon. Negros e índios: ações afirmativas e a realização da justiça social. *Jurís - Revista da Faculdade de Direito*, Rio Grande, v. 17, p. 75-91, 2012.

NOBRE, Felipe Nunes. Nos meandros do (re)conhecimento: a temática indígena em livros didáticos de História no contexto de implementação da Lei 11.645/08 (2008-2014). Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n.1, p. 15-40, abr. 2010.

SILVA, Gilberto. Interculturalidade e educação dos jovens: processos identitários no espaço urbano popular. 25ª Reunião da ANPED. *Anais...* Caxambu, 2002.

VELACOS, Diego Bruno. As articulações entre passado e presente no currículo de História: desafios e estratégias nos discursos dos professores. *Educação Básica Revista*, v. 3, n. 2, p. 131-152, 2017.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. *Projeto Mosaico*. São Paulo: Scipione, 2015. [6º ao 9º anos. 4 volumes].

Anexo I

Tabela 2	
Escola	
História – Profa. Cibele Viana – Data: ____/____/2018	
Nome: _____	Turma: _____

Indígenas e afrodescendentes no Brasil

1ª. Oficina pedagógica para 6º e 7º anos

Vamos recordar o que nós estudamos no 6º e no 7º anos sobre os indígenas e os descendentes de africanos no Brasil, com base em nosso livro didático “Projeto Mosaico – História”? Para isso, no ano de 2018, nós vamos realizar 4 oficinas pedagógicas, e contamos com a participação de todos vocês, ok?

O tema que vamos abordar nesta primeira oficina é “EXPRESSÕES DAS CULTURAS INDÍGENAS E AFRODESCENDENTES NOS CORPOS”. O que nosso livro didático nos apresenta sobre isso? Para respondermos a esta questão, precisamos, inicialmente, ter uma visão geral do processo histórico, no período abordado em cada volume de nosso livro:

Tabela 3

6º. Ano

		12.000aC.		4.000aC		3.000aC		1dC	500dC
Mundo	Primeiros seres humanos	Índia	Egito	Reinos da Grécia Antiga					
	África, Ásia e América		China	América		Roma Antiga			
			Mesopotâmia		Hebreus, Fenícios, Persas				
Reinos africanos									
Primeiros seres humanos									
7º. Ano									
Mundo	500	700	1100	1500	1600	1750			
	Europa medieval	Islamismo		Expansão marítima e mercantilismo	Colonizações nas Américas				
	Império Bizantino			Renascimento					
				Reformas religiosas					
Mundo				Centralização monárquica					
				Conquista de territórios africanos e escravidão					
Escravidão indígena									
Escravidão africana e práticas de resistência									
Brasil:									
- Indígenas									
- Afrodescendentes									

Você observou que a menção aos indígenas e aos afrodescendentes no Brasil nestes dois volumes do nosso livro didático é muito pontual? Eles aparecem poucas vezes na reconstituição do processo histórico. E, quando aparecem, quais seriam as suas principais características, segundo nosso livro didático, em relação ao tempo histórico?

Tabela 4	
Indígenas e afrodescendentes são mais associados ao passado ou ao presente?	
(Capítulo 4 do livro do 6º ano)	Imagem da página 58 Tipo de imagem: Resposta à questão:
	Imagem da página 61 Tipo de imagem: Resposta à questão:
	Imagem da página 65 Tipo de imagem: Resposta à questão:

Tabela 5	
Indígenas e afrodescendentes são mais associados ao passado ou ao presente?	
(Capítulos 14, 15 e 16 do livro do 7º ano)	Imagem da página 197 Tipo de imagem: Resposta à questão:
	Imagem da página 245 Tipo de imagem: Resposta à questão:
	Imagem da página 289 Tipo de imagem: Resposta à questão:

Nós percebemos que indígenas e afrodescendentes no Brasil, além de serem relativamente pouco mencionados em nosso livro didático, ainda são geralmente associados ao passado histórico, com poucas menções à sua presença na atualidade. Porém, é possível tentar conhecer melhor os indígenas e os afrodescendentes na História do Brasil a partir das maneiras pelas quais eles empregam sua cultura e seu passado, mas no tempo contemporâneo. Vamos ver como ocorrem essas EXPRESSÕES DAS CULTURAS INDÍGENAS E AFRODESCENDENTES NOS CORPOS?

Tabela 6

Observe atentamente as figuras indicadas abaixo e preencha a tabela:

	Descreva o tipo de imagem (uma foto, um desenho etc.) e a data em que foi produzida:	Elementos associados ao passado:	Elementos relacionados ao presente:	Que identidade étnico-racial você percebe através dessa imagem?
Capítulo 4, p. 67, do livro de 6º ano				
Capítulo 13, p. 271, do livro de 7º ano				

Atividade para casa:

Se você tiver um celular, fotografe alguma experiência do seu cotidiano em que as culturas indígenas e afrodescendentes possam estar representadas nos corpos. Faça uma legenda para ela. Por fim, redija um pequeno texto, descrevendo como, através da foto que você produziu, é possível perceber a atuação de indígenas e afrodescendentes não só no passado, mas no emprego do passado no presente:

Anexo II

Tabela 7	
Escola	
História - Profa. Cibele Viana - Data: ____/ ____/2018	
Nome: _____ Turma: _____.	

Indígenas e afrodescendentes no Brasil

1ª. Oficina pedagógica para 8º e 9º anos

Vamos recordar o que nós estudamos no 8º e no 9º anos sobre os indígenas e os descendentes de africanos no Brasil, com base em nosso livro didático “Projeto Mosaico – História”? Para isso, no ano de 2018, nós vamos realizar 4 oficinas pedagógicas, e contamos com a participação de todos vocês, ok?

O tema que vamos abordar nesta primeira oficina é “EXPLORAÇÕES DA MÃO DE OBRA DE INDÍGENA E AFRODESCENDENTE AO LONGO DA HISTÓRIA”. O que nosso livro didático nos apresenta sobre isso? Para respondermos a esta questão, precisamos, inicialmente, ter uma visão geral do processo histórico, no período abordado em cada volume de nosso livro:

Tabela 8

8º. Ano

	1688	1776	1789	1799	1810	Séculos XIX-XX
Mundo	Revolução Gloriosa	Independência dos EUA	Revolução Francesa	Era Napoleônica	Independência das Américas	Dominação colonial África e Ásia
	Portuguesa e espanhola					
Brasil:	Presença indígena e negra nas rebeliões na América Portuguesa					
Indígenas	A independência da América Portuguesa e a manutenção da escravidão					
Afrodescendentes	Ocupação das terras indígenas					
	Movimento abolicionista					

Tabela 9					
9º. Ano					
	1914-1918	1939- 1945	1947- 1991	1989	2018
Mundo	Primeira Guerra	Segunda Guerra	Guerra Fria	Queda Muro de Berlim	Globalização tecnológica
	Mundial	Mundial	Descolonização da África e Ásia		Lutas decoloniais
Brasil:	A população indígena e o questionamento da tutela do Estado				
Indígenas	Os movimentos afrodescendentes por inclusão e justiça social no Brasil República				
Afrodescendentes					

Você observou que a menção aos indígenas e aos afrodescendentes no Brasil nestes dois volumes do nosso livro didático aparece em uma frequência relativa mas sempre ligado ao processo produtivo? Eles aparecem poucas vezes na reconstituição do processo histórico. E, quando aparecem, quais seriam as suas principais características, segundo nosso livro didático, em relação ao tempo histórico?

Tabela 10	
Indígenas e afrodescendentes são mais associados ao passado ou ao presente?	
(Capítulos 14 e 15 do livro de 8º ano)	Imagem da página 241 Tipo de imagem: Resposta à questão:
	Imagem da página 254 Tipo de imagem: Resposta à questão:
	Imagem da página 275 Tipo de imagem: Resposta à questão:

Tabela 11	
Indígenas e afrodescendentes são mais associados ao passado ou ao presente?	
(Capítulo 4 do livro do 9º ano)	Imagem da página: 71 Tipo de imagem: Resposta à questão:
	Imagem da página: 75 Tipo de imagem: Resposta à questão:
	Imagem da página: 331 Tipo de imagem: Resposta à questão:

Nós percebemos que indígenas e afrodescendentes no Brasil, além de serem relativamente pouco mencionados em nosso livro didático, ainda são geralmente associados ao passado histórico, com poucas menções à sua presença na atualidade. Porém, é possível tentar conhecer melhor os indígenas e os afrodescendentes na História do Brasil a partir das maneiras pelas quais eles empregam sua cultura e seu passado, mas no tempo contemporâneo. Vamos ver como ocorrem essas EXPRESSÕES DAS CULTURAS INDÍGENAS E AFRODESCENDENTES EM RELAÇÃO AO TRABALHO.

Observe atentamente as figuras indicadas abaixo e preencha a tabela:

Tabela 12				
	Descreva o tipo de imagem (uma foto, um desenho etc.) e a data em que foi produzida:	Elementos associados ao passado:	Elementos relacionados ao presente:	Que identidade étnico-racial você percebe através dessa imagem?
Capítulo 8, p. 146, do livro do 8º ano				
Capítulo 15, p.263, do livro do 8º ano				

EPÍLOGO

AULAS: ARTES DE FAZER

Marcelo Santos de Abreu

Nara Núbia de Carvalho Cunha

Os exercícios realizados afirmam concretamente a aula como espaço de criação autoral. Também fica claro que a situação dialógica inerente à aula estabelece as possibilidades de autoria partilhada. Nas nove experiências narradas e sistematizadas nas partes um e dois, a partilha se realizou entre professores em situações profissionais diversas. Porém, ela também se deu certamente entre os professores envolvidos e os estudantes como costuma acontecer em maior ou menor grau, na medida em que se investe em aulas mais ou menos dialógicas. Acreditamos que nas experiências narradas, tal intensidade deve ter sido bem grande. O que esperamos realmente, como já dissemos na apresentação, é que as propostas e reflexões desenvolvidas nesse livro inspirem outras. Em poucas palavras, trata-se de propor a ampliação do círculo de autoria partilhada inaugurado em cada experiência. Para que isso aconteça, gostaríamos de recobrar a noção segundo a qual a aula e o ofício de historiador guardam semelhanças com o artesanato.

Se a aula de História é narrativa, já se coloca necessariamente a condição de narrador, segundo a definição de Walter Benjamin. Primeiro porque o professor cria as narrativas a partir de uma prática. Nascida e voltada para a prática, o que jamais significa uma ação irrefletida, impensada, a aula como narrativa faz com que o professor se assemelhe ao narrador de Benjamin: “O senso prático é uma das características de muitos narradores natos”. O autor segue ainda dizendo que o narrador é bom em dar conselhos e aconselhar é “menos responder a uma pergunta que fazer a sugestão sobre a continuação de uma história”.¹ A aula como narrativa é um convite à sua continuidade. É daí que a aula realmente acontece com a

¹ BENJAMIN, Walter. O narrador. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 182.

interrogação proposta pelos estudantes, que já é a continuação da História apresentada por esse artesão da palavra e do pensamento, o homem ou a mulher que professam, cultivam. No caso da aula de História e seguindo com as metáforas benjaminianas, ou melhor, com seus arquétipos de narrador, professores e professoras são, simultaneamente, o marinheiro, tipo radical do viajante, e o camponês, o homem enraizado. Ora, a aula de História é um convite a viajar a outros tempos, mas também de se aprofundar, enraizar, cultivar o presente. Professores de História são artesãos, as aulas são sua obra, os métodos e atividades seus artifícios. O que oferecemos aqui foi o relato de mestres no sentido antigo da palavra, ou seja, sábios de um ofício. A aula é uma arte de fazer.

Aqui chegamos à outra referência importante para pensar os procedimentos que constituem uma aula como tática.² A forma escolar, o currículo prescrito, o livro didático e as configurações mais ou menos estáveis do patrimônio são estratégias históricas, isto é, produzem coisas que pretendem uma duração mais longa, se integram às estratégias do(s) poder(es), instituem imagens da História a aspirar perenidade. A aula é tática na medida em que sua duração é mais modesta. A aula surge da necessidade, é resposta às configurações dadas de uma situação e procura ajustar-se a elas, mas também transformá-las. Traduzindo para o chão da sala: temos os conteúdos prescritos e as necessidades de conteúdos históricos demandadas por cada presente em que habitamos - nós e os estudantes; temos os limites da forma escolar e os constrangimentos e potencialidades da cultura escolar; temos os instrumentos próprios dessas estratégias. Diante disso, a aula é um momento de bricolagem que supõe sempre a transformação do que está previsto, pré-estabelecido, imposto. A aula é, portanto, uma fuga à prescrição. Nesse sentido, a boa aula de História correlaciona passado e presente, faz do pretérito algo mais do que coisa passada ou morta. É aí, então, que o passado como tradição ou ideologia (estratégia) pode ser realmente trazido à vida, transformado e potencialmente emancipador, quando lançado às injunções do tempo-de-agora e do tempo de formação de estudantes e professores.

² Cf. CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1 - artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2008.

Gostaríamos de encerrar este primeiro livro da forma como o sonhamos e elaboramos: tecendo juntos, a partir de diferentes experiências que vão definindo e redefinindo tramas narrativas. É nesse sentido que convidamos os leitores a assumirem a apropriação destas aulas ativamente, isto é, como parte de suas próprias artes de fazer. E, se puderem e desejarem, compartilhem conosco suas aulas, seguindo o modelo utilizado na 1ª parte. O endereço para seguir o circuito é: sitelehisufop@gmail.com

Esperamos continuar, juntos, fazendo e pensando a história na sala de aula!

Referências:

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1 – artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2008.

SOBRE OS AUTORES

Adriana Carvalho Koyama é doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, graduada em História pela mesma universidade. Tem experiência nas áreas de Educação e de História, com ênfase em memória, arquivos e práticas educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, práticas de memória e de patrimônio, arquivos e produção de conhecimentos históricos educacionais em suas relações com as TDICs. Atualmente é docente e orientadora do PPG em Educação da Faculdade de Educação da Unicamp e pesquisadora colaboradora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – GEPEC/ Departamento de Práticas Culturais – DEPRAC/Faculdade de Educação – UNICAMP. Coordenadora associada do Grupo de Pesquisa Arquivos, Educação e Práticas de Memória: diálogos transversais – UFMG/Unicamp. E-mail: koyama@unicamp.br

Arnaldo Pinto Junior é formado em História (Licenciatura e Bacharelado) pela Unicamp, tendo obtido os títulos de mestre e doutor na Faculdade de Educação da mesma instituição. Após atuar como professor na Educação Básica por vinte anos, dedica-se à formação de professores e de pesquisadores em universidades públicas desde 2010. Atualmente é professor da FE/Unicamp, desenvolve investigações sobre Ensino de História, livro didático, práticas culturais e sensibilidades, além de integrar o Grupo de Pesquisa Memória, História e Educação. E-mail: apjfe@unicamp.br

Bruce Souza Portes é professor efetivo da Rede Pública Estadual de Minas Gerais. Atua como professor de História na Escola Estadual João Ramos Filho em Mariana (MG). Licenciado em História pela Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG). Possui especialização em “Cultura e Arte Barroca” pela UFOP e Mestrado em História pela UFSJ. Atualmente é Supervisor do Programa de Iniciação à Docência (PIBID-História) na Escola Estadual João Ramos Filho em Mariana (MG). E-mail: bruceopmg@yahoo.com.br

Cibele Aparecida Viana tem formação técnica em Mineração e Licenciatura e Bacharelado em História pela Universidade

Federal de Ouro Preto (UFOP). Desde o ano 2000, antes mesmo de concluir o curso de História, já atuava como professora na rede básica de ensino, ministrando aulas de História para o Fundamental II e Ensino Médio. Em 2019, concluiu o Mestrado no Programa de Pós-Graduação em História pela Universidade Federal de Ouro Preto e foi aprovada para iniciar o curso de Doutorado em 2020, também na UFOP, com pesquisa versando sobre a escrita docente. E-mail: cibeouro@yahoo.com.br

Cyntia Simioni França é licenciada em História, especialista e mestre em História Social pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em História Pública e do Programa ProfHistória, ambos da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Tem experiência na área de História e dedica-se às seguintes temáticas de investigação: produção de conhecimentos históricos e educacionais, Ensino de História, estágio curricular, livros didáticos, formação de professores, práticas de memórias e narrativas na interface com a História Pública. Participa dos grupos de pesquisas: Kairós e GEPEC – UNICAMP e Rastros na USF. E-mail: cyntia.franca@unespar.edu.br

Elison Antonio Paim é professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória – UFSC) da Universidade Federal de Santa Catarina. Pós-doutorando em Ensino de História de África pelo Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) de Lubango, Angola. Doutor em Educação pela Unicamp e Mestre em História pela PUC – SP. Líder do grupo de pesquisa Pameduc (UFSC), Vice-líder do grupo de pesquisa Rastros (USF) e integrante do grupo de pesquisa Kairós (UNICAMP). E-mail: elison0406@gmail.com

Fabiana Rodrigues de Almeida é bacharel e licenciada em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF, possui mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF e atualmente está no Doutorado em Educação pela mesma instituição. É professora de História do Colégio de Aplicação João XIII/UFJF. Participa do Grupo

de Pesquisa Cronos: História Ensinada, Memória e Saberes Escolares. Dedicar-se atualmente às discussões curriculares, com foco especial na BNCC da área de História, e se interessa pela temática da educação das relações étnico-raciais. E-mail: fahistojf@yahoo.com.br.

Fernando Leocino da Silva é doutorando em Educação (UNICAMP). Mestre em Educação (UFSC) e Licenciado e Bacharel em História (UDESC). É professor do Ensino Fundamental (Anos Finais) e do Ensino Médio do Colégio de Aplicação (CA/UFSC) onde também atua como professor coordenador de Estágio Supervisionado de História. Tem interesse pelos campos de investigação ligados aos processos de escolarização, formação de professores, Ensino de História, práticas culturais e sensibilidades. É integrante do Grupo de Pesquisa MEMÓRIA – Memória, História e Educação (FE/UNICAMP). E-mail: fernando.leocino@ufsc.br

Givaldo Cavalcanti da Silva é professor de História e mestrando em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba. Graduou-se em História pela Universidade de Pernambuco e em Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo pela Universidade Estadual da Paraíba. Atuou como repórter do jornal Diário da Borborema (2010–2012), e no Jornal da Paraíba (2012–2015), ambos em Campina Grande. Atualmente atua como jornalista na Coordenadoria de Comunicação da Universidade Estadual da Paraíba, em Campina Grande. Também desenvolve pesquisas nas áreas de Cultura da Convergência; tipos de texto: hipertexto, conectividade e fronteiras; estudo do livro didático de História, tecnologias relacionadas à educação e objetos educacionais digitais. E-mail: gcavalcantifilho@gmail.com

Helena Ragusa é licenciada em História (1998), Especialista (2001) e Mestre (2012) em História Social com ênfase em História e ensino, sempre pela Universidade Estadual de Londrina. Foi bolsista CAPES (Mestrado, 2010–2012). É doutoranda do Programa de Pós-Graduação em História na Universidade Estadual de Maringá na linha de pesquisa História Política. Atua no ensino Fundamental e Médio como professora de História concursada na Rede Pública de ensino do Estado do

Paraná (2007). Tem experiência na área de História, com ênfase em Ensino de História, Livros didáticos, História do Brasil Colônia, História Pública, História Política. Participa do grupo de pesquisa Rede de Estudos sobre Ensino e Aprendizagem em História. E-mail: ragusa@uel.br

Janaina Amorim da Silva é doutoranda do Programa de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Mestra em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC e professora de História da Rede Municipal de São José – SC, tendo coordenado por nove anos o Setor de Educação étnico-racial e gênero na SME de São José. E-mail: janainayemanja@hotmail.com

João Batista Gonçalves Bueno é professor do Departamento de História da Universidade Estadual da Paraíba, doutor e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, onde cursou licenciatura em História. É membro efetivo do Programa de pós-graduação em formação de professores da Universidade Estadual da Paraíba e do programa de pós graduação em História da Universidade Federal da Paraíba. Pesquisador do grupo de pesquisa “Rastros” vinculado à Universidade São Francisco. Pesquisador do grupo de pesquisa Kairós, vinculado à Unicamp. Faz pesquisas na área de Ensino de História, memória e descolonização do saber, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, História, imagens, currículos multiculturais e relações étnico-raciais. E-mail: joaobgbueno@hotmail.com

Luciano Magela Roza é professor Adjunto do DEHIS/UFOP. Licenciado em História pela UFMG e Doutor em Educação pela mesma universidade. Atua nos cursos de licenciatura em História e Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em História da UFOP. Possui pesquisas em áreas/temas como Ensino de História, Música no Ensino de História, Livros Didáticos e História e Cultura africana e afro-brasileira. Atualmente é Coordenador do Programa de Iniciação à Docência no curso de licenciatura em História na UFOP (PIBID – História). E-mail: lucianoroza@gmail.com

Marcelo Santos de Abreu é doutor em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e mestre em História pela Universidade Federal Fluminense (2003), onde

se iniciou na pesquisa ainda na graduação. Tem experiência na educação básica e é professor da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), onde integra o Núcleo de Estudos em História da Historiografia e Modernidade e o Laboratório de Ensino de História (NEHM). Trabalha na interface entre ensino e teoria da História, dedicando-se a pensar as culturas de História contemporâneas, especialmente o Ensino de História, os museus, as comemorações públicas e a cidade. Na área de Ensino de História, vem pensando, a partir da docência e orientação na área de estágio supervisionado, a formação de professores-pesquisadores de História. E-mail: marcelo.abreu@ufop.edu.br

Nara Rúbia de Carvalho Cunha é formada em História pela Universidade Federal de Ouro Preto e doutora em Educação pela Unicamp, onde integra os grupos de pesquisas GEPEC: Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada, ligado à Faculdade de Educação, e Kairós: educação das sensibilidades, História e Memória, ligado ao Centro de Memória. Também integra o grupo de pesquisas Arquivos, Educação e Práticas de Memória: diálogos transversais, vinculado à Escola de Ciência da Informação da UFMG. Dedicase ao ensino e à pesquisa em prática de Ensino de História, memória, cidade, patrimônio, museus e formação de professores. Tem experiência docente na Educação Básica, onde atuou de 2001 a 2019 e atualmente é professora adjunta do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: nara.cunha@ufu.br

Rafael Fonseca Cardoso é licenciado e bacharel em História pela Universidade de São Paulo (USP). Mestrando em Educação Escolar pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor de História da educação básica. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) da Unicamp e do Grupo de Pesquisa Arquivos, Educação e Práticas de Memória: diálogos transversais da UFMG/Unicamp. E-mail: rafael.fonseca.cardoso@gmail.com

Ricardo Rodrigues Nascimento é professor de História, formado pela Universidade Federal da Paraíba – Campus II (hoje UFCG). Leciona atualmente na rede pública estadual na EEEF Professor Rangel, em Ingá-PB, e na rede pública municipal na EMEF Luiz Gonzaga Burity, em Soledade-PB.

Tem especialização em Teoria e Metodologia do Ensino em História e em Fundamentos da Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares, ambas ofertadas pela Universidade Estadual da Paraíba. Formado em Jornalismo pela Universidade Estadual da Paraíba, em 2017. Atualmente é mestrando do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores ofertado pela UEPB, na linha de pesquisa Ciências, Tecnologias e Formação Docente. E-mail: ricardo.ingapb@gmail.com

Sonia Regina Miranda é Licenciada em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF, Mestre em História pela Universidade Federal Fluminense/UFF, Doutora em Educação pela UNICAMP e possui Estágio Pós-Doutoral em Didática das Ciências Sociais pela Universitat Autònoma de Barcelona. É Professora Titular aposentada da Faculdade de Educação e Professora efetiva do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF, onde pesquisa e orienta trabalhos em torno de temáticas relativas ao Ensino de História, Cultura Escolar e Práticas Sociais de Memória. É líder do Grupo de Pesquisa Cronos: História Ensinada, Memória e Saberes Escolares. E-mail: soniareginamiranda@gmail.com

Verônica Garcia Simões é formada em História pela Universidade Federal de Ouro Preto e professora efetiva da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, lotada na Escola Estadual Paula Carvalho, na cidade de Iguatama-MG. Depois de um ano morando na pacata e mística cidade, começou a coletar relatos de iguatamenses sobre os mitos que permanecem por gerações na tradição oral da localidade. E-mail: veronica.simoess0@hotmail.com.

Virgínia Albuquerque de Castro Buarque tem formação em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde cursou Licenciatura, Bacharelado, Mestrado e Doutorado. Desde 1992, atuou como professora de História do Ensino Básico (níveis Fundamental II e Médio) no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Em 2006, ingressou na Universidade Federal de Ouro Preto e atualmente integra o Departamento de Música e o Programa de Pós-Graduação em História, desenvolvendo pesquisas sobre cartografias e temporalidades sob a perspectiva das sonoridades. E-mail: virginiacastrobuarque@gmail.com



(27) 3376-0363



facebook.com/EditoraMilfontes



[@editoramilfontes](https://instagram.com/editoramilfontes)

Conheça mais sobre a Editora Milfontes. Acesse nosso site e descubra as novidades que preparamos para Você.
Editora Milfontes, a cada livro uma nova descoberta!



Este impresso foi composto utilizando-se as famílias tipográficas Minion Pro.
É permitida a reprodução parcial desta obra, desde que citada a fonte e que não seja para qualquer fim comercial.



EDITORA MILFONTES

2021